

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

О.Г. Коваленко, Н.В. Павлик,
З.Л.Становських, М.В. Бастун

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ:
ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ ТА
ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ДИСГАРМОНІЙ**

Навчально-методичний посібник

УДК 159.923:-04365: [005.322(-044.372:517.57)]

К 56

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

Рецензенти:

Ігнатович О.М. – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Співак Л. М. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

К 56 Коваленко О.Г., Павлик Н.В., Становських З.Л., Бастун М.В.

Психологічний супровід особистісного розвитку дорослих: подолання професійних криз та характерологічних дисгармоній : навч.-метод. посіб. – Кропивницький, 2020.

Посібник призначений для психологів, аспірантів психолого-педагогічного профілю, викладачів ЗВО та педагогів-андрогогів.

Перший розділ присвячено висвітленню напрямів психологічного супроводу навчання дорослих, які використовуються у зарубіжних країнах.

У другому розділі розглядаються структура, напрями і форми духовно-психологічного супроводу, спрямованого на подолання характерологічних дисгармоній особистості на етапі переходу від юнацького до раннього дорослого віку.

Третій розділ розкриває психологічні особливості подолання особистістю дорослого віку професійних криз на різних етапах її професійного становлення.

У четвертому розділі представлені засоби психологічного супроводу особистості в період пізньої дорослості, спрямований на оптимізацію її міжособистісного спілкування.

**УДК 159.923:-04365:
[005.322(-044.372:517.57)]**

© Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана
Зязюна

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ І. ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ЙОГО ЗДІЙСНЕННЯ В ЄВРОПІ, КРАЇНАХ СХОДУ ТА АФРИКАНСЬКОМУ КОНТИНЕНТІ (Коваленко О.Г., Павлик Н.В., Становських З.Л.)	7
1.1. Поняття психологічного супроводу (Коваленко О.Г., Павлик Н.В., Становських З.Л.).....	7
1.2. Форми та методи психологічного супроводу в освіті дорослих: досвід зарубіжних країн (Бастун М.В.)	9
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ ВИПУСКНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОДОЛАННЯ ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ДИСГАРМОНІЙ (Павлик Н.В.)	39
2.1. Розвиток дисгармонійного характеру особистості в період ранньої дорослості – актуальна психологічна проблема сьогодення	40
2.2. Типи і детермінанти розвитку дисгармоній характеру особистості.....	43
2.3. Актуалізація духовного потенціалу особистості – шлях до подолання характерологічних дисгармоній	49
2.4. Методологічні засади духовно-психологічного супроводу студентів ЗВО.....	60
2.5. Структура психологічного супроводу студентів закладів вищої освіти.....	66
2.6. Технологія індивідуального духовно- психологічного консультування	86
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД СЕРЕДНЬОЇ ДОРΟΣЛОСТІ, СПРЯМОВАНИЙ НА ПРОФІЛАКТИКУ І ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ (Становських З.Л.).....	102

3.1. Теоретичний аналіз наукового розуміння місця та ролі перехідних та кризових періодів у професійному розвитку особистості в період середньої дорослості.....	102
3.2. Психологічні чинники стресу в професійному розвитку дорослих на різних етапах трудового життя.....	135
3.3. Психологічні особливості переживання професійної кризи в дорослому віці	160
3.4. Типологія кризових станів як основа побудови системи психологічного супроводу дорослих.....	179
3.5. Особливості форми і засобів психологічного супроводу дорослих на перехідних етапах професійного розвитку та програма профілактики професійних криз	202
РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ПІЗНЬОЇ ДОРΟΣЛОСТІ, СПРЯМОВАНИЙ НА ОПТИМІЗАЦІЮ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ	
(Коваленко О.Г.).....	259
4.1. Загальна характеристика розвитку особистості в період пізньої дорослості	259
4.2. Психологічні чинники розвитку особистісних дисгармоній у пізній дорослості.....	264
4.3. Функції міжособистісного спілкування осіб віку пізньої дорослості в контексті подолання особистісних дисгармоній.....	272
4.4. Принципи здійснення психологічного супроводу осіб віку пізньої дорослості	276
4.5. Програма оптимізації міжособистісного спілкування осіб віку пізньої дорослості.....	280
ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО	289

ПЕРЕДМОВА

Сьогодні суспільство переживає загострення політичної, економічної та моральної кризи, яка супроводжується орієнтацією людини переважно на інтелектуалізм, індивідуалізм, прагматизм, споживацтво. Духовний вакуум охопив сучасну систему освіти, у змісті гуманітаристики спостерігається світоглядний хаос. Пристосування особистості до психогенних умов сучасності перешкоджає продуктивному її розвитку, руйнує гармонію внутрішнього світу, негативно позначається на сфері людських стосунків, що зумовлює розвиток особистісних дисгармоній. Емоційна неврівноваженість, егоцентризм, агресивність, втрата самовладання, безвідповідальність – усе це є проявами дисгармоній особистості, які постають причинами психологічних проблем сучасної людини.

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 дорослої людини, спрямованого на подолання професійних криз та особистісних дисгармоній. 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, гармонізувати свій характер, налагоджувати взаємини, підвищувати рівень власної адаптованості до зростаючих вимог.

У посібнику запропоновані психолого-методичні засоби вивчення характеру, 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).

Необхідність психологічного супроводу осіб віку пізньої дорослості 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. Окремої уваги потребують деякі аспекти міжособистісного спілкування осіб віку пізньої дорослості. Зокрема, досить гостро у 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. Обґрунтуванню програми такої оптимізації у контексті подолання дисгармоній особистісного розвитку і присвячено окремий розділ даного посібника.

РОЗДІЛ I.

ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ЙОГО ЗДІЙСНЕННЯ В ЄВРОПІ, КРАЇНАХ СХОДУ ТА АФРИКАНСЬКОМУ КОНТИНЕНТІ

1.1. Поняття психологічного супроводу

Поняття психологічного супроводу вже давно введено у наукову термінологію і розглядається у контексті таких напрямків дослідження, як педагогічна психологія, інклюзивна освіта, конфліктологія та ін. Проте, проблема психологічного супроводу навчання дорослих є досить мало науково розробленим напрямком і потребує більш детального вивчення. Процес навчання різних категорій дорослого населення має враховувати сучасні соціальні запити і ґрунтуватись на сучасних психологічних знаннях про вікові особливості навчання дорослої людини, враховуючи потреби її особистісного та духовного розвитку. Зважаючи на це, дослідження та розробка системи психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення є важливою науково-практичною проблемою.

Концепція супроводу зазвичай використовується, коли мають на увазі супроводження і підтримку тих психічно здорових осіб, у яких з'являються певні проблеми, зокрема, які мають фінансові труднощі, соматичні хвороби, які знаходяться під вартою і в тюрмах, є біженцями, політичними дисидентами, жертвами тортур або інших форм насильства, жертвами аварій, кого насильно перемістили на інші території, чії права людини були порушені, і тих, хто намагається мирно жити на або поряд із територіями, де відбуваються військові дії. Серед таких категорій часто є люди віку пізньої дорослості.

Представники гуманістичної психології вважають, що супровід є найоптимальнішим у ситуації, коли людині потрібна психологічна підтримка, і це означає бути або йти поряд з іншою людиною, слідкувати – проводити – супроводжувати – приєднувати – об'єднувати – асистувати – допомагати [13].

Ідея супроводу виникла в ліберальній теології в Латинській Америці і розвинулась у ліберальні форми психології як психосоціальний супровід. Колумбійські науковці (S. Sacipa, C. Tovar, & L. Galindo) вважають, що супровід означає дарування людям теплоти, відновлення їх впевненості і допомога їм у тому, щоб відчутти присутність інших і зрозуміти, що до них з ніжністю прислухаються. Психосоціальний супровід у такому розумінні є процесом, який визначається повагою та визнанням людської гідності людини, яка стала жертвою певних подій.

У сучасних дослідженнях психологічний супровід аналізують як, по-перше, систему професійної діяльності психолога, спрямовану на усвідомлення соціально-психологічних умов для розвитку і удосконалення у визначеному напрямку; по-друге, як мультидисциплінарний метод, котрий забезпечує єдність зусиль різних спеціалістів у діяльності, спрямованій на розвиток особистості; по-третє, позицію психолога по відношенню до суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення [7; 14].

Розглядаючи специфіку психологічного супроводу представників окремих професій (поліції), О. П. Шевельова розглядає його як комплекс психологічних заходів, спрямованих на оцінку, прогнозування динаміки і корекцію психічного стану та працездатності працівників, соціально-психологічних процесів і боєздатності підрозділів у різні періоди професійної діяльності [10]. Психологічний супровід студентів у вишій спрямований на створення умов для повноцінного розвитку і навчання майбутнього фахівця у конкретному освітньому середовищі університету. Такий супровід спрямований на забезпечення процесу первинної професіоналізації людини [9].

Науковці розглядають специфіку психологічного супроводу осіб з особливими потребами, зокрема студентів з обмеженими можливостями. Така специфіка, на думку М. В. Савчина, зумовлена спрямованістю на відновлення оптимального психологічного стану особистості з метою повного або часткового вирішення проблемної ситуації, що полягає у протиріччі між

необхідністю активної діяльності, здійснюваної в колективі, і наявними обмеженнями у спілкуванні [8].

Отже, психологічний супровід розглядаємо як систему заходів, дій, спрямованих на створення умов для оптимального розвитку людини, яка знаходиться у конкретних умовах життя. Такий супровід постає як сукупність підходів, змісту, форм і методів навчання дорослих на різних життєвих етапах.

1.2. Форми та методи психологічного супроводу в освіті дорослих: досвід зарубіжних країн

Освіта дорослих є, поза сумнівом, надзвичайно важливою умовою особистісного розвитку людини. Вітчизняна освіта дорослих має значні традиції та напрацювання, проте вона ще далеко не повною мірою вичерпала потенціал свого розвитку. Зокрема, йдеться про певну психологізацію цього процесу, його орієнтацію на найповнішу реалізацію потенціалу людської особистості. Варто зазначити, що традиційна вітчизняна система освіти дорослих мала швидше функціональне, ніж особистісно-розвивальне спрямування. Тому доцільним є ознайомлення з досвідом країн, де така робота має суттєву психологічну складову.

Концепція дослідження полягає у тому, що система освіти в окремих регіонах, попри місцеві особливості, притаманні різним країнам, будується у відповідності до окремого 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 англомовний дискурс, якій визначає собою систему базових понять.

Обґрунтовуючи головні особливості, підходи, концепції зарубіжної практики психологічного супроводу освіти дорослих, важливо визначитися з відповідною термінологією і понятте-

вим апаратом в українській мові, з одного боку, та англійській – з іншого.

На сьогодні у сучасній психологічній практиці відсутній єдиний методологічний підхід щодо визначення сутності психологічного супроводу. 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). Тобто, поняття «психологічний супровід» досить широко використовується у визначенні найрізноманітніших педагогічних, психологічних та соціальних феноменів.

Психолого-педагогічний супровід розуміється як система підтримки та допомоги дитині в навчально-виховному процесі. Такий супровід у сучасній педагогіці та психології розглядається досить широко. Уперше цей термін з'явився в 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. Проблеми організації психологічного супроводу у школі були розвинуті в роботах М. Бітянової. Автори цих праць під психологічним супроводом розуміють систему професійної діяльності психолога та педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини у конкретному освітньому середовищі.

М. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова вважають, що особливість психолого-педагогічного супроводу полягає в цінності самостійного вибору дитиною свого життєвого шляху. На думку цих дослідників, психолого-педагогічний супровід здійснюється у процесі різних за формами психологічних розвивальних занять [4].

В. Петровський відзначає, що психолого-педагогічний супровід відображає програму зустрічей, спілкування психолога

з дітьми, спрямовану на створення умов для прояву й розвитку особистісних «устремлень».

М. Качан вважає, що психолого-педагогічний супровід створює умови, щоб діти й дорослі повірили у свої різнобічні здібності. М. Бітянова звертала увагу на те, що слід урахувувати, що умови, котрі створює психолог, вторинні стосовно умов даного освітнього середовища [5].

Виділяють два шляхи психолого-педагогічного супроводу 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.

Психолого-педагогічний супровід 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 і 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 в системі підтримки: «tutor» – тьютор, куратор (індивідуальний, груповий, класний), психолог; «adviser» – радник; «counselor» – радник, консультант, «career-counselor» – консультант з вибору, професійного вибору, «remedial teacher» – вчитель компенсаторно-

го 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 подоланні повсякденних труднощів, 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 [1; 2; 3]. Із зарубіжних вчених, котрі вивчають питання психологічного супроводу освіти дорослих, психології дорослого віку та проблеми освіти дорослих, слід, передусім, назвати таких авторів, як James A. Athanassou, Shirley Saunders, Mark Tennant, Ian R. Cornford, Peter Russell, Irene Strydom, Mary Ainley, Gerard J. Fogarty, E. James Kehoe and Michaela Macrae, R. T. Pithers, Ian R. Cornford, Kevin F. Collis, Ray W. Cooksey, Gerard J. Fogarty, Iasonas Lamprianou, Hugues Lenoir, Ken Pawlak, William Bergquist, M. Cecil Smith та ін., які працюють у ряді зарубіжних країн, таких, як США, Канада, Велика Британія, Франція, Австралія тощо.

Визначено такі напрямки досліджень, якими займаються зарубіжні вчені: самокерований учень і теорії самості; 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 та громадянам на комерційній основі. Як приклад можна навести британські компанії, сертифіковані Британським психологічним товариством, такі, як Psychology

Direct i One Education [11]. Серед послуг психологічного супроводу, які надають згадані компанії, можна відзначити діагностику, планування, проведення та нагляд; тренінг; стратегічний розвиток; реагування на критичні ситуації.

Практичний кодекс SEND вимагає, щоб школи, психологи-вихователі працювали в рамках циклу Діагностика, Планування, Дія та Контроль (APDR). 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.

Серед напрямів роботи є такі, як психічне здоров'я та благополуччя; залежність; домашнє насильство; самопошкодження; втрата; тривога; позитивна психологія; травма та критичні інциденти; увага до персоналу тощо.

Освітні психологи надають послуги з комплексної діагностики освіти для дорослих у таких сферах, як 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.

Проаналізуємо досвід Арабської Республіки Єгипет в організації наставницької діяльності та консультування в освіті дорослих. Під час участі у тренінгу з викладання арабської мови як іноземної (Каїрський університет) було здійснено дослідження функціонування системи освіти дорослих у цій країні, визначені головні засади, підходи та принципи, а також форми психологічного супроводу навчання дорослих осіб, зокрема, в

умовах післядипломної педагогічної освіти і підвищення кваліфікації.

Факультет післядипломної педагогічної освіти Каїрського університету був заснований у 1981 р. Метою роботи Факультету визначено підготовку педагогічних кадрів, здатних до дослідницької діяльності і навчання протягом життя і розвиток навичок взаємодії із суспільством, заснованих на знаннях у світі, що швидко змінюється. Факультет є закладом, що здійснює формальну освіту дорослих, широко застосовуючи у роботі психологічні засоби та різні форми психологічного супроводу, що відображено, зокрема, у організаційній структурі Факультету.

Факультет має у своєму складі такі 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. 3-поміж 5 структурних одиниць Факультету, 2 є психологічними підрозділами і забезпечують психологічний супровід освіти дорослих.

Метою роботи Центру розробки викладання арабської мови є: Організація тренінгів викладання арабської мови з використанням сучасних освітніх стратегій; організація та підготовка програм з викладання арабської мови як іноземної у світлі сучасних тенденцій у навчанні іноземних мов; тренінги для викладачів та наставників, які працюють у галузі викладання арабської мови; використання технологій у викладанні та вивченні арабської мови; здійснення досліджень з викладання та вивчення мов, які можуть бути застосовані у практичній галузі, та використання їх результатів у розробці навчальних програм, стратегій викладання та навчання у співпраці з науковими установами, зацікавленими в арабській мові в рамках співпраці між Каїрським університетом та цими закладами.

Діяльність та послуги Центру психологічної допомоги (психологічного супроводу) передбачають організацію навчаль-

них курсів (загальних та спеціалізованих) у різних напрямках; організацію курсів для викладачів спеціальної освіти для їх підготовки та підвищення їхньої професійної компетентності; розгляд випадків, які потребують психологічної допомоги, що стосуються студентів, працівників і членів їх сімей, а також членів спільноти; здійснення необхідних досліджень та діагностики викладачами та фахівцями у цій галузі; 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 та поширення їхніх результатів; підготовку, легалізацію, видання та розповсюдження засобів та стандартів, необхідних для психологічного консультування в навчальних закладах; проведення місцевих, арабських та міжнародних наукових конференцій у різних галузях психологічного консультування.

Метою роботи Центру педагогічного вимірювання і обстеження (оцінки) є, по-перше, 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. По-друге, сприяння створенню банків запитань за різними дисциплінами, що вивчаються в Інституті, у співпраці з адміністрацією Інституту і шляхом нагляду за статистичними аспектами цього процесу. По-третє, надання дослідницьких послуг щодо статистичного аналізу, плану аналізу та інтерпретації статистичних результатів для студентів або дослідницьких проєктів Інституту. По-четверте, забезпечення навчальних

курсів для студентів і викладачів Інституту в галузі виконання статистичного аналізу результатів їхніх педагогічних досліджень, за допомогою таких програм, як LISREL, AMOS, PASO у сфері освіти і різних її галузей. Хоча метою роботи цього Центру є організація та методичне забезпечення, передусім, 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 вдосконалення вчителів через збагачення навичок і умінь учителів в епоху, коли стрімко зростає темп розвитку знань і наук. Мета Центру – зробити так, щоб учитель відчував постійну необхідність у розвитку та оновленні, для того щоб розуміти події і виклики, котрі висуває перед ним суспільство, засноване на знаннях.

Діяльність та послуги Центру розробки програм професійного розвитку педагога пов'язані з розробкою програм професійного розвитку для викладачів на різних етапах навчання; навчанням викладачів та наставників, що працюють у освітніх сферах на різних етапах навчання; використанням різноманітних технологій у професійному розвитку вчителя; проведенням досліджень з підвищення кваліфікації вчителів, а також використання їх результатів у розробці методів викладання, навчальних програм, і у навчанні; співпрацею з науковими установами, зацікавленими у підготовці вчителя та підвищенні його кваліфікації в рамках співробітництва між Каїрським університетом та цими установами.

Діяльність Центру педагогічних послуг виявляється у наданні послуг у сфері підготовки працівників у галузі освіти; наданні навчальних посібників та консультацій для школярів навколишніх районів; забезпеченні і постійному оновленні педагогічної та психологічної інформаційної бази для працівників та дослідників у галузі освіти; здійсненні експертизи та наданні науково-технічної допомоги (як консультативний

центр експертизи) для різних навчальних закладів як в Єгипті, так і за кордоном; наданні послуг у сфері освітніх технологій у різних вимірах; підготовці персоналу в галузі психологічної служби за методикою академічного та навчального керівництва; наданні консультацій навчальним закладам, соціальним установам у галузі освіти; публікації наукових бюлетенів про інноваційну освітню та психологічну діяльність; підготовці та реалізації різноманітних навчальних програм (реабілітація, конверсія та активація) різних органів та нагляду, на службі в Міністерстві освіти та співпрацюючих органах в Єгипті та в арабському світі; тренінговій діяльності з використання технологій навчання, комп'ютерних і мультимедійних засобів; підготовці працівників у галузі освіти для груп осіб з особливими потребами (сліпих, інвалідів, талановитих і інших); тренінговій діяльності з виробництва високоякісного технічного навчального програмного забезпечення та допомозі у виробництві різних навчальних інструментів у програмі відкритої освіти в університеті та інших університетах.

Досягнення та головні результати діяльності Центру освітніх послуг полягають у такому: співпраця з відділом планування та подальшої діяльності Світового банку для участі у проєкті підвищення якості середньої освіти при Міністерстві освіти; організація різноманітних навчальних курсів для розвитку навичок дослідників, викладачів, допоміжного персоналу інституту, факультетів університетів та інших університетів; організація курсів підготовки викладача університету до викладачів академії мистецтв; організація курсів підвищення кваліфікації для факультету стоматологічного факультету; організація курсів з розвитку науково-дослідницьких навичок для магістрів та аспірантів; організація курсів з комп'ютерної та статистичної обробки даних (SPSS); створення спеціалізованих курсів англійської мови «English for Educator» студентів-дипломників Інституту, спрямованих на розвиток і вдосконалення їхніх мовних навичок, а також здійснення спеціалізованого навчання з перекладу в галузі освіти; організація розмовних курсів та кур-

сів подолання мовних труднощів для студентів спеціального відділення освіти; проведення дослідницьких проєктів у галузі освіти та вивчення питань суспільства; підготовка щомісячних семінарів у рамках культурного сезону Центру, де виступають фахівці та експерти в галузі освіти та інші; підготовка та реалізація симпозіуму «Письменник та книга», в ході якого автор обговорює виклад своєї думки з конкретного питання, після чого відбувається відкрита дискусія з професорами про висловлені думки; симпозіум «Освіта та навколишнє середовище в епоху постмодерну»; спеціальні семінари «Грамотність та освіта дорослих», «Люди з особливими потребами», «Перепони на шляху до грамотності»; допомога студентам у створенні навчальних посібників з використанням мультимедіа; виготовлення друкованої та копіювальної одиниці та написання наукових повідомлень; експертна оцінка планів досліджень та різних наукових праць у різних галузях педагогіки.

Таким чином, можемо стверджувати, що 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, в свою чергу, забезпечують супровід цієї роботи у різних формах – консультування та методичне забезпечення педагогів, експертна оцінка зібраного ними матеріалу, консультативна робота зі студентами.

Стандарти роботи Факультету передбачають обов'язкове регулярне проходження групами викладачів спеціальних тренінгових курсів з підвищення кваліфікації із отриманням диплому міжнародного зразка із 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 Факультету включає в себе базові аудиторні лекції (академічні години) і культурну активність, «зану-

рення у культуру» із зазначенням відповідної кількості годин у дипломі.

Основа академічної роботи – формування у студента (власне викладача, який проходить підвищення кваліфікації) чіткого уявлення про освітні потреби його учнів, психологічні особливості та запити їхньої особистості, на яких повинне базуватися планування та здійснення 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 робиться на тому, щоб педагог вмів чітко спланувати мету (цілі) уроку і так само чітко й об'єктивно оцінити ступінь їх виконання.

Студенти-педагоги знайомляться із низкою психологічних та психолого-педагогічних методик роботи (на зразок «Методу шести капелюхів мислення» Е. де Боно, «Карт мислення» Т.Бьюзена тощо). Мета – ознайомити педагога з методами, котрі дозволять максимально психологізувати роботу з учнями, забезпечити максимальне залучення до навчальної діяльності структур його особистості – не лише інтелектуальних, але також емоційних, вольових тощо. Інтерес для вітчизняної психологічної та 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 з 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 низка обставин робить досвід саме цієї країни актуальним і для нас:

- активний науковий обмін Каїрського університету з провідними університетами США та Європи;
- використання в Університеті найновіших здобутків світової психологічної та педагогічної науки;
- досвід творчого застосування іноземних, передусім західних напрацювань у відмінних соціокультурних, економічних тощо умовах;
- досвід подолання наслідків авторитарної моделі суспільства у царині освіти.

Можна відзначити, що основою реалізації психологічного супроводу освіти дорослих у західних країнах, а також у країнах сходу, які дотримуються західної парадигми (моделі) розбудови зазначеного супроводу, є ряд принципів і підходів. Їх можна узагальнити таким 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 загальносвіттову систему наукових понять і концепцій, що полегшує обмін

досвідом і широке використання здобутків колег з інших країн, які працюють у близьких наукових парадигмах.

Проаналізуємо досвід країн Африки в організації наставницької діяльності та консультування в освіті дорослих. Зазначений досвід 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 через значну відмінність у рівнях соціально-економічного розвитку. Тим часом досвід країн Африки, які стикаються з багатьма проблемами, властивими для нашої країни (бідність, соціальна та політична нестабільність тощо), може становити значний практичний та теоретичний інтерес для вітчизняних фахівців у галузі психологічного супроводу освіти дорослих.

У Африці, як і в інших частинах світу 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. Збільшується потреба у можливостях навчання, зростаючих можливостей 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 консультаційні послуги, які допоможуть їм правильно обрати 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 є старшим за віком, а також більш обізнаний та більш досвідчений у конкретних сферах. Залежно від характеру наставництва, різні люди можуть отримувати певні 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 ті, хто є частиною системи освіти. Нерідко потенційні дорослі учні також шукають наставництва від тих, хто, на їхню думку, може бути більш інформованим про освітні питання, ніж вони.

Більшість рішень, які мають відношення до освіти в Африці, стосуються не лише потенційного учня, а й членів його 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 проблеми можуть виникати у ситуаціях, коли дорослі учні мають сім'ї. Іноді потрібно прийняти рішення про те, як потенційним учням можливо поєднувати навчання з сімейними обов'язками та іншими, пов'язаними з ними питаннями. 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 та вибору. 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 різні питання, зокрема: Які мої успіхи? Які мої навички та інтереси? Куди цей курс може привести мене? Де я буду вчитися далі? У розмовах з друзями, роди-

чами 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, наставництва для дорослих учнів у більшості розвинених країн є добре розвиненими, всеохоплюючими та легкодоступними, вони відсутні у багатьох африканських країнах, і там, де вони існують, майже завжди не настільки всеосяжні, якими повинні бути.

Thorpe (1988) визначив сім видів діяльності наставництва, а саме: інформування, поради, консультування, оцінювання, стимулювання, пропаганда та зворотній зв'язок. Він згадує консультування як частину наставництва. Інші андрагоги заперечують проти цього дещо вузького визначення навчального консультування. Ноулз стверджує, що освіта дорослих ніколи не зможе досягнути реалізації свого повного потенціалу, якщо її інститути обмежують 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 і 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: по-перше, створення клімату, що сприяє самоаналізу і самокеруванню; по-друге, оцінка потреб та інтересів індивідів для подальшого навчання з урахуванням їх уявлення щодо того, ким вони хочуть стати; по-третє, допомога у формулюванні крок за кроком

навчальних цілей; по-четверте, допомога у визначенні доступних їм ресурсів для викладання послідовності навчального досвіду; по-п'яте, допомога в оцінюванні 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 в соціальних мережах, і вони мають ознаки лояльності та обслуговування.

Процес допомоги людям у напрямку розвитку своїх особистих цілей та цілей свого суспільства, є невід'ємною частиною процесу соціалізації. Цей процес триває упродовж життя і виконується людьми на різних етапах життя. 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.

Поняття консультування і наставництва мають певні відмінності. Вульф, Мургатройд та Ріс (1987: 3) вказують, що «керівництво та консультування можуть розглядатися як протилежні сторони континууму, що пов'язано з характером стосунків 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 одній стороні континууму є наставництво, яке є порівняно директивною формою надання порад та інформації. З іншого боку, існує кон-

сультування, яке є порівняно недиференційним 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 у 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 зорієнтувати 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 навчання, часто шукають навчальні курси, які дозволять їм продовжувати свою освіту. Внаслідок відсутності належних служб навчання, дорослі врешті зараховуються до малокорисних та низькоякісних освітніх програм. Вони отримують сертифікати та дипломи, які не визнаються при вступі до вищих навчальних закладів та не є корисними для просування по службі. В інших випадках рекламуються освітні програми для дорослих, однак через недостатню інформацію потенційні учні або втрачають доступ

до можливостей, або у кінцевому підсумку зараховуються до неправильних програм.

Деякі програми пропонуються в інших режимах, таких, як дистанційна освіта, і багато працюючих дорослих часто вважають програми дистанційного навчання більш привабливими, оскільки вони дають їм можливість поєднати 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 від них очікують, і вони очікують, 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 ставити 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 рекомендації 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 для більш просунутих програм. 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, аби зрозуміти те, що пропонується в їхніх громадах, і як це вписується у їхні загальні освітні прагнення.

Тому надзвичайно важливим є надання послуг 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 контексті, 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.

Консультавання враховує як емоційні, так і пізнавальні аспекти дорослих учнів. Багато дорослих, які беруть участь у навчанні, дуже турбуються щодо своєї здатності до успіху. Вони сприймають себе як занадто старих, які не можуть вчитися так ефективно, як молодші учні, з якими іноді вони навчаються в одному класі. Це призводить до виникнення стану тривоги, особливо у тому випадку, коли освітня програма передбачає контроль та іспити. Дорослі учні, які відвідують курси грамотності, висловлювали подібні почуття. Для педагогів, які навчають дорослих, важливо допомогти учням з таким занепокоєнням ефективно виконувати навчальні програми. 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. Консультавання може сприяти дорослим учням у набутті впевненості та навичок, які можуть допомогти їм оцінити себе, свої творчі здібності, 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 кількох 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 приймати і не видає інструкцій щодо того, як почати рухатись у новому напрямку або який напрямок обрати. Консультант допомагає учням зробити це самостійно. Там немає місця для таких фраз, як «якби я був на твоєму місці», або «що вам потрібно зробити...». Якщо інформація надається під час консультування, вона надається ненав'язливо, щоб люди, які потребують допомоги, були краще готові до зважування ситуацій та вибору між альтернативними напрямками діяльності.

Багато дорослих учнів в Африці, які вирішили скористатися формальними або неформальними програмами освіти, стикаються з великими труднощами. Проблеми, обговорювані раніше, такі, як значна 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 є індивідуальними, інші – інституційні та екологічні.

В 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 проблемою, а іноді й перешкодою серед менш освічених людей. Тому не дивно, що багато дорослих учнів, особливо тих, хто зараховується до середніх освітніх закладів, страждають від різноманітних незручностей, коли дають неправильні відповіді. Вони також стурбовані фактом навчання з молодшими учнями, відсутністю результатів, які вони хотіли б, і бояться виявити свою неспроможність. Ця ситуація часто погіршується через їхні занепокоєння щодо того, як їхня успішність відобразиться 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 їхньої бідності. Отже, рішення про зарахування на 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. Часто ситуація погіршується через занепокоєння щодо залишення сім'ї, яка потребує їхнього нагляду та піклування.

У багатьох африканських культурах не прийнято, щоб жінки залишали свої домашні обов'язки і вступали на освітні програми. Отже, жінки, які покидають батьківщину та вступають на такі програми, зазнають значного тиску. Вони стикаються з глузуванням і сприймаються іншими членами суспільства як безвідповідальні матері та дружини. Такі культурні установ-

ки слугують для того, щоб не заохочувати жінок до участі у навчальних програмах. У результаті жінки часто можуть брати участь у освітніх програмах, лише коли їхні діти вже виростили, і це, як правило, відбувається через багато років.

Іноді вони опиняються у 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 значне 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 також означає пристосування до життя без чоловіка / дружини, дітей, родичів та друзів; пристосування до нового способу життя, наприклад, проживання в гуртожитках або резиденціях, спілкування з іншими студентами, багато хто з яких можуть бути молодшими. Виникає необхідність адаптуватися до нових розкладів і стикатися з іншими проблемами, які можуть бути пов'язані з методами роботи.

Вихователі дорослих учнів повинні бути чутливими до проблем, з якими стикаються такі учні. Це особливо важливо через те, що вони часто намагаються приховати свої проблеми, не розмовляючи про них і вважаючи, що самі впораються. Ці проблеми 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 у більшості африканських країн, як зазначалося раніше, є порівняно 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 у 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 до їхнього прогресу.

Інші проблеми пов'язані з рівнем, 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 вміст занадто різноманітним. Це все проблеми, яких можна уникнути, якщо потенційні дорослі студенти отримуватимуть адекватну допомогу з боку наставника перед вступом до навчального закладу.

Для подолання цих проблем вихователі дорослих мають надавати детальну інформацію про пропоновані програми, та надавати підтримку учням, щоб допомогти їм обрати правильний шлях. Наприклад, має бути певна орієнтаційна діяльність, яка дозволить 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

міти 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 у 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 заняття, неможливістю виконати вчасно курсову роботу, результатом цього є погане навчання загалом. Учням у таких ситуаціях повинна бути надана допомога у розумінні вимог програм, які вони хочуть пройти, що дозволить їм зважити ці та інші зобов'язання, а також прийняти обґрунтовані рішення щодо відповідного курсу дій з урахуванням їхньої особистої та соціальної відповідальності.

Багато дорослих людей в Африці хотіли б бути зарахованими до навчальних програм, але не зможуть цього зробити, тому що їхній рівень доходів є низькими або є недостатніми для отримання освіти. Такі проблеми не мають легких рішень, оскільки потенційні студенти в 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 Африки. Тому важливо, щоб усі кваліфіковані дорослі вихователі могли надавати ці послуги. Вихователі дорослих повинні вміти допомагати дорослим, з якими вони взаємодіють, зростати у тих напрямках, які вони обирають, вирішувати проблеми та долати кризи. Припущення, зроблені тут, полягають у тому, що учні не завжди можуть усвідомити, що вони потребують допомоги, не завжди готові звернутися за допомогою до своїх вихователів.

Ідея пошуку професійної допомоги у формі наставництва та консультування, як згадувалося раніше, є порівняно новою для багатьох дорослих учнів. Залежно від характеру проблеми, з якою вони стикаються, дорослим учням іноді важко довіряти вихователям дорослих, які є чужими для них людьми. У африканських суспільствах дорослі люди звичайно діляться своїми проблемами з представниками власної статі, і в багатьох випадках вони є членами їхніх 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 стосунків у них директивний. Одним із принципів, яким користується хороший фасилітатор навчання дорослих та консультант, є недирективний характер використовуваних підходів. І той і інший не розповідають учням, що робити, а навпаки, допомагають їм краще зрозуміти власні мотиви, потенції та прагнення. У консультувальних стосунках учень повинен 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 дорослих вихователів.

Важливо зазначити, що міра, якою можна допомогти поліпшити якість життя студентів, обмежується браком ресурсів і екологічними обставинами (Woolfe et al., 1987). У Африці більшість дорослих учнів мають низькі доходи, живуть у поганих умовах, мають нагальні сімейні зобов'язання та безліч інших соціальних проблем. Як зазначалося раніше, ці проблеми часто обмежують доступні для них варіанти отримання освіти. Вихователю дорослих потрібно чітко дати зрозуміти учням, що вони не можуть робити чудеса, але можуть допомогти, щоб вони були краще підготовані, щоб ефективніше долали деякі проблеми та труднощі. Наприклад, дорослий вихователь може

вказувати на талант, який учень має, але не усвідомлює цього (Woolfe et al., 1987).

Консультуючи учнів, дорослі 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 вони хочуть, 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 самодостатні особистості та такі, що контролюють усі ситуації у своєму житті. Як результат, в таких культурах люди рідко відчують здатність прямо визнати, що вони потребують допомоги з проблемою, яку вони не можуть вирішити самостійно. Звертання за допомогою може розглядатися як слабкість, що змушує інших членів суспільства ставити під сумнів та, що ця людина є справжнім чоловіком. Навіть коли вони визнають, що мають проблеми, рівень довіри до дорослого вихователя визначатиме, наскільки вони готові поділитися своєю проблемою. Ситуація може погіршуватися, якщо педагог є жінкою, оскільки визнання потреби у допомозі жінки в цьому контексті може зробити їх більш вразливими.

Навіть коли про допомогу попросили і її було надано з найкращими мотивами, це інколи має інші наслідки для учнів. Частково це пояснюється тим, що люди, яким допомагають, часто страждають від втрати самооцінки.

Хоча зовні вдячні, вони іноді трактують допомогу як знак того, що вони некомпетентні. Ця інтерпретація супроводжується почуттями залежності, безпорадності, неповноцінності та неадекватності. 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 тягарі поодинці, як це роблять чоловіки.

Вчителі дорослих повинні бути чутливими до культурних та гендерних відмінностей у спілкуванні з дорослими учнями. Вони також повинні узгодити з ними такі питання: Як вихователі дорослих можуть підтримувати учнів, не ставлячи їх у залежність? Наскільки вчителі дорослих намагаються бути корисними, коли учень, здається, не бажає допомоги або, як видається, став на шлях саморуйнування?

Соціальна взаємозалежність є невід'ємною частиною багатьох африканських суспільств. Людям потрібні інші люди, щоб дати своєму життю сенс і мету. Кожна особа є невід'ємним членом сім'ї та громади. Як наслідок, характер проблем, що виникають у житті будь-якого індивідуума, викликає занепокоєння інших членів суспільства, і люди зазвичай не несуть свого тягаря поодинці. Важливим мотивом, про який педагоги мають пам'ятати, є те, 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, що вони повинні викликати певні зміни, внаслідок чого учні іноді стають надто вимогливими до педагога, їх вимоги стають маніпулятивними і руйнівними. Наприклад, однією з проблем у подібних стосунках може бути відсутність вирішення питання, так що стосунки продовжуються без будь-яких очевидних змін у учня. Вихователі дорослих, які потрапляють у цю пастку, підсилюють безпорадність учнів, тим самим не дозволяючи їм брати на себе відповідальність за допомогу.

Консультації ми розглядаємо як допомогу учням в інтерпретації інформації та виборі найбільш відповідних варіантів.

Ведення переговорів безпосередньо з установами від імені окремих учнів або груп учнів. Оцінка є допомогою потенційним учням шляхом формальних або неформальних засобів в отриманні адекватного розуміння їхнього особистого, освітнього та професійного розвитку з тим, щоб вони могли скласти чітке судження про доцільність конкретних можливостей навчання, консультування. 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.

Головні організаційні заходи, спрямовані на здійснення психологічного супроводу освіти дорослих здійснюються безпосередньо психологами. У них задіяна низка, передусім, педагогічних працівників, які працюють у галузі освіти дорослих. Проте головним у здійсненні цієї діяльності є психологічна обізнаність, психологічно обґрунтовані програми та моделі діяльності тощо. Тому роль психологів у цьому процесі здійснюється опосередковано і має більш організаційний характер.

Підсумовуючи, можна зазначити, що зарубіжний досвід здійснення психологічного супроводу навчання дорослих не є абсолютно унікальним і не має аналогів у вітчизняній освітній практиці. Проте обмін науковим та практичним досвідом, залучення до загальносвітових тенденцій є неодмінною умовою успішної інтеграції України до світового співтовариства розвинених країн на всіх рівнях, у тому числі й на рівні освіти та науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєва Т.О. Зарубіжний досвід організації психологічного супроводу у закладах освіти // Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. – 2014. – №18 – С.10.
2. Афанасьєва Т.О. Основні форми та методи психологічного супроводу професійного розвитку психолога //Збірник тез V міжнародного освітнього форуму «Особистість в

- єдиному освітньому просторі» // Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти: 2014 – №3(17): Теоретичні та прикладні питання сучасного освітнього менеджменту. — URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip17.html
3. Афанасьєва Т.О. Психологічний супровід інноваційної діяльності педагога в системі освіти // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Науково-методичний супровід інноваційної діяльності в умовах малого міста та сільської місцевості» – 22-23 жовтня 2015 р., м. Запоріжжя. URL: https://drive.google.com/file/d/0B3_Yn8ZzmpCuN05oandzVFh1TXM/view
 4. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – Кишинев: ВИРТ; СПб: ДОРВАЛЬ, 1993. – 96 с.
 5. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с.
 6. Дмитрієва В. Технологія психологічного супроводу інноваційного закладу / В. Дмитрієва // Психолог. – 2005. – № 15 (159). – С. 4-8.
 7. Мушкевич М. І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці / М. І. Мушкевич // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2011. – Т. XIII, ч. 1. – С. 287–294.
 8. Савчин М. В. Психологічний супровід розвитку особистості студента з обмеженими можливостями / М. В. Савчин // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип. 1. — URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_41.
 9. Черепехіна О. А. Психолого-педагогічний супровід студентів-психологів у процесі їх професійного самови-

- явления / О. А. Черепехина. – URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer34/848.pdf>
- 10.Шевельова Е. П. Психологические особенности подготовки сводных отрядов полиции, направляемых для осуществления служебного задания в экстремальных условиях / Е. П. Шевельова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 2(57). – С. 96–99.
 - 11.About One Education URL: <https://www.oneeducation.co.uk/about-us>
 - 12.Sacipa S. Guía de orientaciones para el acompañamiento psicosocial a población en situación de desplazamiento / S. Sacipa, C. Tovar, L. Galindo. – Bogotá : CHF Internacional, Colombia, 2005. – 103 p.
 - 13.Téllez J. A. V. Humanistic Psychological Accompaniment Model: A Contribution to the Teaching of Humanistic Psychotherapy /J. A. V. Téllez, T. G. M. Pérez // The Online Journal of Counseling and Education. – 2015. – 4 (4). – P. 1–15.
 - 14.Watkins M. Psychosocial Accompaniment / M. Watkins // Journal of Social and Political Psychology. – 2015. – Vol. 3. – № 1. – P. 324–341.

РОЗДІЛ 2.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ ВИПУСКНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОДОЛАННЯ ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ДИСГАРМОНІЙ

На етапі переходу від юнацького до дорослого віку актуалізуються потреби особистості у духовному розвитку, духовному самовизначенні.

Духовний розвиток пов'язаний з гармонізацією психіки людини, актуалізацією духовно-релігійних, етичних, естетичних, гуманістичних, пізнавальних цінностей. Гармонійне становлення особистості при переході до дорослості визначається збагаченням її духовного світогляду, пошуком мети та сенсу життя. Духовне становлення відбувається на основі розвитку моральної самосвідомості, творчих здібностей. У процесі подолання криз зростає роль самоактивності особистості, яка допомагає знайти сенс життя, набути навичок духовного саморозвитку.

Критеріями досягнення дорослості є: здатність до адаптації в нових умовах, подолання психологічних залежностей; здатність до відповідальності за себе та інших; опанування зрілими ставленнями до себе, людей, світу; набуття конструктивних рис (надійності, поміркованості, чесності, емпатії); готовність до духовно-морального самовизначення і самовдосконалення.

Отже, актуалізація потреби особистості раннього дорослого віку у духовному самовизначенні зумовлює необхідність створення психологічних умов духовного зростання студентів у навчальному середовищі.

Розробці теоретико-методологічних основ та системи заходів духовно-психологічного супроводу студентів ЗВО присвячено наступний розділ нашого посібника.

2.1. Розвиток дисгармонійного характеру особистості в період ранньої дорослості – актуальна психологічна проблема сьогодення

Сьогодні суспільство переживає загострення політичної, економічної та моральної кризи, яка супроводжується орієнтацією людини переважно на інтелектуалізм, індивідуалізм, прагматизм, споживацтво, засвоєння лише наукових знань та інноваційних технологій. Духовний вакуум охопив сучасну систему освіти, у змісті виховання спостерігається світоглядний хаос. При переході до дорослого віку пристосування особистості до психогенних умов сучасності перешкоджає продуктивному розвитку її самосвідомості, руйнує гармонію внутрішнього світу, що зумовлює дисгармонійний характерологічний розвиток. За умови несформованості духовно-моральних якостей молодь не здатна до гармонійної самореалізації й набуття якостей дорослої людини. Емоційна неврівноваженість, егоцентризм, агресивність, втрата самовладання, безвідповідальність – усе це є проявами дисгармонійного характеру, які постають причинами психологічних проблем молодих людей та зумовлюють їх нездатність до побудови гармонійних взаємин, конструктивної самореалізації, розв'язання соціальних і професійних проблем. Майбутні фахівці втрачають сенс життя, впевненість у власному майбутньому і майбутньому своєї країни. У зв'язку з цим у молодіжному середовищі поширюються алкоголізм, наркоманія, злочинність. Ця сумна реальність зумовлює актуальність створення системи духовно-психологічного супроводу навчання студентів закладів вищої освіти, спрямованого на гармонізацію їх особистісного, зокрема, характерологічного розвитку.

У період ранньої дорослості особистість має визначити реалістичний світогляд, професійно-кар'єрний напрям, обрати партнера для створення власної сім'ї, усвідомити себе як дорослу людину, знайти сенс свого життя [18]. Нажаль, процес особистісного зростання молоді не завжди проходить безболісно, адже психотравмуючий досвід попереднього життя не-

рідко зумовлює розвиток дисгармоній характеру, які стають причинами психологічних проблем у взаєминах при переході до дорослості.

Важливою умовою гармонійного психологічного розвитку особистості у ранньому дорослому віці є розвиток емоційної сфери. Почуття стають головними детермінантами емоційного життя. Між людьми протилежної статі виникає почуття кохання, компонентами якого є: інтимність – почуття близькості; пристрасть, що зумовлює фізичний потяг; та обов'язок – певний обсяг відповідальності.

Гармонійне становлення особистості при переході до дорослості визначається збагаченням її духовного світогляду, пошуком мети та сенсу життя [5]. Духовний розвиток пов'язаний з гармонізацією психіки людини, актуалізацією духовно-релігійних, етичних, естетичних, гуманістичних, пізнавальних цінностей [15]. Духовне становлення відбувається на основі розвитку моральної самосвідомості, творчих здібностей. У процесі подолання криз зростає роль самоактивності особистості, яка допомагає знайти сенс життя, набутти навичок духовного саморозвитку.

Критеріями досягнення дорослості є: здатність до адаптації у нових умовах; подолання психологічних залежностей; здатність до відповідальності за себе та інших; опанування зрілими ставленнями до себе, людей, світу; набуття конструктивних рис (надійності, поміркованості, чесності, емпатії); готовність до духовно-морального самовизначення і самовдосконалення [18].

Психологічний супровід має бути спрямований на допомогу у вирішенні зазначених завдань з урахуванням психологічних особливостей сучасної молоді.

За результатами дослідження психологічних особливостей студентів О. Р. Ісаєва дійшла висновку, що соціально-кризові явища у країні призвели до появи нового покоління, що має особливі психологічні якості. Сьогодні сформувалося покоління молодих людей – незріле, безтурботне й безпомічне, яке зростало в період бурхливого розвитку комп'ютерних техноло-

гій і тому замість живого контакту віддає перевагу віртуальному спілкуванню у соціальних мережах. Молодим людям легше обговорювати переживання з віртуальними співрозмовниками, ніж в особистому спілкуванні. Нове покоління спрямовано на споживання (інформації, товарів, послуг, розваг) [9]. Психологічний портрет сучасного студента має такі особливості:

- висока тривожність, вразливість, схильність до рефлексії, 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 ЗВО:

- несамостійність, некритичність до своїх дій, відсутність навичок самоорганізації;
- переоцінка своїх можливостей, що зумовлює погіршення психоемоційного стану;
- несформованість комунікативних навичок, структурованість мови;
- нездатність самостійно знаходити конструктивні рішення й організувати свій час;

- труднощі у спілкуванні й підтримці тривалих довірливих стосунків.

Проте психологічною компенсацією є виражений інтелектуалізм, який допомагає орієнтуватися і швидко знаходити потрібну інформацію. Отже, дисгармонійність особистісного розвитку сучасної молоді перешкоджає досягненню статусу дорослої людини і стає чинником психологічних проблем особистості.

2.2. Типи і детермінанти розвитку дисгармоній характеру особистості

З давніх часів ученими описувалися різні варіанти стійких дисгармоній характеру. Диференціація дисгармонійних характерів визначалася переважно соціальними й поведінковими критеріями. Аномалії особистості оцінювались із соціально-психологічних позицій за допомогою таких понять, як асоціальність, агресивність, відсутність почуття провини і т.п. Основою аномалій характеру є викривлення моральних принципів, втрата або значне зниження самоконтролю [7]. У судово-психіатричній експертизі був застосований термін «психопатія» для характеристики відхилень психіки, що впливає на поведінку, вчинки людини при відсутності грубих психічних порушень. Класичний опис основних форм психопатій як характерологічних дисгармоній особистості одним з перших дав П. Б. Ганнушкін [4]. 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, що призводить до становлення *незрілої особистості*. Психологічною передумовою патохарактерологічного розвитку є дисгармонія характеру, яка може бути або вродженою (конституціональна психопатія), або набутою (акцентуація характеру). Акцентуації і психопатії спричиняють соціально-психологічну дезадаптацію особисто-

сті. Наслідком патохарактерологічного розвитку виступає *дисгармонійний* характер – комплекс дисгармонійних рис, що не підпорядковані свідомій моральній саморегуляції особистості й викликають стан психологічного дискомфорту і руйнують її взаємини [13].

Коли виразність певної риси характеру досягає граничних величин, виникають *акцентуації характеру*. А. Є. Лічко зазначав, що девіації характеру при акцентуаціях, на відміну від вроджених психопатій, мають зворотній характер (можуть бути скомпенсованими, або зникнути з часом) [8]. На думку Д. Є. Мелехова, при патохарактерологічному розвитку особистість проходить ряд рівнів – від дисгармонії, декоординації її структурних частин до їх дезінтеграції, розпаду, деградації [11, с. 30].

Отже, процес патохарактерологічного розвитку має наступні *рівні*: акцентуація, межовий розлад, невротичний, психопатичний і психотичний характери.

Аналіз особливостей характеру при різних типах акцентуації показав, що усі типи акцентуацій можуть бути умовно поділені на дві групи, які створюють передумову для розвитку невротичного або психопатичного типів 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. На психологічному рівні дисгармонії виникають внаслідок неузгодженості між духовно-моральною сферою, інтелектом, почуттями і волею людини, що порушує цілісність характеру. Інтелектуальність, що не пов'язана з життям, може привести до абстрактного стилю дій, до атрофії волі, до зайвої педантичності. Девіації духовно-моральної сфери знижують вимогливість до себе, створюючи нездатність до відповідальності,

до здійснення морального вибору, прояву духовних почуттів (любові, співстраждання) [1].

Розвиток *невротичного* характеру пов'язаний з деструктивними психологічними факторами: стресами, психотравмами, емоційно значимими переживаннями, дефектами виховання, що зумовлюють емоційно-вольову нестійкість і слабкість емоційно-вольової регуляції. У невротичної особистості порушуються стосунки з оточуючими, відбувається втрата душевного спокою (людина, зберігаючи ясну самокритику, втрачає психологічний спокій, тяготиться своїм станом, але нічого не може з цим зробити). Д. О. Авдєєв пов'язує невротичний характер з деструктивним соціальним впливом і визначає невроз як «нормальну поведінку в ненормальному суспільстві». [1] Невротичний характер має такі ознаки: зниження настрою, дратівливість, почуття внутрішнього дискомфорту, млявість, апатія; патологічна самоактуалізація виражається у збереженні звичного стереотипу дій, у відході від перенапруг і стресів, у прагненні зберегти особистісну незалежність.

Психопатичний характер, на відміну від невротичного, являє собою стабільну і більш глибинну дисгармонію, що призводить до порушення адаптації людини в соціумі, оскільки для психопата обмежень не існує. Ставлення до оточуючих відрізняються жорсткістю, аморальністю. Людина з психопатичним характером не поступлива, мстива, часто свариться, не може змовчати, якщо чимсь незадоволена, невдачі викликають роздратування і пошук винних [16]. Основою психопатичного характеру є перекручування ієрархії мотивів, дефекти *моральної сфери*. Креативність і комунікабельність виступають як психологічна компенсація нездатності людини до відповідальності, турботи про близьких.

Невротичний і психопатичний характер є передумовою попереднього і результатом подальшого дисгармонійного характерологічного розвитку.

Відповідно до концепції К. Шнайдера, будь-який патохарактерологічний розвиток тісно пов'язаний зі стражданням,

оскільки від дисгармоній характеру страждає як сама людина, так і суспільство (адже дисгармонійні риси зумовлюють життєві труднощі, які відчуває або сама людина, або її найближче оточення внаслідок аморального ставлення з боку характерологічно-дисгармонійної людини) [20].

Аналізуючи типи дисгармоній характерів, ми дійшли висновку, що всі типи дисгармоній мають загальну детермінуючу ознаку: несформованість духовно-моральної самосвідомості, що позначається на недостатньому рівні емоційно-вольової саморегуляції і визначає порушення соціально-психологічної адаптації, нездатність людини до конструктивних взаємин. Таким чином, дисгармонії характеру особистості є наслідком несформованості духовно-моральної саморегуляції.

Представники психосоматичної медицини також звернули увагу на те, що людям з певними захворюваннями властиві дисгармонійні риси, які свідчать про несформованість моральної саморегуляції. Д. О. Авдеев вказує на причинно-наслідкову залежність між дефектами в духовно-моральній сфері і схильністю до хвороб: «У тих, хто має схильність до заздрощів і непомірної пристрасті до грошей, нерідко розвиваються нервово-психічні захворювання; за пристрасть до солодощів людина страждає хворобами зубів; за надмірне харчування розвиваються ожиріння; за зневірою виникає депресія; гнів провокує хвороби серцево-судинної системи, гордість може стати духовною сутністю шизофренії» [1, с. 305].

Сприятливим ґрунтом для виникнення психосоматичних захворювань є домінування егоїстичної і прагматичної спрямованості особистості. Про зв'язок психопатичного характеру з девіаціями моральної сфери свідчать дослідження О. М. Морозова, які показали, що дефект моральної сфери – *моральний ателіоз* (недосконалість, ущербність) проявляється у відсутності совісті, сорому. Це є стійкою моральною патологією, що визначає деструктивність емоційних і вольових рис, що проявляється у вигляді наступних феноменів: «*ателіоз емоцій*» – домінування егоцентризму, що визначає невмотивова-

не почуття суперництва і бажання самоствердження; «*ателіоз волі*» – нездатність до тривалої зосередженості на корисній праці, гедоністична мотивація, спотвореність потягів, девіації сексуальної поведінки, асоціальна активність; «*ателіоз мислення*» – сурогат інтелекту у сполученні з несамокритичністю, що проявляються 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» [12, с.138]. Описані П. Б. Ганнушкіним типи психопатій (патологічні брехуни, антисоціальні, байдужі, дратівливі та ін.) наочно ілюструють роль недосконалості моральної самосвідомості у процесі розвитку особистісних дисгармоній. При описі різних типів психопатів він звертає увагу на наявність дефектів духовно-моральної саморегуляції: «Байдужими психопатами ми називаємо людей, які не відчувають співстраждання, жалю, сорому, каяття, совісті, ... експлозивні – скипають з незначного приводу, ... безвільні – не роблять жодного опору» [4, с. 35-38].

Дефекти моральної самосвідомості проявляються у перекручуванні ієрархії мотивів. Потреби, які набувають ознак потягів, переростають в афектогенні імпульсивні мотиви *психопатичної самоактуалізації*: егоцентризм, непомірне прагнення до визнання, тенденцію до домінування, маніпулювання навколишніми, контролю над ними, впертість, уразливість, нетерпимість, схильність до 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 девіації поведінки, зниження соціально-етичного рівня [16].

При *невротичному* характері моральні дефекти також присутні, проте в іншому співвідношенні. Л. Карпмен запропону-

вав 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 певних проявів власного характеру» [11, с. 36].

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, частій зміні захоплень, нетерплячості, а з іншого, у стенічних, але непомірних вольових проявах, коли наполегливість перетворюється в упертість.

Емоційно-вольові дисгармонії є проявами порушення психологічної *саморегуляції* й викликають соціально-психологічну дезадаптацію особистості. Ми припускаємо, що астенічні емоційно-вольові дисгармонії зумовлюють розвиток *м'яко-дисгармонійного (невротичного)* характеру, а стенічна дисгармонійність сприяє розвитку *жорстко-дисгармонійного (психопатичного)* характеру [13].

Отже, емоційно-вольові дисгармонії можуть мати амбівалентну енергетичну спрямованість: або негативні емоції й астенічні вольові тенденції при незначних пошкодженнях духовно-моральної самосвідомості, які сприяють розвитку невротичного характеру, або активні негативні емоції та стенічні деструктивні вольові прояви, що зумовлюють розвиток психопатичного характеру. Таким чином, психологічним чинником

розвитку дисгармоній характеру виступає несформованість духовно-моральної саморегуляції.

Розв'язання психологічних проблем, зумовлених впливом характерологічних дисгармоній і позбавлення пов'язаного з ними психологічного дискомфорту особистості можливо шляхом розвитку її духовно-моральної саморегуляції. Тому супровід навчання випускників закладів вищої освіти має бути саме *духовно-психологічним*.

2.3. Актуалізація духовного потенціалу особистості – шлях до подолання характерологічних дисгармоній

Розглянемо детермінаційні властивості актуалізації духовного потенціалу щодо гармонізації характерологічного розвитку особистості на етапі переходу до дорослого віку. За результатами наших попередніх досліджень було встановлено, що загальна гармонійність характеру визначається його цілісністю і такими *критеріями*, як моральна вихованість – невихованість; урівноваженість – неурівноваженість; сила характеру – безхарактерність [13]. За переконанням Е. О. Помиткіна, саме духовність має визначати розумовий, моральний та естетичний, фізичний розвиток особистості і проявляється у конструктивних рисах характеру [15, с.9]. Особистісний розвиток може бути *продуктивним*, що зумовлений актуалізацією духовного потенціалу і спрямований на формування гармонійного характеру, і *непродуктивним*, що визначається низьким рівнем духовного потенціалу і зумовлює розвиток дисгармоній. *Розкриття духовного потенціалу* активізує процес духовної самоактуалізації особистості, посилює емоційно-вольовий самоконтроль.

Проблема духовно-морального розвитку людини викликає величезний інтерес у сучасних дослідників (Д. О. Авдєєв, С. О. Білорусов, Б. С. Братусь, Ф. Ю. Василюк, І. Я. Медведєва, Л. П. Шеховцова та інші), які стверджують, що за подолання особистісних дисгармоній відповідає духовно-моральна саморегуляція.

З метою дослідження впливу рис характеру на психологічний розвиток у ранньому дорослому віці нами було розроблено пакет психодіагностичних методик вивчення особливостей характеру, духовного потенціалу і гармонійності особистісного розвитку. Для вивчення особливостей характеру пропонується методика **«Структура і зміст характеру»** (авт. Н. В. Павлик), яка дозволяє визначати гармонійність характеру, а також показники прояву дихотомічних (конструктивних і деструктивних) рис: альтруїзм – егоцентризм, чесність – лицемірство; відповідальність – безвідповідальність (екстернальність), креативність – педантизм, толерантність – ригідність, самоконтроль – збудливість, організованість – слабовілля, впевненість – тривожність, оптимізм – песимізм, доброзичливість – агресивність, емпатія – марнославство, стресостійкість – невротичність [13].

Для визначення рівня актуалізації духовного потенціалу використовується методика **«Духовний потенціал особистості»** (авт. Е. О. Помиткін), яка являє собою опитувальник, що містить шкали: особистісної рефлексії, здатності до децентрації, трансценденції, усвідомлення загальної єдності [15].

Опитувальник «Гармонійність особистісного розвитку» (авт. Н. В. Павлик) спрямований на визначення найбільш проблемних психологічних сфер особистості. Опитувальник містить 12 шкал, які являють собою психологічні сфери: 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. Анкета спрямована на встановлення рівня задоволеності людиною якістю власного життя та визначення найбільш проблемних психологічних сфер особистості. Відповідність рівня задоволеності рівню значущості кожної з цих сфер визначає гармонійність особистісного розвитку. Перевищення рівня значущості над рівнем задоволеності означає фрустрацію цієї сфери, що зумовлює

психологічну проблематику особистості. Психологічний супровід має бути спрямованим на вирішення психологічної проблематики й гармонізацію особистісного розвитку.

Нами було проведено психодіагностику усіх показників за цими методиками серед студентів 4-го курсу технічного та гуманітарного профілів Національного авіаційного університету. Результати діагностики надають інформативний матеріал щодо визначення напрямів психологічного супроводу різних категорій студентів.

За результатами дослідження за методикою «Структура і зміст характеру», 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. В цілому, такий характер визначає адаптивність до умов середовища і самореалізації у професії, але він не є досить цілісним і гармонійним. У 30,1% студентів спостерігається *потенційно-дисгармонійний характер*. У вчинках таких студентів 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, енергійності й самоконтролю.

20,7% сучасних студентів мають *дисгармонійний характер*, що зумовлює неадаптивність і некерованість поведінки, що виявляється у неусвідомленості егоцентричних ставлень, непомірності почуттів, недоцільності вчинків; безвідповідальності, нечесності, лицемірстві, агресивності, маніпулятивності у взаємодіях; неврівноваженості, яка пов'язана зі збудливістю, звинуваченням інших, емоційною лабільністю, роздратованістю, ригідністю афектів, песимізмом; безхарактерністю, що простежується при виконанні діяльності як неорганізованість, слабовілля, невміння довести справу до кінця [13].

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 егоцентризму, тривожності.

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

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 висо-

кий рівень психологічного захисту «витіснення» – коли людина ніби закриває очі на існуючу проблему і демонструє стан повного благополуччя.

Стосовно реалізації зазначених сфер студенти-гуманітарії випереджають представників технічного профілю у навчанні, саморозвитку, актуалізації волі, комунікативної та духовної сфер. Проте у студентів технічного профілю переважають показники задоволеності у сферах здоров'я, відпочинку, комунікації та емоційного комфорту. Отже, кожний із типів студентства гуманітарного і технічного профілів має свої позитивні й негативні риси характеру та відмінності в актуалізації психологічних сфер особистості. Це зумовлює різноманітність підходів при розробці заходів психологічного супроводу 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 позитивно-емоційних якостей, впевненості, самоконтролю, стресостійкості, а також на здобуття навичок конструктивного відпочинку, самовідновлення фізичних і психічних ресурсів з метою збереження власного здоров'я.

Дослідження показало, що 51,1 % студентів 4 курсу мають високий рівень духовного потенціалу. Така особистість прагне до реалізації гуманістичних, естетичних, екологічних цінностей; вона здатна до відповідальності, самопізнання, самовдосконалення, самоактуалізації, прагне знайти духовний сенс у багатьох подіях і 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 (вона недоброчлива, не толерантна, не несе відповідальності за свої вчинки й стосунки). Деактуалізація духовного потенціалу проявляється у фіксації суто на біологічних потребах, байдужості до оточуючих, 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. 1.).



Рис. 1. Рівень духовного потенціалу у вибірках з дисгармонійним та гармонійним характером (у %).

Виявилось, 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.

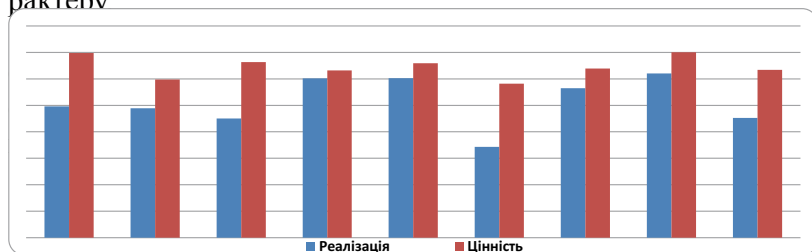


Рис. 2. Співвідношення рівня цінностей і рівня реалізації психологічних сфер у магістрів.

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 середній рівень, що визначає необхідність *емоційно-рекреаційного* напряму психологічного супроводу. Отже, духовно-особистісний та емоційно-рекреаційний розвиток є пріоритетними напрямками психологічного супроводу на етапі переходу до дорослого віку навчання сучасної молоді.

Для встановлення психологічних закономірностей впливу духовного потенціалу на гармонійність характеру і реалізацію психологічних сфер особистості було проведено кореляційний аналіз між показниками. За результатами кореляційного аналізу, гармонійність характеру позитивно корелює з духовним потенціалом ($r=0,41$) і з усіма сферами особистості (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 ($r=0,42$) й волі ($r=0,42$). На загальну гармонійність характеру найбільш вплинули емоційно-вольові та духовно-моральні якості (здатність до децентрації, самоконтроль, стресостійкість, 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 альтруізмом, відповідальністю, чесністю, креативністю,

самоконтролем, стресостійкістю, оптимізмом, доброзичливістю, емпатією і позначається на самореалізації людини у саморозвитку ($r = 0,70$), духовності ($r = 0,57$), творчості ($r = 0,54$), сприяє задоволеності емоційно-вольової ($r = 0,34$), пізнавальної ($r = 0,31$) та комунікативної ($r = 0,27$) сфер. Негативна кореляція духовного потенціалу спостерігається з матеріальними цінностями ($r = 0,31$). Отже, духовний потенціал зумовлює гармонійність характеру і самореалізацію особистості майже в усіх сферах життя. Суто матеріальна спрямованість перешкоджає актуалізації духовного потенціалу.

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 стосовно особистісного розвитку. Якщо особистість не має духовно-моральної спрямованості, то однобічна актуалізація психологічного ресурсу ніби перешкоджає її цілісному й гармонійному розвитку.

Реалізація сфери здоров'я пов'язана з відпочинком ($r = 0,47$), творчістю ($r = 0,34$), коханням ($r = 0,30$), емоційно-вольовою ($r = 0,40$) та комунікативною ($r = 0,62$) сферами, що позначається на загальній гармонійності характеру ($r = 0,56$), організованості ($r = 0,82$), оптимізмі ($r = 0,70$), самоконтролі ($r = 0,41$), впевненості ($r = 0,46$), стресостійкості ($r = 0,40$), креативності, чесності, доброзичливості ($r = 0,35$). Негативна кореляція здоров'я 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 духовним потенціалом здоров'я не корелює взагалі. Це означає, що до духовної самоактуалізації здатна навіть хвора людина. Отже, здоров'я допомагає функціонувати особистості у 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 – коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,27-0,42), за винятком духовності й кохання. Отже, комунікабельність людини не забезпечує її духовного розвитку й особистого щастя.

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 ($r=0,38$), комунікативності ($r=0,51$), коханні ($r=0,29$) й духовній сфері ($r=0,31$). Отже, прагнення до навчання зумовлює не лише професійне становлення особистості, а й духовний розвиток і гармонію в родині, дружбі й коханні. І це не дивно, адже, людина, що прагне до пізнання, конструктивно використовує свої знання як в професійному, так і 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 ($r=0,31$) Воля корелює з самореалізацією ($r=0,31$) у творчості ($r=0,44$). Таким чином, можна зробити висновок, що воля є суто інструментальною сферою людського існування, а емоційний комфорт – є своєрідним «барометром» духовного благополуччя особистості.

Реалізація у *коханні* корелює лише з цінностями кохання ($r=0,64$), родини ($r=0,27$) оптимізмом ($r=0,38$), організованістю ($r=0,34$). А задоволеність власним коханням позитивно корелює з гармонійністю характеру ($r=0,35$), здоров'ям ($r=0,42$), стресостійкістю ($r=0,27$), матеріальним комфортом ($r=0,53$), самореалізацією у навчанні ($r=0,31$), творчості ($r=0,30$).

Отже, щасливе кохання спонукає здорову, гармонійну людину до творчості, навчання та самореалізації в матеріальному світі.

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 ($r = -0,39$). До саморозвитку більш схильні особи жіночої статі, яким притаманні емпатія ($r = 0,37$) і марнославство ($r = 0,33$); духовна самореалізація сприяє зниженню тривожності ($r = -0,30$) й набуттю емоційного комфорту ($r = 0,31$), а самореалізація у творчості сприяє зниженню екстернальності ($r = -0,29$), агресивності ($r = -0,26$), песимізму ($r = -0,30$), зростанню ($r = 0,27$), толерантності ($r = 0,35$), стресостійкості ($r = 0,33$), та самореалізації у комунікативній ($r = 0,29$) і матеріальній ($r = 0,39$) сферах. Отже, духовно-творча самореалізація зумовлює інтегральний саморозвиток особистості, здатність до побудови конструктивних стосунків, а творчість, яка не підкріплюється духовною мотивацією, сприяє, переважно, соціальній адаптації та лише прагматичному самоствердженню у матеріальній сфері.

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

До факторів гармонізації належать фактори: *всебічного особистісного розвитку; емоційно-вольового самоконтролю; початкового духовного саморозвитку; духовного саморозвитку за наявності дисгармонійного характеру; спрямованості до творчості та навчання; подолання емоційного дискомфорту вольовим саморозвитком і творчістю; духовно-емоційної рівноваги; сублімації.*

До факторів *дисгармонізації* особистісного розвитку належать: *фактор суто матеріальної орієнтації; матеріаль-*

но-сімейної орієнтації; спрямованості суто до дозвільного спілкування; духовної орієнтації з небалістю до навчання; юнацького максималізму; дефіцитарного існування (орієнтація на відпочинок і матеріальний комфорт); невротичного інфантилізму; жорсткої самовпевненості або навпаки неконструктивної м'якості і слабовілля; прагматичної самореалізації у навчанні творчості; психофізичної виснаженості; психологічного механізму «знецінення».

Психологічний супровід студентів має спрямовуватись на підсилення факторів гармонізації особистісного розвитку та усвідомлення і поступове нівелювання факторів його дисгармонізації. Враховуючи психологічні особливості студентів гуманітарного та технічного профілів, зміст духовно-психологічного супроводу має свою специфіку. Психологічний супровід студентів технічного профілю має бути спрямованим на розвиток самоусвідомлення, саморефлексії, емпатії, засвоєння духовних цінностей, подолання егоцентризму, набуття навичок побудови конструктивних взаємин з представниками протилежної статі. Акцент психологічного супроводу студентів-гуманітаріїв має бути на розвитку позитивно-емоційних якостей, впевненості, самоконтролю, стресостійкості, здобутті навичок конструктивного відпочинку, самовідновлення фізичних і психічних ресурсів.

2.4. Методологічні засади духовно-психологічного супроводу студентів ЗВО

Складна культурно-освітня ситуація, що склалася у сучасному українському суспільстві, відсутність системи духовно-моральних і смислотворчих засад вимагають радикального впровадження духовних принципів, які апробовані тривалим національним досвідом. У системі освіти необхідно створити ефективні психолого-педагогічні умови духовного розвитку студентів. Для цього важливий комплексний підхід, який забезпечуватиме створення у навчальних закладах духовної атмосфери, оскільки введення окремих спецкурсів у програму навчання не може забезпечити формування духовного світогляду молоді [3]. Тому сьогодні гостро постає завдання створення концепції духовно-морального виховання, яка спрямована на розвиток духовно-психологічних засад гармонійного становлення особистості.

Для розробки методологічних засад духовно-психологічного супроводу звернемося до вітчизняної духовно-освітнянської спадщини, яка представлена у роботах видатних філософів (В. Зеньковського, Н. Лоського, В. Розанова та ін.), просвітителів вітчизняної школи (М. Пирогова, К. Ушинського та ін.), богословів. Дореволюційні школи головною метою вважали виховання моральності: шанобливого ставлення до старших, правдивості, працелюбності, цнотливості, терпіння, скромності, які зростають на основі любові й релігійної віри. Моральні якості – щедрість, безкорисливість, служіння ближнім – знайшли відображення у педагогічних ідеях К. Д. Ушинського, який вважав, що моральність має ґрунтуватися на твердій волі, що має основою мотивацію саморозвитку.

Сьогодні все більше українських педагогів і психологів погоджуються з тим, що саме християнські духовно-моральні засади – це порятунок нації, адже традиційне виховання на основі системи духовно-моральних цінностей є основою морального розвитку і психічного здоров'я особистості (В. Зеньковський, І. Лавров). В останні роки з'явилися наукові праці,

присвячені впливу православного віровчення на духовно-моральний розвиток особистості (О. Каневська, О. Климишин та ін.). З огляду на це сучасні вітчизняні вчені підкреслюють важливість поєднання освіти і національної культури шляхом наповнення змісту навчального процесу програмами духовно-морального змісту, які стають своєрідним тренажем моральних дій та вчинків. Сьогодні теорію духовно-морального виховання впроваджують видатні педагоги сучасності: Ш.О. Амонашвілі, І. Д. Бех, Б. В. Братаніч, Г. П. Васянович, І.А. Зязюн, Л. Ю. Москальова, О. В. 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 обґрунтовано **духовно-моральнісний** підхід, який втілюється у заходах духовно-психологічного супроводу, спрямованого на гармонізацію характерологічного розвитку людини при переході до дорослого віку. Стрижнем *особистісного* підходу є розуміння особистісної зумовленості розвитку усіх психічних явищ, що актуалізують цілісність особистості як суб'єкта морального вчинку. Цей підхід спрямований на активізацію особистісного зростання, самоактуалізацію, морально-гармонійну взаємодію з людьми, культурою. *Екзистенціальний* підхід спирається на актуалізацію саме духовно-особистісних ресурсів людини, духовну творчість, свободу вибору, відповідальність, духовно-моральне самовдосконалення, які є результатом складного духовного пошуку, що вимагає максимальної концентрації волі й духовних сил особистості [13].

Духовно-моральнісний підхід поєднує обидва підходи і дозволяє розглядати вищі духовні особистісні утворення (моральну самосвідомість, духовний потенціал) як динамічні системи, що розвиваються, актуалізуються і детермінують гармонізацію характеру. Сутність підходу полягає у тому, що гармонійність

характерологічного розвитку на етапі переходу до дорослості 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. Включаючись у систему ціннісних ставлень до духовного і матеріального світу, людина набуває дихотомічних рис:

- психосоматичні стани визначають *психосоматичні* риси характеру (активність, енергійність, стресостійкість – пасивність, млявість, невротичність);
- ціннісне ставлення до життєвих ситуацій – *емоційно-почуттєві* риси (емоційна стійкість, впевненість, оптимізм – емоційна лабільність, тривожність, песимізм);
- ціннісне ставлення до *праці* – *вольові* риси характеру (організованість, терплячість, самоконтроль – слабовілля, імпульсивність, збудливість);
- ціннісне ставлення до *діяльності* – *інтелектуально-креативні* риси (креативність, принциповість, толерантність – педантизм, конформізм, ригідність);
- ціннісне ставлення до *себе і до людей* – *морально-комунікативні* риси (скромність, доброзичливість, емпатія – марносластво, агресивність, індивідуалізм);
- ціннісне ставлення до *духовного світу* – *духовно-моральні* риси характеру (альтруїзм, совісність, чесність – егоїзм, корисливість, лицемірство).

Розвиток характеру пов'язаний як з конструктивними, так і з 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 (самозбережен-

ня, захисту). Гармонізація характерологічного розвитку досягається шляхом постійного духовно-морального самоудосконалення.

Духовно-моральнісний підхід спирається на наступні **принципи**.

1. Принцип *духовно-моральнісної детермінації* у процесі характероутворення полягає у розумінні ієрархічності структури особистості й детермінаційної функції її вищих підструктур. Вершинні духовно-моральні утворення детермінують гармонізацію рис характеру. Одухотворені соціальні, інтелектуальні, вольові, почуттєві психологічні якості набувають регуляційних властивостей і визначають врівноваженість і моральність поведінкових проявів. Розвиток чесності, совісності, відповідальності сприяє зміцненню волі й духовно-моральної саморегуляції, що зумовлює цілісність і силу характеру. Розвиток *моральності* регулює поведінку. Моральність виступає змістовою характеристикою емоційно-вольової активності людини і визначає становлення конструктивних рис, контроль над деструктивними, що забезпечує гармонізацію характерологічного розвитку при переході до дорослого віку.
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 – совісності, любові. Позитивність, прийняття зумовлюють почуття цінності особистості іншого, яке визначає орієнтацію на кращі якості будь-якої

людини, уміння інтерпретувати ситуації оптимістично. Моральнісні ставлення сприяють розвитку уміння сприймати кожну людину з позиції її безумовної цінності і водночас враховуючи моральну оцінку її вчинків. Гармонізація характеру відбувається завдяки досвіду позитивних емоцій (доброзичливості, емпатії), вміння нейтралізувати негативні почуття (гнів, образи) за допомогою доброго жарту або визнанням своєї неправоти.

3. Принцип «психоелевації» спрямований на процес оволодіння формами гармонійної поведінки. Психоелевація у ранньому дорослому віці пов'язана з духовно-моральним окультуренням характеру, приведенням у гармонійну пропорційність рис характеру шляхом помірності емоційно-поведінкових проявів, розвитком морального самоконтролю над негативними рисами, належного їх спрямування. Гармонізація характеру відбувається завдяки розвитку *інтернальності* (відповідального ставлення до подій власного життя), *конгруентності* (узгодженості думок, ставлень і почуттів з поведінкою), здатності до *самодопомоги* (творчого знаходження засобів вирішення проблем, допомоги собі та іншим), що надає досвіду гармонійної поведінки.

Гармонізація характеру особистості відбувається у процесі розвитку духовно-моральної самосвідомості й актуалізується впливом духовних детермінант:

- *особистісною рефлексією*, яка сприяє розвитку когнітивних психічних функцій (самопізнання, самоусвідомлення), психологічної саморегуляції поведінки;
- *моральною самооцінкою*, яка активізує самоусвідомлення позитивних і негативних рис, становлення «Я-концепції», конгруентності, адекватного самоприйняття;
- розвитком *моральнісних ставлень* до духовного і матеріального світу. Почуттєво-ціннісне ставлення до відповідальності, чесності та ін. визначає розвиток зрілих моральнісних ставлень, що сприяє гармонізації взаємин;

- *здатністю до децентрації, подолання егоїзму*, яка сприяє розширенню самосвідомості, що зумовлює досягнення особистістю вищих духовних станів (любові, творчості), які згодом набувають стійкості й перетворюються у духовно-моральні, морально-комунікативні та інтелектуально-креативні риси характеру;
- *духовною особистісною спрямованістю*, яка активізує духовний потенціал і сприяє реалізації цінностей самопізнання, духовності, саморозвитку, що визначає гармонійний спосіб життя, який виступає своєрідним тренінгом гармонізації характеру;
- *розкриття мдуховного потенціалу*, що активізує процес духовно-моральної самоактуалізації й сприяє цілісності характеру;
- *мотивацією до духовного самовдосконалення*, яка активізує вольовий самоконтроль і визначає активність особистості щодо морального самовиховання.

Детермінаційний вплив зазначених чинників сприяє активізації становлення духовних, когнітивних, емоційних і вольових психологічних утворень (самоусвідомлення, самоприйняття, самоконтроль), що посилює саморегуляцію. Психологічним механізмом гармонізації характеру виступає *духовно-моральна саморегуляція*, яка зумовлює здатність людини управляти своїми емоціями і поведінкою, керуючись моральними імперативами (дотримання обов'язку, взаємоповаги, любові до оточуючого світу тощо). Цей механізм диференціюється на духовно-моральне самоусвідомлення, почуттєво-ціннісне самоставлення і морально-вольовий самоконтроль.

Духовно-моральне самоусвідомлення пов'язано з осмисленням уявлень про риси власного характеру, що активно сприяє становленню духовно-моральних рис (чесності, сумлінності, відповідальності тощо). *Почуттєво-ціннісне самоставлення* до власного характеру полягає у активізації вищих почуттів (емпатії, доброзичливості, прийняття себе та інших), які згодом трансформуються в систему моральнісних ставлень лю-

дини. *Морально-вольовий самоконтроль* полягає в апробації і закріпленні форм духовно-моральної поведінки (у діях, вчинках) на підставі актуалізації духовного потенціалу. У ранньому дорослому віці особистість здатна досягати розвинутого морально-вольового самоконтролю, який сприяє гармонійній поведінці.

Духовно-психологічний супровід сучасних випускників закладів вищої освіти має бути спрямованим на розвиток морального самоусвідомлення, саморефлексії, позитивного самоприйняття й прийняття інших людей, що сприятиме розвитку здатності до конструктивного вирішення психологічних проблем. Втілення духовно-морального підходу у межах психологічного супроводу студентів базується на створенні умов для найбільш ефективного використання людиною свого духовного потенціалу та *духовно-моральної самоактуалізації* особистості.

2.5. Структура психологічного супроводу студентів закладів вищої освіти

На початкових етапах професійної освіти на перший план виступає проблема гармонійного розвитку особистості студента, його життєвого самовизначення, і лише на цій підставі – професійного становлення. На подальших стадіях співвідношення особистісного і професійного розвитку набуває характер динамічної цілісності. На етапі професіоналізації професійний розвиток починає домінувати над особистісним і визначати його [6]. *Змістом* психологічного супроводу є: оптимізація особистісного розвитку, набуття статусу суб'єктності власного життя, здатності до життєвого проектування, зрілого духовного і професійного самовизначення.

Робота психологічної служби університетів має забезпечуватися психологом, соціальним педагогом, а також кураторами студентських груп. Функціонування психологічної служби вищого навчального закладу є складно організованим процесом,

який містить всі форми, напрями психолого-практичної діяльності.

Психологічний супровід студентів має такі *компоненти* [17]:

1. *Моніторинг динаміки* особистісного і професійного розвитку, 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) якостей особистісного розвитку; 2) досягнень у професійному навчанні.
2. *Психологічна просвіта* (сприяння у надбанні психологічних знань, необхідних для особистісного розвитку, конструктивної професіоналізації). Психологічна просвіта забезпечується шляхом організації психологічних спецкурсів, семінарів, масових заходів, неформальних ситуацій спілкування педагогічного колективу та студентів, індивідуального психологічного консультування адміністрації, педагогів, студентів з питань навчання, розвитку, життєвого самовизначення, взаємин, самовиховання.
3. *Психологічна допомога* спрямована на підтримку студентів у подоланні криз у процесі особистісного розвитку. Методи психологічної профілактики, корекції, консультування сприяють особистісному розвитку, оптимізації міжособистісних стосунків.

Методами психологічного супроводу виступають: психологічна діагностика, лекції, психологічний тренінг, індивідуальне й групове консультування, включення до навчальних програм відповідних спецкурсів, створення соціально-психологічних умов підготовки до майбутньої професії, комунікації, духовно-особистісного зростання, саморозвитку, самореалізації особистості як суб'єкта власної життєтворчості.

Нами було визначено систему духовно-психологічного супроводу, яка має основою насичення навчально-виховного

процесу заходами духовно-творчого та морально-психологічного змісту і сприяє гармонізації характерологічного розвитку студентів ЗВО.

Метою духовно-психологічного супроводу є створення психологічних умов, що сприяють успішності навчання, оптимізації духовно-особистісного, гармонійно-характерологічного та професійного розвитку студентів, підвищенню рівня духовної просвіти, морального оздоровлення, педагогів, практичних психологів.

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

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

Завдання психологічного супроводу:

- 1) психодіагностика наявного психологічного стану (особливостей характеру, духовного потенціалу, професійних здібностей, інтересів, психологічних проблем);
- 2) адаптація до умов самостійного життя, корекція професійного самовизначення;
- 3) духовна просвіта і психологічне оздоровлення студентів та викладацького складу;
- 4) розширення духовно-моральної самосвідомості, розвиток гармонійних якостей характеру, морально-комунікативних здібностей, пізнавальних процесів;
- 5) актуалізація духовного потенціалу, духовно-творча самоактуалізація особистості;
- 6) підтримка у вирішенні життєвих проблем (сімейно- побутових, інтимних тощо);
- 7) гармонізація характерологічного розвитку учасників навчально-виховного процесу;
- 8) формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця.

Для здійснення духовно-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.

Модель системи духовно-психологічного супроводу викладачів, кураторів та студентів закладів вищої освіти представлено у вигляді схеми (рис. 3.).

Змістовим наповненням психологічного супроводу є:

- 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 розв’язанні складних життєвих ситуацій;
- 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;



Рис. 3. Структура духовно-психологічного супроводу навчання дорослих у системі ЗВО.

- допомога в усвідомленні психологічного механізму знецінення та ідеалізації сімейно-шлюбних стосунків, неузгодженості між декларованими і діючими цінностями, помилковості орієнтації на суто матеріальні і прагматичні цінності;
- розвиток саморегуляції, навичок подолання стресу, 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;
- орієнтація на всебічний особистісний розвиток, духовну і творчу самоактуалізацію.

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, педагогами, кураторами, психологами.

Розглянемо **етапи** психологічної просвіти.

1. *Психодіагностичний етап* має на меті вивчення психологічних якостей студентів: особливостей характеру, духовного потенціалу, мотивації до навчання, професійних інтересів, здібностей та психологічних проблем (психодіагностика проводиться анонімно); розвиток рефлексії, самоусвідомлення шляхом надання інформації стосовно результатів психодіагностики. Тут можуть застосовуватися форми як групової психодіагностики, так і індивідуального психологічного консультування.

2. Метою *культурно-освітнього* етапу є підвищення рівня духовної просвіти студентів, педагогів, психологів. *Психологічними засобами* є лекційні заняття, масові свята, тематичні фестивалі, творчі конкурси, рольові ігри, диспути, міні-конференції, тематичні засідання кафедр, перегляд фільмів з наступним обговоренням.

Необхідною проміжною підструктурою культурно-освітнього етапу духовно-психологічного супроводу виступають **методологічні семінари** для психологів та кураторів щодо проведення масових заходів. Розробка сценаріїв масових заходів належить психологічній службі вищого навчального закладу. Масові заходи (тематичні свята, ярмарки, фестивалі, диспути, перегляд фільмів тощо), присвячені висвітленню проблеми гармонізації характеру шляхом духовно-морального розвитку особистості, формування дбайливого ставлення до власного духовного світу, до інших людей, до природи, до світу в цілому. Заходи можна проводити у 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 (актовій залі, холі).

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

Пропонуємо орієнтовний перелік та зміст масових заходів як форми духовно-психологічного супроводу студентів вищих навчальних закладів.

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 різноманітними професіями, усвідомленням про-

- фесійно-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 або професійний напрям за 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 професіями межує зазначена професія, в яких галузях застосовується;
 - сучасні інноваційні технології та напрями подальшого розвитку професії.

На ярмарку має бути представлено 8-11 професій гуманітарного і технічного профілю. Для випускників закладу вищої освіти пропонуємо провести **«Ярмарок вакансій»** – 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 спонукають присутніх звертати увагу на красу оточуючого світу й надихають до творчості.

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

4. **«Свято моральності»** – масовий захід, що полягає у презентації різноманітних моральних чеснот і протилежних їм пороків. Мета заходу: усвідомлення студентами дихотомічних якостей – 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 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 певна чеснота);
- навести життєві приклади, коли доводилось спостерігати моральні якості у людей.

Далі пропонується 2-3 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: «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, 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 відбувається за алгоритмом: студенти розбиваються на підгрупи, готуються до презентації певної вольової 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, її сутність (у чому вона полягає, протилежністю яких вад є зазначена вольова якість, на які духовні чесноти вона спирається);
- етапи формування вольової якості (через які вчинки актуалізується ця якість);
- корисні поради щодо подолання власного слабовілля; що необхідно для конструктивного спрямування волі; як за допомогою волі опанувувати негативні почуття;
- які позитивні емоції викликає розвинута вольова якість;
- навести приклади, коли доводилось спостерігати розвиток певних вольових якостей, як це впливало на життя й настрої людини.

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

- *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;

- **практичний** (для технічних винаходів) **або естетичний** (для гуманітарних творів) **ефект** творчого продукту – наскільки інновація має сенс або естетичну цінність;
- **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 зворотній 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 певного релігійного самовизначення. Тому у межах духовно-психологічної просвіти ми пропонуємо таку форму, як *фестиваль презентацій духовно-релігійних конфесій*, який спрямований на розвиток у випускників ЗВО 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 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 релігійної конфесії; коли і в якій культурі виникла зазначена конфесія;

- філософська сутність конфесії (у чому вона полягає, на досягнення яких благ спрямована, які принципи вона пропагує); основні цінності релігійної спільноти;
- зовнішні форми і традиції конфесії;
- навести приклади, коли доводилось спостерігати поведінку представників конфесії;
- навести приклади релігійних настанов, які регулюють життя і поведінку людей.

Далі пропонується 2-3 студентам невербально продемонструвати типовий образ поведінки представника певної конфесії, а іншим членам групи – вгадати, яку саме конфесію презентує їх товариш. Головний організатор фестивалю (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*, перегляд *фільмів* морального змісту з наступним їх *обговоренням*. Цей вид духовно-психологічної просвіти 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 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 міні-конференції керівник (куратор) 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 також 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 сучасній молоді рання втрата цнотливості»). Процес обговорення стимулює розвиток духовно-моральної самосвідомості особистості.

9. ***Вистава театру імпровізацій «PLAY BACK».*** З метою набуття студентами і педагогами досвіду споглядання себе ніби з боку та корекції власної поведінки пропонуємо влаштувати вистави театру імпровізацій (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 імпровізації. У плейбек-театрі інсценізуються не літературні твори (на відміну від театру репертуарного) і не особисті сенси виконавців (на відміну від театру чистої імпровізації), а індивідуальні історії присутніх на виставі глядачів. 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 весь процес, від вступного до заключного слова. Плейбек-театр може використовуватися як інструмент психокорекції. Особа, історію якої інсценізують актори, й уся група відчувають комплексний психотерапевтичний ефект. Сьогодні існує багато труп плейбек-театрів. Київські плейбек-театри («*Віддзеркалення*», «*Поза часом*» та інші) працюють у напрямку сучасної соціально-психологічної практики, що поєд-

нує елементи сценічного театру, інтерактивного мистецтва та психологічних ігор.

10. Рольові ігри: «Гармонійна поведінка у проблемних ситуаціях». Метою рольових ігор є корекція 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 (за бажанням) декілька осіб на ролі, а інші учасники групи є глядачами і після закінчення гри беруть участь в обговоренні. 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. Для цього 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 і хоче йому допомогти, а хлопець ставиться до безхатька із бридливістю, ворожістю й 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 залагодити 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 наших героїв». Для цього оберемо дві ролі – «начальник відділу» і «співробітниця» – його підлегла. Із групи вибираються

бажаючи 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 карткою). Умови для «начальника»: «Ви – начальник відділу. Співробітниця Т. не здала важливий для Вас звіт. Вам передали, що вона телефонувала 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 у 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 у 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 і 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 ролі 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, нада-

вати 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 має послужити 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 є лише одна умова: кожен конфлікт має закінчитися благополучно. Після гри учасники по колу розповідають про свій досвід, думки почуття.

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-ої підгрупи). Тобто, доповните 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 про 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: роз-

виток мотивації самоудосконалення»; «Результати психодіагностики особливостей характеру студентів різних профілів та їх психологічних проблем»; «Формування вольових рис з опорою на духовні цінності». Підготовку доповідей 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.

Важливо залучити педагогів до створення духовно-розвивального простору у навчальному закладі. Засідання кафедр можна проводити в інтерактивному режимі, застосовуючи психологічні вправи та рольові ігри, що висвітлюють моральні ставлення та духовні аспекти життєвих явищ, інсценувати складні професійні ситуації. Також доцільно провести анонімну психодіагностику рис характеру педагогів.

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 гармонійної поведінки.

Спецкурс має такі *завдання*: 1) формування 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 і диференціації дихотомічних рис власного характеру; 5) розуміння духовно-моральних принципів; 6) формування позитивного мислення; 7) розвиток почуттєво-ціннісного самоствалення особистості на основі прийняття власних рис характеру, 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.

У таблиці 1 представлено тематичний план програми спецкурсу.

Спецкурс включає два модулі (по 26 акад. год.). Кожне заняття присвячено окремій темі й містить лекцію і психотренінг.

Модуль I «Розвиток духовно-морального самоусвідомлення особистості» має на *мети*: актуалізацію мотивації самопізнання, самоудосконалення; усвідомлення дихотомічності рис характеру; рефлексію власних думок і рис характеру, розвиток здатності до свідомого визнання своїх помилок у житті.

У *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.

У результаті вивчення зазначеного спецкурсу студенти **мають 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;
- володіти методами позитивного мислення, керувати своїми думками і почуттями;
- здійснювати моральний вибір, духовно-моральну регуляцію емоцій та поведінки;

- будувати моральне спілкування (бути доброзичливими, поважати інших людей);
- вміти опановувати стрес, володіти навичками самовідновлення після стресу;
- володіти навичками морального самовиховання і корекції негативних якостей.

Таблиця 1.

Тематичний план спецкурсу «Гармонізація характеру особистості»

№ Теми	Назва теми	Кількість годин		
		Теор.	Пр-акт.	Усього
Модуль I	Розвиток духовно-морального самоусвідомлення	11	15	26
1	Вступ до курсу «Гармонізація характеру особистості».	1	1	2
2	Знайомство з групою: самопрезентація характерів .		2	2
3	Характер особистості. Критерії гармонійного характеру.	2		2
4	Моральнісні ставлення людини – основа гармонійного характеру.		2	2
5	Дисгармонії характеру – актуальна проблема сучасної людини.	2		2
6	Розвиток психологічних механізмів гармонізації характеру.		2	2
7	Ієрархія духу, душі й тіла в людині.	2		2
8	Актуалізація у поведінці принципів гармонізації характеру.		2	2
9	Вчення про моральні чесноти і пристрасті.	4		4
10	Духовно-моральне самоудосконалення.		4	4
11	Рефлексивне заняття.		2	2

Продовження таблиці 1

Модуль II	Розвиток гармонійної поведінки.	12	14	26
1	Саморозвиток духовно-моральних якостей.	2	2	4
2	Саморозвиток інтелектуально-креативних якостей.	2	2	4
3	Саморозвиток емоційно-позитивних якостей.	2	2	4
4	Саморозвиток морально-комунікативних якостей.	2	2	4
5	Саморозвиток морально-вольових якостей.	2	2	4
6	Саморозвиток стресостійкості.	2	2	4
7	Уроки мудрості. Рефлексія отриманого досвіду.		2	2
Всього годин		23	29	52

2.6. Технологія індивідуального духовно-психологічного консультування

При розробці технології індивідуального консультування ми спиралися на духовно-психологічний підхід, формою реалізації якого є діалогічне консультування, що припускає наявність трьох рівнів діалогу, які відповідають духовному рівню клієнта. Це рівень емпатійного вислуховування; рівень перетворення духовного стану клієнта в ході осмислення і розв'язання його життєвої проблеми; і рівень катарсису, зміни особистості, що відбувається завдяки зустрічі клієнта зі своїм «духовним Я». Важливою категорією духовно-психологічного підходу є «покаяння» (від грец. – зміна напряму думок). При щирому покаянні радикально змінюються цінності, життєві орієнтири, мета і зміст усього життя. *Духовно-психологічне* консультування сприяє актуалізації духовно-моральної спрямованості, що гармонізує особистість. При відсутності 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, культурою;
- *екзистенційної логотерапії* (В. Франкл та ін.), де головна увага приділяється відповідальності за пошук сенсу свого життя, за реалізацію вищих цінностей [19];
- *християнськи зорієнтованої психотерапії* (Т. О. Флоренська, Л. П. Шеховцова та ін.), що спрямована на розвиток духовно-морального самоусвідомлення та виправлення клієнтом власних моральних помилок;
- *позитивної психотерапії* (Н. Пезешкіан), яка має за мету розвиток позитивного мислення, позитивних почуттів людини [14].

Специфікою зазначеного підходу є декларування 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:

1. Безумовне прийняття особистості клієнта, толерантність, забезпечення почуття надійності, щира підтримка, емпатійна увага, конфіденційність.
2. Консультант не маніпулює клієнтом, але може висловити моральну оцінку, щоб підвести клієнта до самостійної оцінки його «наявного Я», яке має поведінкові прояви.
3. У проблемах духовного змісту консультант прагне допомогти усвідомленню протиріччя між «наявним Я» і «духовним Я», залишаючи за клієнтом право вибору.

4. Консультант має виходити з конкретного запиту клієнта і, досліджуючи приховані за ним мотиви, виявляти глибинні причини звертання за психологічною допомогою.
5. Психолог допомагає усвідомити причину переживань, зумовлених совістю.
6. Зберігаючи свою рольову позицію, консультант не має вступати з клієнтом у відносини рівноправності, оскільки це сприяє переносу і руйнує конструктивний діалог.

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

Основними принципами консультування виступають наступні:

1. Принцип *духовно-моральної детермінації* означає залежність (причинність) психічних явищ від певних чинників. Психічні явища вищого рівня (духовно-моральні цінності) визначають діяльність нижчих психічних функцій. Розвиваючи чесність, совість, відповідальність, ми розвиваємо волю, що сприяє врівноваженості, силі характеру. Духовні цінності можуть актуалізуватися у значимій для людини ситуації і сприяти формуванню ставлення 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 «віддзеркалювання»: 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 перемикаєти 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 потрібно 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 патогенних почуттів (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 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. 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 учинок, і тому заслугує 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 і спрямовувати у потрібне русло (наприклад, гнів спрямовувати не на інших людей, а на власне слабівілля, щоб активно працювати над собою). Гармонізація характеру полягає у розвитку самоконтролю, на основі чого відбувається свідоме «вирощування» 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 мотивації клієнта до творчого знаходження засобів допомоги собі та іншим шляхом саморозвитку й адаптації.

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

Таблиця 2.

Етапність організації консультативного процесу

Назва етапу	Завдання кожного етапу консультування	Напрями психологічного впливу
Психодіагностичний	Встановлення емоційного контакту із клієнтом, з'ясування особливостей його характеру, цінностей і психологічних проблем.	Психодіагностика ціннісної системи, рис характеру, визначення зони найближчого особистісного розвитку.
Когнітивно-ціннісний	Усвідомлення клієнтом особливостей свого характеру, цінностей та інших якостей, переформулювання 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.

Продовження таблиці 2

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 духовно-морального 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. **Когнітивний** етап консультування спрямований на роботу по усвідомленню клієнтом своїх цінностей, рис характеру, співвіднесення моральних категорій із власними якостями. Завданням цього етапу є надання допомоги клієнту в самоусвідомленні. На когнітивному етапі усвідомлення клієнтом сутності своєї проблеми здійснюється, переважно, через знання про духовність, моральність, розуміння цілей і мотивів поведінки інших,

переформулювання проблеми в категоріях духовно-психологічного підходу. На цьому етапі відбувається перевірка консультантом своєї гіпотези стосовно причини психічних страждань клієнта. Протягом когнітивного 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 духовно-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, 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 як до ціннісного явища, диференціація духовно-моральних почуттів (відповідальності, совісті, людської гідності), розвиток моральнісних ставлень, формування мотивації духовного розвитку. Духовно-психологічне консультування базується на положенні: «у конфлікті не буває правих і винних; якщо я не можу конструктивно вирішити ситуацію, то я в чомусь неправий». Тобто, будь-які життєві колізії розглядаються як умови задачі, яку треба розв'язати оптимально, й нести відповідальність за усе вчинене й упущене. Таким чином, відбувається орієнтація клієнта на розвиток внутрішнього локусу контролю. Психологічний вплив консультанта має бути спрямований на усвідомлення й оцінку клієнтом свого вчинку або поведінки у проблемній ситуації як неправильних в системі моральних координат. Тут важливо досягти розуміння і визнання клієнтом (у можливих для нього межах) частини своєї неправоти,

некомпетентності, в результаті яких виникла проблема. Кінцевою метою емоційно-оцінного 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 морально-гармонійної поведінки. Кожний 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 залишає 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 у 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 коригується програма подальшої духовної роботи клієнта над собою, визначаються терміни її реалізації, і людину відправля-

ють у «самостійне плавання» з духовного самовиховання. Але психолог завжди залишає за клієнтом можливість звернення у разі нагальної потреби.

Методами духовно-психологічного консультування є *бесіда* у формі діалогу, з використанням типових прийомів (перифраз, уточнення, узагальнення, резюме); *інтроспекція*, що заснована на самостереженні 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 ознаками духовно-психологічного консультування є: наявність усвідомлення клієнтом своєї проблематики, розвиток навичок співвіднесення своїх думок, почуттів, ставлень з певними моральними критеріями, формування здатності до адекватної антиципації проблемних ситуацій.

Важливим фактором ефективності консультативного процесу виступає наявність у психолога-консультанта здатності до утримання чітких морально-етичних меж у міжособистісній взаємодії, які, за умови безумовного прийняття особистості клієнта, сприяють створенню своєрідної «системи координат» діалогічного спілкування. Морально-етичні межі виконують психолого-екологічну функцію для терапевта, оскільки окреслюють границю допустимості в міжособистісній дистанції та сигнальну функцію для клієнта, встановлюючи етичний діапазон розвитку діалогу.

Консультант має навчити клієнта умінню утримувати оптимальну психологічну дистанцію з навколишнім 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. 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 невиправдані очікування, а визнавати свободу вибору партнера. Відтак, морально-етичні межі дозволяють здійснювати конструктивну міжособистісну взаємодію і сприяють гармонізації поведінки клієнта. Отже, реалізація ціннісно-морального консультування припускає виконання психологом ряду задач по відношенню як до власної внутрішньоособистісної діяльності у процесі консультування, так і стосовно роботи з клієнтом. Задачі психолога до себе:

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

Задачі психолога по відношенню до клієнта:

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

Запропонована форма духовно-психологічного супроводу спрямована на глибоке осмислення людиною свого особистіс-

ного досвіду, оскільки душевні страждання з осмисленням досвіду – це шлях духовного розвитку особистості, шлях зцілення від цього страждання через розуміння його сенсу, своєї ролі й належної поведінки у різних життєвих ситуаціях. Духовно-психологічне консультування ефективно в роботі з контингентом раннього дорослого віку в період самовизначення, проходження ціннісно-особистісних криз, у ситуаціях внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів.

Слід зазначити, що існує специфіка і певні переваги індивідуальної та групової форм психологічного супроводу щодо розвитку гармонізації характеру й особистісного розвитку. 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.

Для апробації системи психологічного супроводу і доведення його ефективності нами було проведено серію масових заходів (свят гармонії, моральності, емоційного позитиву й сили волі, фестивалю релігійних конфесій, рольових ігор) та індивідуального психологічного консультування серед студентів 4 курсу Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету за фахом «Психологія». Учасники експериментальних груп відвідували духовно-зорієнтовані заняття протягом двох місяців по 2 години на тиждень. Впровадження програми духовно-психологічного супроводу дало значущі результати, які відобразилися у позитивній динаміці показників рис характеру та реалізації психологічних сфер особистості (рис. 3-4).

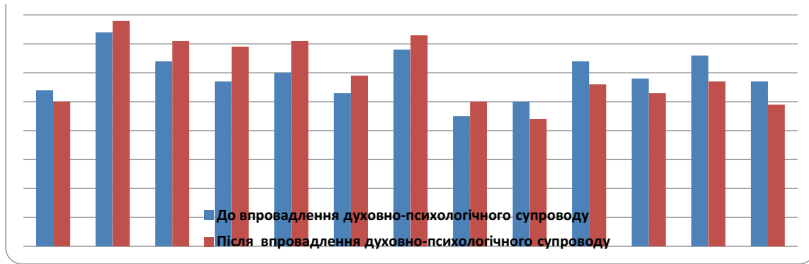


Рис. 3. Динаміка середньостатистичних показників конструктивних і деструктивних рис характеру магістрів ■ до і ■ після впровадження духовно-психологічного супроводу.

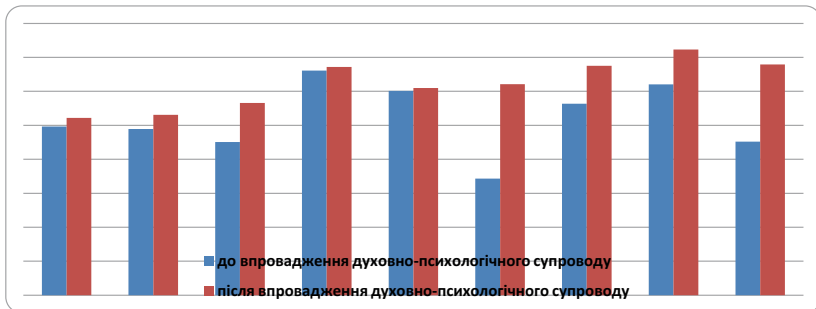


Рис. 4. Динаміка середньостатистичних показників реалізації психологічних сфер особистості магістрів ■ до і ■ після впровадження духовно-психологічного супроводу.

Для оцінки ефективності впровадження психологічного супроводу в експериментальній групі до і після формувального експерименту було проведено психодіагностику рис характеру за методикою «Гармонійність 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. Уїллоксон). Статистична достовірність

змін показників перевірялась за одновибірковим t-критерієм Ст'юдента.

Статистичний аналіз показав, що впровадження програми духовно-психологічного супроводу в експериментальній групі дало конструктивні результати, які відобразилися у позитивній динаміці показників рис характеру. Достовірне зростання у студентів 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. Отже, результати формуального експерименту вказують на гармонізацію характерологічного розвитку випускників закладів вищої освіти і доводять ефективність програми впровадження духовно-психологічного супроводу.

Висновки:

1. Випускники закладів вищої освіти технічного і гуманітарного профілю мають характерологічні відмінності, які слід враховувати при запровадженні заходів духовно-психологічного супроводу.
2. Духовно-творча самореалізація визначає інтегральний саморозвиток особистості і здатність до побудови конструктивних стосунків. Прагнення до навчання зумовлює не лише професійне становлення, а й гармонію в родині, дружбі, коханні.
3. Однобічне інтелектуальне навантаження зумовлює дисбаланс між інтелектуальним, моральним, емоційним та фізичним розвитком особистості, що негативно відображається на становленні її характеру і викликає низку психологічних проблем. Чинниками гармонізації характеру є духовний розвиток, естетично-творча діяльність.

4. Система духовно-психологічного супроводу навчання випускників ЗВО містить три компоненти (психодіагностичний, культурно-освітній, гармонійно-поведінковий) і має бути спрямована на опанування духовно-творчими цінностями та психологічними механізмами духовного розвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: / І. Д. Бех. // наук. видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
3. Братаніч Б. В. Самоактуалізація особистості та освіта / Б. В. Братаніч, І. Г. Ільченко // Філософські проблеми освіти. – 2011. – № 2. – С. 13–20.
4. 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.
5. Духовність та духовний розвиток особистості URL: <http://ua.textreferat.com/referat-13552.html>(дата звернення: 27.07. 2017). – Назва з екрану.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер: Учебное пособие для студентов вузов. изд.М.: Академический проект; Екатеринбург: деловая книга, 2003. – 356с.
7. Ковалев В. В. Патохарактерологическое формирование личности / Посольство медицины –URL: http://www.medicus.ru/psyhiatry/spec/?cont=nozarticle&art_id=3836 (19.05.15). – Назва з екрану.
8. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л.: Медицина, 1983. – 208 с.
9. 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).

10. Маслоу А. Г. Самоактуализация личности и образование: [пер. с англ.] / А. Маслоу; предисловие Г. А. Балла. – Киев–Донецк: Ин-т психологии им. Г. С. Костюка, 1994. – 52 с.
11. Мелехов Д. Е. Психиатрия и проблемы духовной жизни / Д.Е. Мелехов // Психиатрия и актуальные проблемы духовной жизни. – М.: Свято-Филаретовская высшая православно-христианская школа, 2003. – С. 12–61.
12. 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.
13. Павлик Н. В. Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Наталія Василівна Павлик. – К., 2017. – 43 с.
14. Пезешкиан Н. Позитивная психотерапия: теория и практика метода / Н. Пезешкиан. – Франкфурт, 1977. – 234 с.
15. 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.
16. Психопатический характер // Онлайн библиотека. – URL: http://www.plam.ru/health/dobro_i_zlo_igra_v_dualnost/p32.php (19.05.15). – Назва з екрану.
17. Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы: Сб. науч. тр./Отв.ред. Б.Б. Коссов – М.: ПРШВО, 1993. – 15 с.
18. Розвиток особистості в дорослому віці / Психологія ранньої дорослості: URL: [http:// pidruchniki.com/1350082637106/psihologiya/psihologiya_rannoju](http://pidruchniki.com/1350082637106/psihologiya/psihologiya_rannoju) (дата звернення: 12.07. 2017) – Назва з екрану.
19. Франкл В. Е. Теория и терапия неврозов: Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ / В. Е. Франкл. – Спб.: Речь, 2001. – 232 с.
20. Шнайдер К. Клиническая психопатология / Курт Шнайдер. – К.: Сфера, 1999. – 236 с.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД СЕРЕДНЬОЇ ДОРΟΣЛОСТІ, СПРЯМОВАНИЙ НА ПРОФІЛАКТИКУ І ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ

(НА ПРИКЛАДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ)

3.1. Теоретичний аналіз наукового розуміння місця та ролі перехідних та кризових періодів у професійному розвитку особистості в період середньої дорослості

Професійна діяльність у житті кожної людини займає важливе місце. Однак, незважаючи на те, що більшість людей у віці від 20 до 55-60 років активно задіяні у професійній сфері, у психології донедавна дослідження особливостей розвитку особистості в період дорослості були нечисленними. У наш час багато уваги приділяється проблемам прогресивного і поступального розвитку особистості в дорослому віці, її вищих професійних і особистісних досягнень, проблемам професіоналізму особистості. Високі рівні самовияву у професії передбачають найбільш повну реалізацію особистісного потенціалу людини, її здібностей, прагнень, індивідуально-неповторних особливостей.

На шляху професійного зростання людина періодично зіштовхується з критичними моментами і кризами професійного розвитку. У такі періоди професійного життя виникає потреба знаходження особистістю нових перспектив професійного розвитку. Якщо ж людина не знаходить їх, то настає професійна стагнація і застій, що відображається не тільки на особистості, але має й суттєві соціально-економічні наслідки.

Між тим, сучасне суспільство по-новому формулює запит до психологічної науки. Оскільки на попередніх етапах розвитку вся сфера професійної підготовки і ринку праці була досить регламентованою і передбачуваною, для вирішення виробничих задач було достатньо виконання соціального замовлення з підготовки працівників. Зміна ідеологічних орієнтирів і вхо-

дження в ринкову економіку гостро ставить проблему конкурентоздатності і професійної придатності фахівців, продуктивності їх праці. Актуальною проблемою трудового населення став самостійний вибір стратегії професійного життя, здатність до гнучкої професійної поведінки в умовах мінливості виробничих завдань та умов праці. Виникли явища, з якими дорослі, що працюють, донедавна не стикались, – безробіття, ліквідація підприємств, конкуренція на ринку праці, потреба зміни робочих місць та фахових орієнтацій протягом життя, ін.

Така соціально-психологічна ситуація в країні стала своєрідним замовленням для розвитку наук про цінність особистості, її самовдосконалення і здатності бути ефективною у професійній діяльності, виконувати соціально значиму роль, жити повноцінним життям. Отже, сучасний етап розвитку нашого суспільства поставив перед особистістю ряд непростих задач, для яких не існує готових рішень. В умовах фінансової невизначеності, професійних ризиків, «розмитих» моральних норм, соціальної регуляції поведінки особистість повинна виявляти себе самостійно, покладаючись, головним чином, на власні сили. Іншими словами, повинен сформуватися активний і незалежний тип працівника, який є активним суб'єктом свого професійного життя, який вміє конструктивно долати перешкоди свого професійного розвитку, здатен діяти відповідально і свідомо.

Виходячи з такої актуальності проблеми, важливим є дослідити труднощі професійного розвитку дорослих та на яких етапах кар'єри вони виникають, особливості появи та переживання професійних криз та вивчення конструктивних способів, за допомогою яких доросла людина може долати кризові ситуації. Розробка даної проблеми обумовлена не тільки необхідністю збагачення теорії питання, але й вимогами практики, яка потребує психологічних засобів, психокорекційних програм, що враховують механізми та особливості переживання та подолання професійних криз дорослими з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Проблема конструктивного подолання особистістю складних, навіть кризових періодів свого життя, є надзвичайно складною і багатоплановою. Спроби її вирішення можна знайти у багатьох напрямках культури людства, а спроби її осмислення – у мистецтві, філософії, етиці, психології, педагогіці та багатьох сучасних напрямках науки (акмеології, біоетиці, екопсихології тощо). Тому наукове дослідження одного з її аспектів – подолання особистістю труднощів професійної самореалізації через переживання професійної кризи об'єктивно вимагає розгляду тих методологічних засад та наукових надбань, які вже існують у сучасній філософській та психолого-педагогічній науці на сьогоднішній день. У першу чергу, це необхідно здійснити тому, що психологічне дослідження має спиратись на визначену саме для даної роботи науково-методологічну основу і оперувати конкретними змістами основних наукових понять.

Центральним поняттям цього дослідження є поняття «професійна криза». У більшості психологічних робіт, де вивчалась ця проблема, професійна криза визначається як періодично повторюване протягом професійного життя гостре, обмежене у часі, суб'єктивне переживання неможливості реалізації професійних цілей, задач, планів особистості.

Сам термін «криза» означає поворотний пункт, різкий крутий злам, важкий перехідний стан. З одного боку, саме поняття несе в собі відтінок чогось надзвичайного, загрози, небезпеки, а з іншого – необхідність в наступній активній дії можливість змін. Виходить, що семантичне значення терміна містить як ознаки чогось небажаного, загрозливого для людини, так і потенційну можливість для прогресу її розвитку. Отже, говорячи про професійну кризу дорослих, слід говорити про неможливість, утруднення і про можливість професійного розвитку особистості в дорослому віці.

Розгляд проблеми психологічних особливостей криз професійного становлення слід почати з аналізу поняття розвитку особистості. Це необхідно зробити в силу певної своєрідності

криз, що тісно пов'язані з процесом розвитку. Практично всі провідні психологи (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Л.І. Божович, А.В. Брушлинський, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, О.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, О.М. Матюшкін, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін, М.Г. Ярошевський та ін.) розглядають психічний розвиток у єдності з розвитком особистості. При цьому вони розрізняють специфіку розвитку як власне психіки, так і особистості.

Отже, подальший розгляд проблеми професійної кризи дорослих потребує з'ясування понятійного апарату дослідження. На наш погляд, науковий аналіз, який дасть можливість створити теоретико-методологічну основу для вивчення обраної проблеми, буде ефективним завдяки діалектичному підходу до побудови програми теоретичного етапу дослідження. Такий аналіз має виглядати як пошарове розкриття наукової проблематики у відношеннях «суб'єкт праці – професійна діяльність» спочатку за напрямком від загального до конкретного і потім у зворотному напрямі, – від розгляду конкретних складових до діалектичного синтезу нових уявлень про предмет дослідження. Зокрема, вивчення феномена професійної кризи дорослих потребує логіко-психологічного аналізу таких категорій, як особистість, розвиток, криза розвитку, суб'єкт професійної діяльності, професійний розвиток, криза професійного розвитку. Розглянемо ці поняття, які, на наш погляд, є найсуттєвішими для розкриття психологічних закономірностей появи, розвитку та конструктивного подолання професійної кризи дорослими.

Професійна криза дорослої людини – це проблема професійного розвитку конкретної особистості. Відомі різні погляди на закони розвитку особистості. Ці розбіжності стосуються розуміння рушійних сил розвитку, значення суспільства для розвитку особистості, закономірностей і етапів розвитку, ролі у цьому процесі кризових періодів та інших питань. Кожен тип теорій особистості має своє уявлення про розвиток особистості.

Дослідження психології особистості як унікальної, неповторної та цілісної системи є досить складною проблематикою

сучасної науки. Їй в історичному ракурсі у вітчизняній психології присвячено праці Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, В.М. Бехтерева, І.Д. Беха, Л.І. Божович, П.П. Вікторова, Л.С. Виготського, М.Я. Грога, В.В. Зеньківського, І.А. Зязюна, Г.С. Костюка, О.Ф. Лазурського, О.М. Леонтьєва, А.С. Макаренка, С.Д. Максименка, В.Ф. Моргуна, А.В. Петровського, К.К. Платонова, В.В. Рибалки, В.А. Роменця, С.Л. Рубінштейна, О.М. Ткаченка та інших.

У різних наукових підходах як фундаментальна ознака особистості відзначається її здатність до саморегуляції і саморозвитку. Особистість, за визначенням Л.І. Божович, є «такий рівень розвитку людини, який дозволяє їй керувати і обставинами свого життя, і самою собою» [17, с. 227-228].

Особистість характеризується цілісністю, яка виявляється у тому, що, становлячи собою утворення з окремих психічних явищ (процесів, властивостей, станів), ніколи не може бути зведеною до їх суми. Цілісність особистості специфічно охоплює всі структурні і динамічні прояви життя людини і становить інтегровану єдність трьох її начал – біологічного, соціального і духовного.

Звідси випливає, що вивчення професійної кризи має враховувати цю трискладову єдність особистості; переживання професійної кризи відображається, а значить, має вивчатись і на біологічному (тілесному, фізично-енергетичному) рівні, і на рівні соціальних контактів, і в духовній сфері людини.

Іншим аспектом врахування цілісності особистості у дослідженні є необхідність вивчення професійно-кризової ситуації дорослого не тільки у площині його активності як суб'єкта професійної діяльності, а ширше – з урахуванням його життєвого контексту, як суб'єкта професійного і життєвого шляху.

Унікальність кожної особистості обумовлена, на думку відомого вітчизняного методолога С.Д. Максименка, «двома основними факторами: по-перше, своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних джерел особистості (біологічного, соціального, духовного), по-друге, постійним саморухом, саморозвитком особистості, у процесі якого змінюється індиві-

дуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи при цьому все більш своєрідної і завершеної форми» [17, с. 227-228].

Професійна діяльність виконує формотворчу функцію по відношенню до індивідуальних рис кожної особистості.

У ході індивідуального розвитку особистість набуває все більш довершених форм існування або рівнів розвитку:

- на першому рівні ще відсутня рефлексія власного внутрішнього світу, який лише формується, створюється. На цьому рівні особистісні якості створюються у процесі подолання труднощів у досягненні власних цілей;
- на другому рівні розвитку особистість формує власне оточення, передбачає наслідки і планує події, вибирає друзів тощо;
- на третьому рівні особистість стає суб'єктом власного життєвого шляху, який сама обирає. Інша ознака цього рівня – особистість стає суб'єктом розвитку свого власного внутрішнього світу, формує власне Я.

Професійно-кризова ситуація для свого конструктивного вирішення потребує і рефлексивності, і підтримки оточуючих, але головне – вона потребує від особистості прояву суб'єктності у вчинку подолання проблеми професійного розвитку.

Особистість також характеризується активністю, тобто здатністю не тільки відповідати на подразники середовища (як вияв реактивності), а й здатністю до вибору власної поведінки. При цьому у ході онтогенезу все більш ускладнюються її регуляторні механізми.

Спочатку довільна поведінка дитини обумовлена «натуральною» потребою, яка спонукає долати перешкоди на шляху до її задоволення. На наступному етапі, внаслідок появи боротьби сильних і протилежних афективних тенденцій, починає розвиватись внутрішній план дій. Вже в ментальному плані починає відбуватись переробка, узгодження афективних та інтелектуальних тенденцій, а людина, таким чином, набуває здатності до свідомої саморегуляції власної мотиваційної сфери.

На третьому етапі, як вважає Л.І. Божович, завдяки процесам інтеріоризації способів організації поведінки, відбувається формування вищих психологічних систем, які мають у собі додаткову мотиваційну силу, які можуть уже, оминаючи свідому регуляцію, спонукати людину до здійснення вчинку. Таку поведінку Л.І. Божович називає «пост довільною». Вона ніби видається мимовільною, однак у кожній ситуації вчинку відбувається взаємодія внутрішніх особистісних структур, самої ситуації і системи загальнолюдських цінностей і смислів, які прийняті цією людиною «Ми бачимо, – пише С.Д. Максименко, – тут розвиток йде по «спіралі»: поведінка ніби й не регулюється, але відповідає загальнолюдським принципам гуманізму. Таким чином, розвиток довільності (активності) «розширює особистість до духовних скарбів цивілізації» [64, с. 37]. Схожих позицій у розумінні вищих рівнів ціннісної саморегуляції особистості дотримується й Ф.Ю. Василюк.

Для дорослої людини, фактично, мають бути доступні різні рівні прояву активності. Для нашого дослідження важливим є положення про визнання детермінуючого зв'язку системи загальнолюдських цінностей з проявами активності особистості в її вищих («пост довільних») формах.

Важливим моментом для особистісного розвитку є узгодженість внутрішнього (план свідомості) та зовнішнього діяльного планів, що відповідає здатності особистості себе виявляти зовні, проявляти в активній дії, реалізовувати себе. Цей вияв є завжди двостороннім процесом – постійним динамічним переходом зовнішнього у внутрішнє, і навпаки.

Для особистості важливо знайти сфери самовияву. Оскільки провідною діяльністю дорослого віку є професійна діяльність, то можна стверджувати, що для розвитку дорослої людини суттєво важливим є відповідність тієї професійної сфери, в якій вона працює, її внутрішній, особистісній сутності. У випадках, якщо така невідповідність існує, можна передбачати появу кризових періодів розвитку, а конструктивним проявом активності особистості буде пошук тієї сфери діяльності, яка

дає найбільшу можливість для самовияву індивідуальності особистості.

Розвиток особистості завжди перебуває в русі, йому притаманна принципова незавершеність. Особливо це яскраво виявляється в ситуаціях життєвих (зокрема, професійних) ускладнень, коли ситуація потребує вчинку, самовизначення. Такі життєві ситуації характеризуються невизначеністю, непередбачуваністю і потребують виходу особистості за межі того, що вже знайоме, що відбувалося і представлене у попередньому досвіді. Такий вихід за межі відомого є справжньою життєвою творчістю, яка творить і саму особистість.

Розуміння сутнісної ознаки особистості – її незавершеності – у контексті дослідження проблеми переживання професійної кризи дорослими дає змогу визначити важливе вихідне положення, а саме: особистість завжди є активним суб'єктом своєї життєдіяльності, і в ній завжди є те, що тільки вона сама «може відкрити у вільному акті самоусвідомлення і слова, які не піддаються зовнішньому заочному визначенню». Таким чином, людина не може виступати тільки в якості об'єкта вивчення. Найбільш повно її вивчення і розуміння іншими можливе тоді, коли особистість виявляє себе як суб'єкт власної діяльності.

Здатність до саморегуляції – сутнісна риса особистості. С.Д. Максименко виділяє три послідовні етапи становлення саморегуляції у системі інтеграції особистості:

- базальна емоційна саморегуляція;
- вольова саморегуляція;
- смислова, ціннісна саморегуляція.

Базальні емоційно-регулятивні механізми є найбільш ранніми за походженням, несвідомими механізмами, що забезпечують збалансованість психологічних процесів, стабільність внутрішнього світу і психологічний комфорт. Вони не зникають, а продовжують діяти протягом усього життя людини, навіть при появі більш складних форм саморегуляції.

Вольова саморегуляція дозволяє людині робити вибір у більш складних життєвих ситуаціях, де існує боротьба моти-

вів. Вибір одного з них – складний, напружений, емоційно насичений процес вольового акта.

Ця напруженість може знаходити розрядку тільки завдяки іншим, більш складним формам саморегуляції особистості. В основі цих механізмів лежить особливе переживання, яке розуміється як активна діяльність (проживання), що супроводжується породженням нових життєвих смислів. Залучення додаткових смислів відбувається за рахунок розширення усвідомлення і вияву нових контекстів діяльності. Результатом такої специфічної активності зі смислопородження є не загострення і пригнічення конфлікту, а гармонізація сфери інтенцій. Б.В. Зейгарник описала цей механізм як «рефлексивне відчуження негативного смислу і включення дії в більш широкий смисловий контекст».

Б.С. Братусем була запропонована схема особистості як тривимірною явища, в якому він виділяє наступне: а) простір буття або види діяльності, що змінюють один одного; б) простір системи значень (культура); в) простір смислів, під якими розуміються динамічні системи свідомості, що несуть упереджене ставлення людини до навколишньої дійсності [20]. Таким чином, учений розглядає розвиток ціннісно-смислової сфери як окремий вектор особистісного розвитку.

Професійна криза є такою ситуацією неможливості продовження професійної діяльності особистістю, де для подолання мають включатися і ставати задіяними всі рівні саморегуляції (за умови їх достатньої сформованості). Однак, для її конструктивного вирішення важливим є функціонування вищих рівнів (ціннісної і вольової) саморегуляції особистістю свого професійного життя, прояв суб'єктної активності у виборі напрямку подальшого професійного розвитку.

Як показав попередній аналіз, для характеристики індивіда як носія активності, в ході якої він впливає на об'єкт з метою задоволення власних потреб, учені вживають поняття «суб'єкт». Згідно з теоретичними поглядами О.М. Леонтєва, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна, В.О. Татенка джерелом

активності живої істоти є потреба або стан нужди. Специфіка людської активності полягає у тому, що об'єкти зовнішнього світу не впливають на людину безпосередньо. Цей вплив опосередкований суб'єктивним сприйняттям соціальних об'єктів у процесі соціальної діяльності суб'єкта в його зв'язку із соціальними ролями і нормами, потребами і цінностями тощо.

Звідси випливає, що у ситуації професійної кризи особистість стикається з фрустрацією певної потреби, і це «зіткнення» є процесом, що певним чином опосередковується самим суб'єктом, його внутрішніми інтерпретаціями, його пристрасністю у відношенні до навколишнього.

Важливою є думка А.В. Брушлінського [22], який підкреслює функціональну складність і обумовленість індивідуального та соціального у процесі розвитку. Він відзначає, що «формула розвитку від соціального до індивідуального лише на перший погляд виявляється адекватною. ... Всі сфери, в яких функціонує особистість, є і передумовами, і джерелами, а також продуктами розвитку особистості. Таким чином, особистість завжди у ході свого розвитку виступає суб'єктом цього розвитку».

Особистість як об'єкт життєвого процесу піддається дії умов, подій життя, знаходиться під впливом соціальних відносин, культурних традицій, етичних законів тощо. Водночас, як суб'єкт життя (включаючи професійне) особистість організовує і структурує його, регулює його хід, вибирає і здійснює обраний напрям.

Поняття суб'єкта життя дало можливість С.Л. Рубінштейну розкрити діяльнісну сутність особистості. Запропонована ним концепція суб'єкта життя містила, перш за все, ідею про індивідуальну активність людини, що формує умови життя і своє ставлення до нього. Людина стає суб'єктом у тому сенсі, що знаходить спосіб вирішення життєвих завдань, усвідомлюючи свою відповідальність перед собою і людьми за наслідки своїх рішень.

Основні положення принципу творчої самодіяльності суб'єкта, за С.Л. Рубінштейном, полягають у тому, що: 1) суб'єкт і його психічні властивості формуються і виявляються в діяльності; 2) об'єкт (предметний світ) породжується діяльністю суб'єкта і водночас зумовлює його розвиток; 3) чим більш активний у своїй діяльності суб'єкт, тим більше збагачується і змінюється об'єкт, що конструюється ним; 4) діяльність, в якій визначається, створюється у своїх діяннях і виявляє сам суб'єкт, є його творчою самодіяльністю [87]. Цей принцип вимагає визнання взаємозалежності буття світу і людини, що утворюються одним і тим же актом творчої самодіяльності, яким особистість включається у світове ціле, яке її охоплює.

Умови життя суспільства, обставини життя певної людини вступають у суперечності з можливостями, здібностями особистості, під час подолання яких вона стає суб'єктом свого життя. Як суб'єкт власного життя людина бачить, розуміє і вирішує свої проблеми, знається на суперечностях, перебудовує його, піднімаючись на вищий рівень.

У цьому сенсі особистість – це, як наголошує К.О. Абульханова-Славська, не лише те, що є в людині, але і знання про людину, і рефлексія, і «сотворіння себе людиною».

Визнаючи, що розвиток особистості полягає в організації та інтеграції людиною свого внутрішнього світу через самопізнання та самоусвідомлення, С.Д. Максименко точно відзначає, що при цьому цей розвиток не може бути зведеним лише до рефлексії. Ще С.Л. Рубінштейн стверджував, що особистісний розвиток відбувається виключно у площині активної діяльнійшої взаємодії людини зі світом.

Для розвитку особистості важливим є одночасне «утримання» і рефлексивне самоусвідомлення, і активна діяльнійша позиція. У будь-якому випадку, якщо виникає брак дії за умови високої здатності до самоосмислення або навпаки, при високому рівні активності бракує глибокої рефлексії і здатності до свідомої саморегуляції, розвиток деформується.

Ці положення є принципово важливими і для розуміння феномену професійної кризи особистості в дорослому віці. З одного боку, власне професійна криза, як суперечність, у професійному розвитку дорослої людини для конструктивного вирішення потребує від особистості і рефлексивного осмислення кризової ситуації і активної дії в напрямку її подолання. З іншого боку, відсутність дефіцитарності або рефлексивності, або активності подолання перешкоди розвитку, їх дисгармонійне поєднання може бути і причиною, що породжує професійну кризу, і психологічною умовою, що утримує людину в ситуації кризи, внутрішньою перешкодою, бар'єром до її подолання.

Виходячи з розуміння, що професійна криза є специфічною складовою процесу професійного розвитку дорослої людини, який переживається нею за певних умов і причин у межах її власного особистісного простору буття, доцільно розглянути специфіку розвитку особистості, визначити його зміст, складові та діалектичний зв'язок із кризовими станами.

У цілому категорію розвитку можна визначити як процес закономірної, спрямованої і незворотної зміни матеріальних та ідеальних об'єктів, що включає кількісні й якісні перетворення.

У психології під поняттям розвитку розуміють закономірну зміну психічних процесів, станів у часі, що виявляється в їх кількісних та якісних перетвореннях. У науковій літературі переважає думка, що психічне життя людини (психічні властивості, процеси, стани) у вищій інтегрованій формі – свідомості – в різні моменти і за різних обставин не є однаковим, константним, тобто знаходиться в розвитку. Основними одиницями аналізу процесу розвитку є такі: умови, рушійні сили, джерела, форми і чинники (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін).

Найбільші розходження в думках психологів – це питання про механізми розвитку особистості. Так, К.К. Платонов розуміє розвиток особистості як два взаємозалежних процеси (біологічне дозрівання і формування), пише: «... для особистості формування – це цілеспрямоване... збагачення її змістовної

сторони шляхом перетворення відображеної реальності, що лежить поза її рамками у відображене, яке входить у ці рамки, тобто безперервне присвоєння нею світу» [76, с.122–141].

Аналогічно визначає розвиток особистості А.В. Петровський. «З позиції детермінізму, – пише він, – розвиток особистості як системної якості індивіда обумовлений соціально, хоча сам індивід має біологічні передумови для свого розвитку» Тобто, обидва вчені вважають, що розвиток причинно обумовлений, насамперед, тими змінами, що відбуваються в реальному світі, і мірою участі індивіда в цих змінах. При цьому визнаються біологічні особливості людини як передумови психічного розвитку особистості.

Іншу позицію займає В.В. Давидов. На його думку, «психічний розвиток людини – це, насамперед, становлення її діяльності, свідомості і, звичайно, всіх «обслуговуючих» їхніх психічних процесів». Тобто, вирішальне значення в розвитку особистості надається діяльності, що є «ядром» психічного розвитку [35, с.118].

Л.І. Анциферова у своїх міркуваннях про механізми розвитку особистості звертає увагу на внутрішні умови розвитку, що відображають основну потребу людини «... постійно виходити за свої межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності. Особистість постійно екстраполює себе у своє майбутнє, у своє віддалене майбутнє, проектує своє сьогодення. Бажання свого майбутнього і є бажання розвитку» [4, с.208]. Тут акцентується увага на незавершеності, «відкритості» психологічної організації особистості, що є фактором необмеженості розвитку особистості. Така позиція є евристичною для дослідження професійної кризи у дорослих, оскільки привертає увагу до здатності особистості виходити у своїй уяві за межі теперішньої ситуації, усвідомлювати темпоральні зв'язки подій свого життя, прогнозувати майбутнє, намічати перспективні професійні цілі.

Л.І. Анциферова, Д.М. Завалішина, О.Ф. Рибалко [11] виділили ряд особливостей процесу розвитку, які становлять і

теоретичний, і практичний інтерес для педагогічної та психологічної наук:

- тенденція до якісних змін і переходу на більш досконалі рівні функціонування;
- незворотність розвитку (зворотний розвиток як повне відновлення того, що було раніше, неможливий);
- обов'язкове поєднання, включення елементів прогресу і регресу (прогресивний розвиток як вибір одного з напрямків розвитку, що залишає нереалізованими багато інших);
- нерівномірність розвитку (періоди різких якісних стрибків змінюються поступовим накопиченням кількісних змін);
- зигзагоподібність розвитку (пов'язана з логікою формування принципово нових структур, які інколи на початкових етапах можуть бути більш функціональними, ніж старі);
- перехід стадій розвитку на рівні (з появою нової, більш високої стадії попередні не зникають, а зберігаються в якості одного з ієрархічних рівнів нової системи);
- тенденція до стійкості (успішний розвиток не можливий без сильної консервативної тенденції).

Ці загальні закономірності процесу розвитку людської психіки цілком можуть бути віднесені й до розвитку особистості у професійній діяльності.

Професійний розвиток дорослого, його становлення як суб'єкта діяльності характеризується в цілому набуттям все більш досконалих способів виконання діяльності, появою професіоналізму, майстерності, творчих рівнів професійної самореалізації. При цьому нові, більш досконалі способи професійної саморегуляції надбудовуються над попередніми, які залишаються на більш низьких рівнях ієрархічного підпорядкування.

Професійний розвиток дорослих не може бути зведеним до накопичення певних змін, інакше звідки б виникли якісно нові

рівні професійної діяльності. Йому притаманні періоди стабільності, поступового накопичення кількісних перетворень, які змінюються періодами нестабільності, можливо, і професійних криз, що характеризуються загостренням суперечностей розвитку, наявністю різких якісних стрибків, змін.

Усі особистісні зміни (досягнення особистісно значущих цілей чи переживання людиною професійної невдачі, багато інших подій професійного життя) є незворотними, оскільки інтегруються у сферу особистісного досвіду, а також відображаються у новоутвореннях, що є результатом активної взаємодії суб'єкта зі світом через процеси розпредмечування – опредмечування у ході його професійної діяльності.

Для професійного розвитку також характерне прагнення особистості до змін, прогресу в діяльності, однак поряд із цим зберігається і прагнення стабілізації професійних процесів. Ці дві тенденції знаходяться у тісному взаємозв'язку, підтримуючи професійний розвиток та збагачуючи його. Вони виглядають як певна флуктуація від мінливості до сталості, від дестабілізації (іноді й регресу) до стабілізації ліній професійного розвитку.

Узагальнюючи розглянуті теоретичні положення, можна зробити висновок, що розвиток особистості – це в цілому прогресивні зміни (проте можливі регрес, деформації, руйнація) унікальної, неповторної та цілісної системної якості людини, виникнення і розвиток якої детерміновано взаємодією зовнішніх обставин (соціальної ситуації і діяльності), і внутрішньої біопсихічної організації індивіда. Результатом цієї взаємодії стають психологічні новоутворення. По мірі розвитку особистості підвищується значення її активності, формуються механізми саморегуляції, саморозвитку, самовдосконалення. Наступність між новим, що народжується, і вже досягнутим забезпечує динамічність і стійкість особистості. Сам розвиток особистості гетерохронно включає перерви у поступовості.

Кожна стадія розвитку має важливе значення для подальшого розвитку психіки людини і характеризується своїми унікаль-

ними психологічними новоутвореннями, що, включаючись до складу «генетично більш пізніх стадій, аж ніяк не розчиняються в них, а, навпаки, істотно збагачуються, тому що нова, більш складна система, наділяє своєю системною якістю форми психіки, поведінки, діяльності, що виникли на попередніх стадіях. При цьому чим більш повноцінними розвиваються генетично ранні форми психіки, тим більш багаті потенції створюються для наступного її розвитку» (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, А.В. Запорожець, Я.О. Пономарьов, ін.) Поряд із цими поглядами існує точка зору, що розвиток має уривчастий характер (Ш. Бюлер, Е. Еріксон). Особливе новоутворення кожної стадії розвитку особистості, згідно з Е. Еріксоном [49], характеризує в основному цю стадію і виникає незалежно від новоутворень попередніх стадій. Відповідно і на наступних стадіях воно не видозмінюється.

Якщо здійснити проєкцію цих ідей в площину проблеми, що вивчається, то можна відзначити наступне: дійсно, у психологічній практиці часто доводиться зустрічатись із тим, що причиною, детермінантою професійної кризи (особливо в ситуації внутрішнього конфлікту) часто виступає суперечність попередніх етапів онтогенезу, що не була особистістю успішно і своєчасно вирішена. Однак, на противагу поглядам Е. Еріксона, вважаємо, що кожного разу доросла людина, потрапляючи у нову кризову ситуацію (включаючи професійну кризу), входячи в її переживання і актуалізуючи внутрішній потенціал для її конструктивного подолання, отримує новий шанс, потенційну можливість цю суперечність вирішити.

Саме таким чином працюють генетичні механізми розвитку. Якщо особистість не в змозі здійснити дію, що здатна зняти її внутрішню суперечність – починають діяти механізми психологічного захисту, що здатні витіснити проблему в глибинні рівні підсвідомого або знівелювати її значущість.

Незалежно від наукових позицій щодо розуміння характеристик процесу розвитку особистості, вчені визнають наявність в ньому критичних періодів, тобто криз. У психологічній

літературі наводять різні визначення поняття «криза»: 1) ситуація переживання неможливості реалізації життєвого задуму. Криза виникає в поворотних пунктах життєвого шляху особистості [105]; 2) «перелом в психічному розвитку, обов'язковий і закономірний етап розвитку особистості в онтогенезі, який виявляє себе в появі особистісних новоутворень» [105]; 3) явище загострення психічних суперечностей, що супроводжується різкою і кардинальною перебудовою самосвідомості індивіда та його взаємин з навколишніми людьми [92]. Слід зазначити, що, будучи єдиними у визнанні закономірності появи критичних періодів у розвитку особистості, деякі автори висловлювали думку про можливість, за певних психологічних умов, й безкризового розвитку (Т.В. Драгунова, О.М. Лєонтєв, У. Лер, Г. Томе). Ці погляди останнім часом більшістю дослідників спростовуються (Р.А. Ахмеров, В.І. Слободчиков, ін.). У нашому дослідженні ми будемо спиратися на точку зору, що кризи – це необхідний атрибут розвитку. Немає реальної людини, яка б прожила життя в таких умовах, щоб уникла кризових переживань. Більш того, більшість дослідників визначають кризи як своєрідні етапи сходження до особистості, а весь процес розвитку розглядається як перехід від однієї структурної кризи до іншої.

Відносна єдність думок спостерігається при визначенні ролі і значення криз у розвитку особистості. Як правило, кризи визначаються як явище нормативне, властиве більшості людей. Сутність кризи становить собою «дисбаланс конструктивних і руйнівних тенденцій і форм психічної діяльності». У різноманітних концепціях криза розвитку детермінована появою закономірних суперечностей. Саме у процесі вирішення цих суперечностей здійснюється прогресивний розвиток особистості, перебудова її внутрішнього і діяльнісного планів. Отже, саме у процесі кризи, на думку більшості авторів (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Б. Лівехуд, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон і ін.), відбувається структурна перебудова особистості.

У сучасній психології існує значна кількість наукових робіт із проблеми професійного розвитку дорослих.

Психологічні дослідження 60-70-х років минулого століття, які були присвячені змісту професійного навчання і виховання молоді (С.М. Архангельський, В.Д. Шадріков, В.В. Чебишева, В.О. Бодров) і проблемам професійної орієнтації, включаючи питання профвідбору, профконсультування (А. Рой, Дж. Голланд, О.Ю. Голомшток, Є.О. Климов, І.В. Кузнецова, ін.), підготували ґрунт для дослідження психологічних проблем професійної адаптації (Д.А. Андрєєва, О.І. Золотова, М.А. Свиридов).

У 80-х рр. минулого сторіччя для психологічної науки характерне звернення до досліджень таких проблем професійного розвитку, як професійне становлення, формування професіоналізму і професіоналізація суб'єкта діяльності, професійне самовизначення особистості (Д. Сьюпер, Д. Тідеман, І.С. Кон, І.М. Кондаков, М.А. Котик, О. Хара, Є.О. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, ін.).

В останні роки здійснювалися дослідження факторів, що перешкоджають професійному розвитку. Це дезадаптація, кризи і стагнація (С.Н. Безносков, С.Г. Вершловський, Е.Ф. Зеєр, Л.Н. Корнєєва, Л.О. Коростельова, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, І.Г. Малкіна-Пих, Л.М. Мітіна, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаків і ін.).

У психологічній літературі нашого часу існують різні підходи до розуміння професійного розвитку особистості. Дослідники наповнюють його різним змістом в залежності від об'єкта і мети дослідження.

Більшість авторів відзначають, що професійний розвиток людини – тривалий і динамічний процес. При цьому, незважаючи на розбіжність у назвах його періодів, кількості стадій, фаз, вікових меж, етапів, усі дослідники виділяють етап підготовки до вибору професії, етап професійної підготовки й етап безпосередньої професійної діяльності.

Професійний розвиток можна визначити як складову цілісного розвитку особистості дорослого, де відбувається її становлення як суб'єкта професійної праці і професійного самовизначення, що виявляється у якісних змінах на всіх структурних рівнях особистості та її діяльності. При цьому, як зазначає Л.М. Мітіна, «професійний розвиток на різних етапах життєдіяльності людини є то результатом, то засобом розвитку особистості» [70]. Професійний розвиток особистості в період дорослості, як окрема лінія загального цілісного процесу розвитку людини, має свою специфіку. На відміну від попередніх вікових етапів, розвиток дорослого відбувається в надрах професійної діяльності, як провідної. Це накладає відбиток на особливості становлення суб'єкта діяльності, етапи та стадіальність професійного розвитку, на появу новоутворень, фактори та особливості настання професійних криз.

Л.М. Мітіна виділяє дві моделі професійного розвитку особистості: 1) модель адаптивного розвитку; 2) модель професійного розвитку. В основі першої, адаптивної моделі, на думку автора, лежать процеси самопристосування, підпорядкування середовища вихідним інтересам фахівця. На думку вченої, у професійних діях такий фахівець, як правило, керується принципом економії сил і користується, головним чином, напрацьованими алгоритмами рішення професійних задач, проблем, ситуацій, перетвореними в штампи, шаблони та стереотипи [70]. Модель професійного розвитку характеризується здатністю людини вийти за межі повсякденної практики, прагненням до постійного експериментування, творчого пошуку, реалізації своїх потенційних можливостей і подолання своїх меж. Звідси виходить, що якщо суб'єкт праці, якого можна віднести до першої моделі розвитку, потрапляє в ситуацію, де потрібно проявити активність, творчість, ініціативу, це може стати пусковим моментом у розвитку „емоційного вигорання» чи кризового стану у професійній самореалізації.

Модель професійного розвитку Л.М. Мітіна пов'язує з різними типами адаптивної поведінки. Автором розроблена пси-

хологічна технологія конструктивної зміни професійної поведінки на прикладі поведінки вчителя, що припускає, у тому числі, виявлення ступеня готовності вчителя до такої зміни і ступінь усвідомлення ним необхідності зміни. Говорячи про психологічний фундамент особистості професіонала у будь-якій сфері людської діяльності, вона виділяє такі базові характеристики, як особистісну спрямованість, поведінкову гнучкість і професійну компетентність.

Широко вживаним у психологічній літературі є термін «професійне становлення». У порівнянні зі змістом поняття професійного розвитку, який характеризується виникненням новоутворень і відбувається нерівномірно, стрибкоподібно, професійне становлення розглядається як безупинний процес цілеспрямованої прогресивної зміни особистості під впливом соціальних впливів і власної активності у самовдосконаленні і самоздійсненні. У такому розумінні становлення наближається до поняття розвитку, однак розвиток особистості характеризує власне процес виникнення новоутворень (не завжди прогресивних чи соціально бажаних), становлення ж передбачає прогресивний вектор розвитку під впливом спеціально створених зовнішніх умов (діяльності, соціальної ситуації тощо).

О.Б. Каганов [52] розглядає професійне становлення як тривалий процес розвитку особистості з початку формування професійних намірів до повної реалізації себе у професійній діяльності. Центральна ланка цього процесу – професійне самовизначення. Є.О. Климов [55] також наголошує на розвитку суб'єктності у людини, що працює: «Ми акцентуємо поняття самовизначення в тому смислі, що учень повинен думати, що він сам проектує і будує свій життєвий шлях».

Процес професійного становлення припускає виявлення умов і джерел розвитку професіонала. Важливим для нашого дослідження є ідеї, закладені в роботах О.Б. Каганова [54]. Він виділяє професійне співтовариство як умову і джерело розвитку професіонала, яке задає загальні норми діяльності, що міс-

тять культурні способи і предмет діяльності. У подальшому ми ще будемо звертатись до цієї думки.

Н.Г. Калашнікова [50], досліджуючи професійне становлення особистості (на прикладі педагогічної діяльності) з моменту її входження у професійну діяльність і до її активного освоєння, надає вирішального значення формуванню професійної позиції.

Значна кількість дослідників центральне місце у професійному становленні особистості професіонала відводить формуванню професійного світогляду, що визначає моральну професійну позицію, мотиваційну сферу, професійні схильності і здібності, уміння і навички роботи.

Необхідність продуктивного рішення задач професіоналізації знайшла своє відображення в цілому ряді теоретичних і прикладних досліджень вітчизняних психологів: серед них роботи, присвячені особливостям професійної діяльності в рамках загальної теорії діяльності, формуванню готовності до професійної праці (Г.О. Бал, М.Й. Боришевський, М.І. Дьяченко, С.Д. Максименко, І.П. Маноха, В.О. Моляко, М.С. Пряжніков, В.В. Рибалка); професійній орієнтації і самовизначенню (І.Д. Багаєва, В.П. Казміренко, Л.Є. Орбан, Н.А. Побірченко, В.В. Синявський, Б.О. Федоришин, Ю.Л. Трофімов); підготовці педагогічних кадрів (І.А. Зязюн, Л.О. Кандибович, Н.Г. Ничкало, В.А. Семиченко, Т.С. Яценко); праці, що відбивають різні аспекти ефективності професійної діяльності та методологічні підходи у наданні психологічної допомоги особистості у проблемних ситуаціях (О.М. Алексюк, О.Ф. Бондаренко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко) та ін.

Останнім часом питання розробки проблем професіоналізації одержали широке поширення в акмеологічних дослідженнях, що дозволяють описати процес професіоналізації як цілісний феномен, що містить у собі визначену сукупність компонентів об'єктивного і суб'єктивного характеру (А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, О.П. Ситніков й ін.).

У рамках акмеології одержали подальший розвиток теоретичні положення про «Я-концепцію» суб'єкта діяльності, що є системою його уявлень про місце у світі, про свою особистісну позицію, що визначаються смисловими і ціннісними орієнтаціями суб'єкта. У цьому науковому напрямі розробляється проблема професійної «Я-концепції» як сукупності уявлень суб'єкта про свою життєву позицію, перспективи і цінності в контексті здійснення обраної професійної діяльності.

Так, наприклад, при аналізі в рамках акмеологічного підходу трудової діяльності практичного психолога як цілісного феномена, виділяють наступні сторони (блоки): професійну діяльність; професійне спілкування; особистість, яка розвивається, і результати праці. Дані сторони відбивають як процесуальний, так і результативний аспекти професійної діяльності психолога, його повсякденних відносин і особистісного розвитку. Тут професіонал розкривається як цілісний феномен зі своїми неповторними макрохарактеристиками, як індивід, особистість, суб'єкт діяльності.

В.А. Семиченко [94] розглядає професійні знання як складову основу для формування психологічної культури і, безпосередньо, технології досягнення суб'єктом бажаних результатів праці. Відзначається, що знання суб'єктом праці загальних рис, особливостей і конкретики своєї професійної діяльності, її структури, змісту і практики є необхідною передумовою її успішного здійснення. Вона стверджує, що для професій системи «людина-людина» (на прикладі діяльності психолога) велику роль відіграють знання про власні індивідуальні особливості, здібності, можливості, сильні і слабкі сторони. У зв'язку з цим, особливо значимими уявляються знання про способи компенсації власних недоліків. Очевидно, що формування таких комплексних особистісних утворень і їх взаємозв'язків – тривалий процес. Протягом цього часу особистість зіштовхується через діяльність, професію з власною недосконалістю, невмінням, незнанням, неготовністю, що можуть бути чинниками появи професійно-кризових переживань. Досліджен-

ня з професійної ментальності відображають той факт, що в результаті включення людини у професійну діяльність саме її відношення до світу, сприйняття, мислення, поведінка набувають професійного характеру. Професійна ментальність включає у свою структуру мотиваційні компоненти, систему ціннісних орієнтацій, професійні і соціальні настанови. Вводиться поняття «світ професії», що відображає груповий інваріант суб'єктивного ставлення професіонала до об'єктів, який тісно пов'язаний із семантичними характеристиками.

Зміст процесу професіоналізації розглядається і як «обживання» соціального простору. Говорячи про модель «обжитого» соціального (навчального, учбово-професійного, професійного) простору, необхідно зауважити, що міняється як її структурна, так і смислова спрямованість. О.В. Суворов відзначає, що структура обжитого простору може бути як «острівною», так і «монолітною», змінюючись по мірі «обживання».

Професійне становлення є процес цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності. Цей процес детерміновано соціальною ситуацією розвитку особистості, провідною діяльністю, а також активністю самого індивіда, при цьому професійний розвиток припускає потребу індивіда в ньому, прагнення до власного професійного росту.

Професійний розвиток дорослих має не тільки стадіальний характер, але і здійснюється всередині певної стадії розвитку, що призводить до кількісного накопичення якісно нових елементів, які й утворюють його потенційний резерв.

Наприклад, Д. Сьюпер [69] увесь професійний шлях розділив на п'ять етапів. У першу чергу автора цікавило, як індивід самовизначається щодо своїх схильностей і здібностей та здійснює пошук відповідної професії, що актуалізує професійну Я-концепцію. Наведемо ці етапи: 1) етап росту (від народження до 14 років); 2) етап дослідження (від 15 до 24 років); 3) етап зміцнення кар'єри (від 25 до 44 років); 4) етап збереження досягнутого (від 45 до 64 років); 5) етап спаду (після 65 років).

Етапи професійного шляху, за Ф. Хейвігхерстом [69], наступні: 1) ідентифікація з працівником (від 5 до 10 років); 2) придбання основних трудових навичок і формування працелюбивості (від 10 до 15 років); 3) придбання конкретної професійної ідентичності (від 15 до 25 років); 4) становлення професіонала (від 25 до 45 років); 5) робота на благо суспільства (від 40 до 70 років); 6) міркування про продуктивний період професійної діяльності (після 70 років). Критеріями визначення етапів професійного шляху в цьому випадку були набуття установок і трудових навичок, що дозволяють людям стати повноцінними працівниками.

Найбільш відомою серед вітчизняних робіт є періодизація розвитку людини як суб'єкта праці Є.О. Климова [55]. Він виділяє наступні стадії розвитку дорослих: 1) стадія адепта (професійна підготовка); 2) стадія адаптанта (входження в професію – від декількох місяців до 2-3 років); 3) стадія інтернала (входження у професію як повноцінного колеги, здатного стабільно працювати на нормальному рівні); 4) стадія майстра («кращий» серед «хороших»); 5) стадія авторитету (кращий серед «майстрів»); 6) стадія наставника (вищий рівень розвитку фахівця).

Таким чином, за Є.О. Климовим, вищий рівень розвитку будь-якого фахівця – це педагогічний рівень, наставництво. Адже саме педагогіка й освіта є стрижнем людської культури, оскільки вони забезпечують наступність і збереження кращого досвіду людства.

Т.В. Кудрявцевим [58] були виділені такі стадії професійного становлення: 1) виникнення і формування професійних намірів під впливом загального розвитку, первісного орієнтування і залучення до різних сфер праці в загальноосвітній школі; 2) власне професійне навчання, тобто етап цілеспрямованої підготовки до обраної професії в ході продуктивної інтелектуальної і практичної діяльності; 3) процес входження у професію, що характеризується активним оволодінням професією і знаходженням свого місця у виробничому колективі.

О.Б. Каганов [52], описуючи процес професійного становлення, виділяє наступні етапи: 1) перехідний, протягом якого відбувається входження першокурсника у студентське життя; 2) накопичувальний, для якого «характерним є поступове поліпшення об'єктивних показників діяльності студентів»; 3) визначальний, на якому виробляється більш-менш стійка модель професійної діяльності, оформляються найближчі професійні плани; 4) завершальний: робота на виробництві, придбання фахівцем більш високої кваліфікації в обраному виді діяльності.

Ю.Ф. Зеєр [45] виділяє такі етапи професійного становлення:

- оптація (формування професійних намірів, професійне самовизначення, усвідомлений вибір професії на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей);
- професійна підготовка (формування професійної спрямованості, системи соціальних і професійно орієнтованих знань, умінь, навичок, придбання досвіду у рішенні типових професійних задач);
- професійна адаптація (входження у професію, освоєння нової професійної ролі, засвоєння технологій професії, придбання досвіду самостійного виконання професійної діяльності);
- стадія інтернала (формування професійного менталітету, високоякісне виконання професійної діяльності);
- професійна майстерність (повна реалізація, самоздійснення особистості у творчій професійній діяльності – «акме» професійного розвитку).

Таким чином, переважна більшість учених, хто займається цією науковою проблематикою, розуміє професійне становлення особистості як процес розвитку, у якому можна виділити певні стадії. Найчастіше перехід від однієї стадії до іншої супроводжується кризами професійного становлення – нетривалими за часом періодами кардинальної перебудови професійної свідомості, що супроводжуються зміною вектора розвитку.

А.К. Маркова [66] виділяє конкретні етапи освоєння професії: 1) адаптація людини до професії; 2) самоактуалізація людини в професії (пристосування людини до професії); 3) гармонізація людини з професією; 4) перетворення, збагачення людиною своєї професії (рівень творчості); 5) етап вільного оволодіння декількома професіями (на високих рівнях освоєння професії фахівець виходить за рамки своєї формальної діяльності й усе більше стає культурною істотою (близько до стадії «наставника», за Є.О. Климовим); 6) етап творчого самовизначення себе як Особистості (професіонал у своїй роботі прагне реалізувати свою головну життєву ідею і знаходить для цього можливості і сили). При цьому А.К. Маркова вважає, що етапи четвертий, п'ятий і шостий – це етапи «суперпрофесіоналізму». У середині кожного етапу виділені ще більш конкретні підетапи.

А.К.Маркова запропонувала також своє розуміння рівнів освоєння професіоналізму. Це такі, як: 1) допрофесіоналізм (людина вже працює, але не має повного набору якостей дійсного професіонала); 2) професіоналізм (людина – професіонал, тобто стабільно працює і виконує все, що від неї вимагається); 3) суперпрофесіоналізм (творчість, особистісний розвиток, те, що називають «акме» – вершина професійних досягнень); 4) непрофесіоналізм, псевдопрофесіоналізм (зовні досить активна діяльність, але при цьому або це багато «шуму» у роботі, або людина деградує як особистість); 5) післяпрофесіоналізм (людина може виявитися «професіоналом у минулому», «екс-професіоналом», стати порадником, учителем, наставником для інших фахівців).

Таким чином, різні вчені розрізняють стадії освоєння професійної діяльності дорослими, відмічаючи при цьому, що процес професійного становлення і самовизначення починається від народження і триває все життя. Розрізняють рівні опанування професії людиною в дорослому віці, що фактично відображає рівень зростання суб'єктності особистості, її від-

повідальності, ріст соціальної значущості і масштабності продуктів її діяльності.

У професійному розвитку теж можна виділити періоди як спокійних, еволюційних змін, так і відносно короткочасні періоди, що супроводжуються кардинальною перебудовою сформованої психологічної організації суб'єкта, його професійної діяльності і соціально-професійних стосунків. Природно, що такі «перерви» поступово дозволяють розділяти цілісний індивідуальний процес професійного розвитку особистості на рівні, стадії.

Останнім часом психологи почали все більше уваги приділяти тому факту, що професійний розвиток супроводжується періодами регресу, стагнації, дезадаптації; деформаціями, кризами (Р.М. Грановська А.К. Маркова, С.П. Безносков, Е.Е. Симанюк, Е.Ф. Зеєр та ін.). Дослідження у цьому напрямку створили передумови для вивчення криз професійного становлення особистості (Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова, А.Г. Амбрумова, К.Н. Поливанова, М.С. Пряжніков, А.Р. Фонарьов, Ю.П. Поваренков, Е.Ф. Зеєр та ін.).

Учені відводять кризам важливе місце у професійному становленні особистості. Кризи професійного становлення виражаються у зміні темпу і вектора професійного розвитку особистості, супроводжуються перебудовою смислових структур професійної свідомості, переорієнтацією на нові цілі, корекцією соціально-професійної позиції (Л.І. Анциферова, Н.В. Гришина, Ю.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна й ін.).

Таким чином, вивчення проблеми професійного розвитку особистості дорослих та місця і ролі в ньому професійної кризи показало як різноманітність точок зору науковців на процес професійного розвитку, так і недостатність сформованості понятійного апарату та наукових уявлень щодо проблеми. Отже, актуальним завданням стало створення власної теоретичної моделі професійного розвитку особистості в дорослому віці та визначення ролі і місця професійної кризи у цьому процесі. Нижче, на рис. 1, представлена розроблена нами структур-

но-динамічна модель професійної діяльності дорослих та визначено місце професійної кризи в її архітектоніці.

Із позиції генетичної психології, відповідне дійсності пізнання і розуміння об'єкта дослідження можливе лише за умови простеження виникнення і становлення даного об'єкта. З генетичної точки зору, для того, щоб зрозуміти, що таке криза і визначити її місце у процесі професійного розвитку особистості, необхідно пояснити і показати (відтворити в моделях) процес її появи, фактори, що її детермінують, визначити, в результаті яких закономірностей професійного становлення і механізмів виникає цей феномен.

Згідно з нашими уявленнями про предмет дослідження, професійний розвиток дорослих має дві площини або два вектори аналізу (рис. 1.). Перший вектор – горизонтальний – відображає динаміку структури професійного розвитку дорослих протягом періодів професійного самовизначення особистості, другий вектор – вертикальний – відображає архітектонічну будову професійної діяльності та можливість змін і взаємопереходів між її складовими.

За горизонтальним вектором представлені етапи професійної діяльності особистості, а саме: допрофесійна та професійна підготовка, етап власне професійної діяльності та етап її завершення. Перехід між цими етапами характеризується кризовістю переживань, оскільки для суб'єкта суттєво змінюються зміст і характер діяльності, соціальна ситуація розвитку. Так, багато психологічних робіт присвячено дослідженню проблеми адаптації студентів до самої ситуації професійного навчання і професійно-навчальної діяльності та, відповідно, проблеми адаптації молодого фахівця на першому місці роботи. У цих дослідженнях у межах періоду дорослості вводяться поняття «криза адаптації», «криза професійної ідентичності», «криза професійного самовизначення» і розглядаються різні аспекти їх переживання та профілактики деструктивних наслідків, створення оптимальних психологічних умов для під-

тримки особистості в ситуації необхідних особистісно-професійних змін.

Центральним етапом професійного розвитку людини є етап власне трудової діяльності, якому, за хронологією, відповідає весь період дорослості. Він триває у часі майже 30-40 років. Звичайно, що за цей час відбуваються значні динамічні зміни і з особистістю, і в якості та характері її професійної діяльності (буває, людина змінює й саму професію); суттєво і швидко міняється соціальний контекст, що позначається на об'єктах, предметах праці, соціальній ситуації розвитку дорослих тощо. Тому в періоді власне професійної діяльності є необхідність виділити декілька підперіодів, наприклад, ранній, середній та завершальний період професійної діяльності. Такий поділ, з одного боку, дозволить більш чітко відстежити закономірності професійного розвитку особистості протягом трудового життя, адже специфіка завдань, які стоять перед суб'єктом праці, залежать і від того, на якому етапі трудової кар'єри перебуває людина. З іншого боку, такий поділ узгоджується з віковою періодизацією дорослого віку, що дозволить в аналізі професійних криз у дорослих відмежувати вікові, нормативні тенденції від індивідуально-особистісних особливостей людини, більш глибоко зрозуміти внутрішню логіку життя суб'єкта праці. Хронологічні рамки цих підперіодів узгоджені з віковими, які будуть детально розглянуті в наступному підрозділі книги.

Після завершення трудової кар'єри особистість також зіштовхується з труднощами серйозної перебудови внутрішнього психологічного простору через суттєві зміни в соціальній ситуації розвитку. Цей період людиною також може переживатись як криза пенсійного віку.

До моделі не ввійшли більш ранні етапи професійного самовизначення та найпізніші його етапи, адже вони можуть тривати і після офіційного виходу людини на пенсію. Це зроблено з метою необхідного обмеження дослідницького поля рамками вікового періоду дорослості, однак хочемо визнати суттєву важливість того, як переживаються періоди допрофесійного і

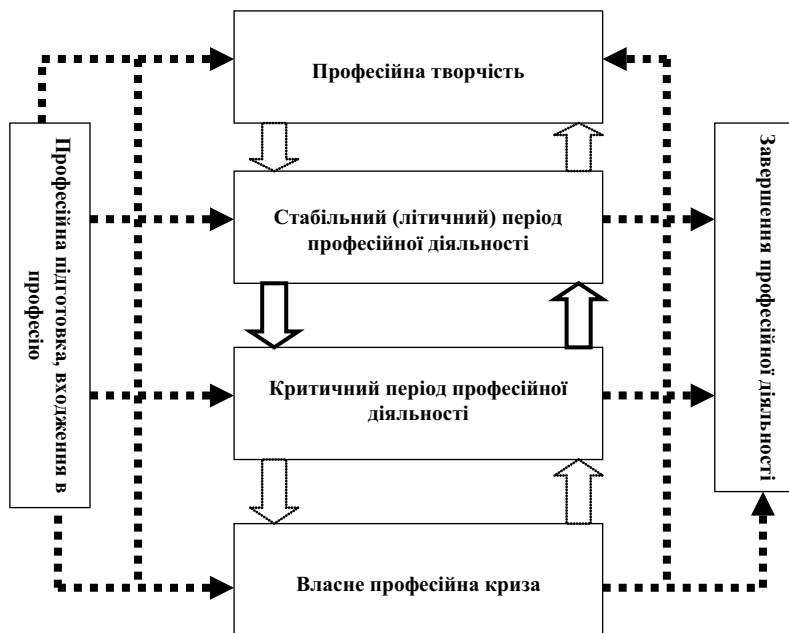


Рис. 1. Структурно-динамічна модель професійної діяльності дорослих та місце професійної кризи в її архітектоніці

післяпрофесійного життя для самої людини та для суспільства в цілому. У вітчизняній науці і практиці, на жаль, надзвичайно мало що відомо про те, як починається професійне самовизначення особистості на більш ранніх етапах (наприклад, у дошкільному, молодшому чи середньому шкільному віці), так і про те, як трансформується і чи триває взагалі професійне самовизначення людей пенсійного віку. Оскільки соціально-економічна та демографічна ситуація склалася так, що в нашій країні постала необхідність продовження пенсійного віку тих, хто працює, цей напрям досліджень набуває особливої актуальності. Отже, такі питання становлять перспективу вивчення проблеми професійного розвитку, становлення, самовизначення та професійної орієнтації особистості на різних етапах онтогенезу.

Особливої уваги заслуговує вертикальний вектор, що представлений у моделі професійного розвитку, який відображає внутрішню логіку і архітектуру професійної діяльності особистості у дорослому віці. Професійний розвиток дорослого – процес, що самоорганізується. Саморух обумовлений процесом життєдіяльності, самодетермінації суб'єкта, розширенням спектра суперечностей, що виникають у ході професійного розвитку дорослих. За Д.Б. Ельконіним [47], «провідна діяльність – це така діяльність, що є центральною у структурі системи діяльностей, тобто під її впливом відбувається їх розвиток, і вона входить у неї». Дійсно, професійна діяльність є складовою системи діяльностей дорослого і їх поєднання, взаємозв'язок, ієрархічне впорядкування суттєвим чином визначає характеристики розвитку особистості.

Професійний розвиток дорослих уявляється нам також як такий, що виглядає як чергування більш сталих періодів, де відбуваються еволюційні зміни, та більш динамічних, які виглядають як більш різкі, стрибкоподібні.

Період, в якому накопичуються поступово кількісні зміни, ми позначаємо як стабільний (літичний) період професійного розвитку дорослих.

У надрах цього періоду є два шари – нормативної стабілізації професійної діяльності та позанормативної стабільності. За нормативною стабілізацією криється закономірний процес оволодіння і шліфовка нових професійних навичок, способів діяльності. Однак, за загальними законами розвитку психіки людини, такий період не може тривати дуже довго. Через певний час у суб'єкта в надрах його розвитку у діяльності може накопичуватись дисбаланс, суперечності: між Я-реальним та Я-ідеальним у професії («можу» і «хочу»); між рівнем виконання діяльності та новими вимогами професії; між алгоритмізацією професійних дій та появою більш складних змістів професійних завдань; між фізичними можливостями, наявним рівнем енергетичності суб'єкта праці та специфічним напруженим характером і темпом її виконання тощо. Конструктив-

ний розвиток відбувається у випадку, коли особистість творчо долає цей розрив і прагне в реальних діях наблизитись до Я-ідеального. Якщо активність суб'єкта керується тільки потребою зберегти досягнуте, не змінюватись і нічого не змінювати, активно не шукаючи новий об'єкт (предмет) для задоволення нової актуалізованої потреби професійного становлення, це неминуче з часом приведе до застою, стагнації професійної діяльності і негативним чином позначиться на особистості як її суб'єкті.

Таким чином, професійний розвиток почне входити у період дестабілізації або критичний період професійної діяльності дорослих. Такою є логіка розвитку нормативних криз професійної діяльності. Нормативних тому, що внутрішні суперечності породжуються з часом самою динамікою, розвитком професійної діяльності, зміною соціальних очікувань від особистості відповідно до її професіоналізму. Такі явища професійного розвитку ми називаємо його перехідними етапами.

Критичний період розвитку не слід ототожнювати з поняттям «професійна криза» розвитку особистості. Цей період ще не є криза, це закономірний поворот, переломний момент, який потенційно містить у собі різні перспективи подальшого розвитку, одну з яких має свідомо обрати особистість. Отже, цей період професійного розвитку, відповідно, вимагає від особистості переживання, самоактуалізації, мобілізації внутрішнього особистісно-професійного потенціалу, активізації рефлексії, механізмів діяльнійсної саморегуляції, щоб бути здатною здійснити такий вибір. Від того, як людина впорається із завданням, що поставило перед нею саме життя, якими будуть якісні характеристики перехідного етапу, залежить вектор її подальшого професійного розвитку.

Варіантів поведінки особистості у виході з критичного (перехідного) періоду професійного розвитку багато. Проте, за спрямованістю розвитку, всі їх умовно можна розділити на дві групи – ті, які націлені на подолання суперечностей через рефлексію і активні дії та спрямованість від професійної ді-

яльності (активність націлена в основному на самозміну свого емоційного стану (сприйняття професійних утруднень, емоційного ставлення до них, інтерпретації) при зниженні професійно-спрямованої активності чи формалізації професійних дій.

Конструктивний варіант подолання суперечностей розвитку виводить особистість на творчі рівні професійного самоздійснення, на самовдосконалення суб'єкта праці, зростання продуктивності його праці, породження в надрах цієї провідної діяльності інших (наприклад, професійного наставництва).

Неконструктивний варіант – може бути причиною розвитку професійної деформації особистості, стагнації діяльності. При ціннісному ставленні до професійної діяльності, збереженні мотивації до її продуктивного здійснення суперечність набуває форми внутрішнього конфлікту і здійснюється «запуск» переживання професійної кризи.

Професійна криза може виникнути також внаслідок дії зовнішнього фактора, що перешкоджає продовженню професійної діяльності. Вирішальним чинником у розгортанні переживання професійної кризи є внутрішня оцінка суб'єктом цього фактора як особистісно-значущого та наявність внутрішніх інтенцій і ціннісного ставлення до професійної діяльності. Варіанти подолання професійної кризи в цілому аналогічні тим, що описані й для ситуацій закономірних професійних утруднень. Професійна криза стає для особистості можливістю для нового акта самовизначення, можливістю трансцендентування, визначення нової мети розвитку, нової системи особистісно-професійних цінностей. Чи скористається людина цією можливістю? Адже, на думку Т.М. Титаренко [98], людина сама активно стимулює дебют кризи. Очевидно, це відбувається заради отримання нового шансу, можливості виходу за усталені межі константних професійних моделей.

3.2. Психологічні чинники стресу в професійному розвитку дорослих на різних етапах трудового життя

Розглянемо об'єктивні фактори, що спричиняють психологічний стрес, зокрема ті, які пов'язані з педагогічним професійним середовищем. Об'єктивні причини стресів сучасної людини можна розбити на групи: 1) соціальні фактори (фактори макросередовища); 2) люди, з якими вона взаємодіє (фактори мікросередовища); 3) умови її життя і роботи (стресові фактори професійного середовища); 4) надзвичайні обставини життя.

При цьому слід зазначити, що термін «об'єктивні фактори» досить умовний, оскільки людина може тією чи іншою мірою вплинути майже на будь-який «об'єктивний» стресор. Наприклад, вона може вибрати інші умови свого життя, змінювати склад найближчого соціального оточення і навіть протидіяти певним природним чи техногенним катаклізмам. До групи об'єктивних причин ми віднесли ті стресори, які частіше за все існують поза свідомістю людини, яка потерпає від стресу, хоча вони і можуть бути модифіковані цією свідомістю.

Розглянемо окремо кожен із зазначених груп стресових факторів.

До макросоціальних факторів, що потенціують розвиток стресових та кризових станів у популяції, належать фактори, що формуються протягом декількох поколінь, є соціально-культурно обумовленими: ментальність населення, його морально-етичні настанови й ідеали, а також ті, що характеризують динаміку суспільних процесів; менш сталі: політичні й економічні фактори життя; надзвичайні обставини. Усі вони характеризуються низьким рівнем підконтрольності стресора з боку особистості. До цієї групи факторів може бути віднесена особливість національної мотивації праці. Вважається, що зміна чи злам «мотивації нації» є чинником ризику розвитку кризових станів. Так, відомо, що стрімкі політичні, соціально-економічні і культуральні зміни, які саме зараз відбуваються в Україні, завжди супроводжувалися погіршенням

психологічного стану населення, наростанням тривожності, песимістичних очікувань, «екзистенціального вакууму», почуттям соціальної незатребуваності і втрати перспективи.

До факторів макросоціального порядку може бути віднесено феномен аномії (буквально – зникнення норми). У сучасному трактуванні під аномією розуміють, з одного боку, деякий об'єктивний конфлікт, обумовлений невідповідністю між десятиліття декларованими соціальними нормами, цінностями, ідеалами і реальною дійсністю, а з іншого боку, – комплекс переживань людей у зв'язку з несумісністю найважливіших для них внутрішніх настанов і вимог повсякденного життя. У цьому контексті, як відмічали педагоги в наших опитуваннях, коли раніше цінність професії педагога була високою, нині знецінення роботи вчителя на рівні ставлення населення, призводить до відчуття непотрібності, покинутості, приреченості, безнадії.

Дія перерахованих вище макросоціальних стресово-кризових факторів розтягнута у часі, стреси носять хронічний характер, дезадаптація особистості настає не відразу. Для всіх їх характерна риса – низька контрольованість з боку конкретної особистості.

До факторів мікросередовищного впливу можна віднести ті, що зумовлені взаємодією, контактами особистості з найближчим оточенням.

По-перше, для дорослої людини важливими є зв'язки з ближнім соціальним оточенням, де існує особистісно-інтимне спілкування – родина, друзі. Психологами встановлено, що чим більше родичів і знайомих у людини, тим вище її стійкість до стресу. Це пов'язано не тільки з тим, що друзі реально захищають таку людину від стресорів, але і з тим, що близькі люди ніби беруть частину удару на себе. Людина, оточена доброзичливо налаштованими людьми, відчуває їхню підтримку і легше сприймає загрозливі фактори середовища. На противагу цьому люди, що живуть самотньо чи мають постійні проблеми в родині, сильніше піддані стресу і частіше хворіють.

Для дорослої людини періоди створення сім'ї чи її розпаду, проблеми з дітьми, що підрастають, у більш старшому віці – періоди сепарації дорослих дітей від батьківської родини – можуть кризово переживатись і відображатись на самопочутті, активності у професійній сфері. Притому це може виглядати як зниження професійної мотивації та певний її занепад (наприклад, через «втечу у хвороби»), так і трудоголізм, (як зверхкомпенсаторна спроба уникання вирішення проблем в особистому житті). Досліджуючи професійну кризу конкретної особистості, важливо брати до уваги всю актуальну картину її реального життя.

До інших факторів, що впливають на появу психоемоційного стресу у дорослих, належать ті, що стосуються особливостей самої професійної діяльності та професійного середовища. Професійний стрес – різноманітний феномен, що виражається у психічних і фізичних реакціях на напруження ситуації у трудовій діяльності людини. У даний час він навіть виділений в окрему рубрику в Міжнародній класифікації хвороб (МКБ-10).

Професійний стрес ми розуміємо як специфічну форму порушення фізіологічної та психічної діяльності індивіда, яка зумовлена його індивідуальними та особистісними характеристиками і виникає у відповідь на негативний вплив професійної ситуації.

Причини стресу, пов'язаного з роботою, досліджуються вже тривалий час, і перелік потенційних чинників, що викликають стрес, досить довгий. У ньому можна знайти фізичні чинники, що перетворюють робоче місце на вороже середовище (підвищена температура, шум, багатолюдність тощо), а також безліч психосоціальних чинників, обумовлених конкретною комбінацією трудових, організаційних і соціальних особливостей робочого місця.

До найбільш точно встановлених стресорів, пов'язаних із виробничим середовищем, належать:

- 1) нестабільність організації чи положення людини в ній (страх втратити свою роботу через скорочення неадек-

- ватних трудових показників, передпенсійний чи пенсійний вік або із іншої причини, невпевненість у завтрашньому дні);
- 2) рольова невизначеність (двозначність) і рольовий конфлікт. Під рольовою двозначністю мається на увазі невизначеність у стосунках з людиною, що виконує ту або іншу роль, а під рольовим конфліктом – різні несумісні очікування відносно значущих людей на роботі;
 - 3) неможливість впливати на свою роботу («виконавець» потерпає більше від професійного стресу, оскільки має мінімальний вплив на свою роботу; недостатність психологічних умов для прояву суб'єктності, творчості, свободи і власного контролю у професійній ситуації);
 - 4) відповідальність за речі, на які люди не можуть впливати, є особливо стресовими чинниками для деяких працівників;
 - 5) відсутність групової згуртованості – відсутність можливості для працівника відчувати себе членом колективу (через специфіку робочого місця, позицію керівництва, особливості стосунків з іншими членами групи) може бути джерелом сильного стресу, особливо для працівників із високим прагненням до афіліації;
 - 6) наявність міжособистих і внутрішньогрупових конфліктів. Часто це обумовлено наявністю серйозних суперечностей або несумісністю окремих характеристик особистості працівника (його особистої мети, потреб, цінностей) з соціально схвалюваними у групі, де він працює;
 - 7) некомпетентність керівництва (невизначеність виробничих завдань, непослідовність і неясність для підлеглих керівних рішень; відсутність системи адекватного контролю (наявність «авралу») і стимулювання працівників, авторитарний стиль керівництва тощо);
 - 8) умови праці – ступінь небезпеки при виконанні роботи, рівень шуму тощо, як показують результати численних

досліджень, можуть бути також віднесені до факторів, що часто провокують стрес у працівників.

Звичайно, наведений перелік не вичерпує всі можливі варіанти дії факторів соціально-професійного походження, що викликають професійний стрес у працівників, і може бути значно продовжений.

Особливу групу стресових факторів, що викликають професійний стрес і провокують професійно-кризові явища, можуть скласти ті, що викликані специфікою самої професійної діяльності. Наведемо перелік тих, які характерні для багатьох професій: 1) монотонність і механічність роботи, відсутність елементів творчості в роботі; 2) характер виконуваної роботи – складність вирішуваних задач, значна перевага інтелектуальної праці; 3) самостійність у роботі, підвищена відповідальність за її результат; 4) високі емоційні навантаження; 5) надмірна чи, навпаки, недостатня завантаженість роботою; 6) робота в умовах постійного дефіциту часу; 7) порушення режиму праці і відпочинку – нічні зміни і нестача вільного часу для задоволення особистих потреб, хронічна гіпокінезія і хронічна втома тощо; 8) нерівномірність трудових навантажень, наявність тривалих очікувань завдань у процесі роботи; 9) низький соціальний престиж праці; 10) часта зміна робочого стереотипу; 11) невідповідна кваліфікації та енергетичним витратам заробітна платня та ін.

У наших опитуваннях, в яких прийняли участь працівники колективів дошкільних закладів, шкіл та коледжів м. Новомосковська (Дніпропетровська обл), Прилук (Чернігівська обл.) та м. Києва (всього 348 чоловік), найчастіше називались такі чинники професійного стресу, як: полізадачність діяльності, перенавантаження педагога додатковими завданнями від адміністрації, надмірна кількість дітей у класах (групах), незадовільна заробітна платня тощо.

Для порівняння наведемо дані психологічних досліджень, де вивчались специфіка професії, її характер і вимоги до людини та їх вплив на рівень професійного стресу. За даними, які

наводить Ю.В. Щербатих [112], англійські психологи з Манчестерського університету склали шкалу стресу і ризику алкоголізму і психічних захворювань для півтори сотень професій. На перше місце за ступенем ризику нервового стресу вийшли шахтарі (8,3 бали) і поліцейські (7,7 балів). Потім ідуть будівельники, журналісти і пілоти (по 7,5 балів). Досить високий показник ризику розвитку психічних захворювань у акторів, політичних і суспільних діячів. Серед потенційних алкоголіків на перше місце виходять лікарі, за ними йдуть журналісти, випереджаючи навіть працівників правоохоронних органів. Найспокійніша професія за всіма показниками – у співробітників бібліотек.

Однак, таке розміщення професій за шкалою наявності стресу не є єдино можливим. Фахівець в області стрес-менеджменту доктор А. Елкін [48] у своїй книзі наводить інші результати. Так, за даними Американського національного інституту охорони праці, перші місця у списку займають «звичайні» професії – різноробочі, секретарі, інспектори, лаборанти й офіс-менеджери. Даний реєстр заснований на результатах аналізу звітів медичних закладів, у яких відбиті скарги працівників на стрес. Так що відсутність на перших позиціях цього списку поліцейських, пожежників і біржових брокерів говорить про те, що дані працівники рідше скаржаться на своє життя. Відповідно до списку Американського інституту дослідження стресу, складеного на підставі більш ретельного обстеження, перші три місця в рейтингу «стресових» професій займають: учителі старших класів, поліцейські і шахтарі.

Коментуючи таку розбіжність в оцінці стресогенності тих чи інших професій, А. Елкін відзначає, що рівень стресу на роботі зростає за рахунок двох факторів: ваги психологічного пресингу і відсутності волі у прийнятті рішень.

До них можна додати рівень моральної і матеріальної задоволеності своєю працею (це про різноробочих і секретарів). Звичайно, їхня робота не настільки небезпечна, як у шахтарів, і не настільки відповідальна, як в авіадиспетчерів, однак

вони позбавлені волі у прийнятті рішень, одержують маленьку зарплатню, а соціальний статус їх професій дуже низький.

Існує багато класифікацій професійного стресу, що відрізняються як ступенем його деталізації, так і концептуальними підходами. Наприклад, Н.В. Самоукіна [88] виділяє інформаційний, емоційний і комунікативний стреси. Перший різновид стресу, на її думку, виникає в умовах твердого ліміту часу, другий різновид – при реальній чи передбачуваній небезпеці, а третій пов'язаний із проблемами ділового спілкування.

Таким чином, професійний стрес – це також напружений стан працівника, що виникає у нього внаслідок дії емоційно-негативних і екстремальних чинників, пов'язаних із професійною діяльністю, яку він виконує.

Остання, четверта група стресових факторів, пов'язана з виникненням раптових, непередбачуваних подій життя людини. Стресові фактори можуть бути раптовими, гострими, небезпечними для життя (природні і техногенні катастрофи, війни) і хронічними, постійними, розтягнутими у часі (соціально-економічні труднощі, конфліктна ситуація в родині або на роботі, екзистенціальна порожнеча). Такі стреси можуть бути одиничні, множинні і періодичні.

Виділяють також стреси ятрогенного походження (гостре чи хронічне захворювання, хірургічне чи нехірургічне втручання, діагностичні процедури, госпіталізація, хвороба членів родини, нові діагнози, рецидиви) і неятрогенного (міжособистісні кризи, подружні сварки, розлучення, труднощі в роботі, грошові утруднення, труднощі в навчанні, зіткнення з законом). Крім того, кожному етапу людського життя властиві специфічні стресогенні ситуації (початок навчання у школі, у професійному навчальному закладі, служба в армії, вступ до шлюбу, початок трудової кар'єри, вихід на пенсію тощо).

Прикладами факторів стресу у надзвичайних (форс-мажорних) професійних ситуаціях вчителя можуть бути надзвичайні вчинки учнів, що мають важкі наслідки, конфліктна ситуація з дитиною та її родиною, скорочення штатної посади, інше.

Як правило, гострі стреси потенціюють розвиток реакцій на важкий стрес (посттравматичного стресового розладу). Хронічні, пролонговані стресові стани частіше спричиняють розвиток невротичних і соматоформних розладів, у виникненні яких істотна роль належить соціальним і особистісним факторам.

Залежність рівня стресу у людини визначається також характеристиками самого стресора, незалежно від його походження. Ці характеристики можна розділити на три основні групи:

1. Інтенсивність стресу. Американські психологи Р. Йеркс і Дж. Додсон встановили, що характер працездатності людини залежить від рівня її емоційної активності. Виявилося, що максимальну продуктивність людина розвиває при середньому рівні емоційного порушення, у той час як і надлишок емоцій, і їхній недолік призводять до зниження ефективності роботи.

Виділяють міру необхідного (оптимального) рівня стресу в залежності від специфіки професійної діяльності. Для розумової роботи він менший, а для фізичної – більший. Наприклад, для бухгалтера, що складає квартальний звіт, бажано мати мінімальний рівень стресу, у той час як для політика, актора, педагога, що виступає перед групою людей, навпаки, бажана певна доза хвилювання й азарту, що допоможе йому емоційно впливати на слухачів.

2. Тривалість стресу. Доведено, короткочасний сильний стрес активізує людину, після чого всі показники організму повертаються в норму, а слабкий, проте тривалий стрес, викликає виснаження захисних сил і, в першу чергу, його імунної системи. З позицій психофізіології, із двох характеристик (тривалості і сили) тривалість стресу важливіша, ніж його сила. Чим довше діє стресор на людину, тим сильніше дистресовий розлад.

На думку засновника теорії стресу Г. Сельє [90], кожна людина має певний запас адаптаційної енергії, і, якщо вона її ви-

тратила, неминуче настає третя фаза стресу – «фаза виснаження». Тому головний практичний висновок із цієї закономірності полягає у тому, що потрібно намагатися вирішувати проблеми відразу, за мірою їх надходження, нехай навіть із максимальною напругою сил; після чого необхідно забезпечити повноцінний відпочинок і відновити захисні сили організму.

3. Сприйнятливість конкретної людини до даного стресора.

Кожна людина має свій поріг чутливості до стресу – той рівень напруженості, при якому ефективність діяльності підвищується (настає еустрес), а також критичний поріг виснаження, коли ефективність діяльності знижується (настає дистрес). Часто під стресостійкістю розуміється індивідуальна здатність організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора. З одного боку, таке розуміння дозволяє відносно визначити момент настання стресу за зниженням ефективності роботи, але, з іншого боку, вона не враховує «ціну», яку платить організм за підтримку заданої працездатності.

Ця суперечність вирішується, на наш погляд, через побудову ціннісно-сислової ієрархії у працівника, де через самопізнання та саморефлексію свого стану він стає здатним до узгодження власних емоційних, фізичних, душевних станів з процесом діяльності. Іншими словами – успіх має досягатись «не будь-якою ціною», сама особистість у певні моменти трудової діяльності має виступати на перший план, і її самоцінність буде цінністю-мотиватором до саморегуляції і самозбереження. Це також виявляється і у прийнятті рішень про трудові ролі та функції, на виконання яких доросла людина погоджується, за які бере на себе відповідальність.

Таким чином, ми визначили, що значущі соціальні й особистісні фактори потенціюють розвиток кризових станів. У критичні історичні періоди питома вага макросоціальних факторів у генезі кризових станів значно зростає, і поріг виникнення психічної дезадаптації у населення різко знижується.

Підсумовуючи все сказане, можна зробити важливі висновки: по-перше, стрес не тільки фізіологічна реакція, а й переживання людини; по-друге, особистість опосередковує вплив стресових факторів через внутрішній план і здійснює оцінку його значущості для себе та обирає спосіб реагування на нього (ігнорування, адаптації, витіснення, втеча, активна протидія, зміна ситуації розвитку тощо); по-третє, якщо особистість стресовий фактор визначає як особистісно значущий, що становить загрозу її Я та її професійній ситуації, можуть виникати інші стани – фрустрації, внутрішнього конфлікту, кризи; по-четверте, стрес має фази розвитку, остання з яких фаза виснаження, що супроводжується негативними наслідками для духовного, фізичного, психологічного та психічного станів суб'єкта. Важливим є упередження розвитку стресу (зокрема, професійного) до стадії руйнації особистості і її діяльності.

Розглядаючи проблематику стресу, ми говорили про велику кількість факторів впливу зовнішнього середовища, які можуть викликати стресові, фрустраційні, кризові стани. Як уже наголошувалось раніше, не сама по собі наявність негативного фактора середовища є пусковим механізмом розвитку професійної кризи, а сама особистість (як сукупність внутрішніх особливостей суб'єкта), що оцінює, надає значущості, ставиться до нього та діє по відношенню до стресора так чи інакше, може запускати мимовільно механізми кризового стану. Фактично, свідомо чи несвідомо, людина обирає, яким чином і в якій мірі той чи інший фактор середовища її стосується, є суб'єктивно значущим і яким способом вона долає несприятливі умови свого професійного самоздійснення в об'єктивно даних та індивідуально своєрідних життєвих умовах. Таким чином, при зустрічі зі стресовим фактором будь-якого виду особистість не просто реагує на нього, а є активним цілісним суб'єктом певної внутрішньої діяльності, яка й трансформує дію зовнішніх умов у внутрішній план, що потім виявляється у зовнішній (опосередкованій таким чином) дії.

Звичайно, як уже зазначалось, за певних характеристик стресових факторів (раптовість, сила, тривалість та ін.), що стосується й професійних стресорів, коли вони перевищують чи з часом виснажують адаптаційний ресурс людини, її емоційний, фізичний стан може погіршитись. Однак саме по собі це не означає настання кризового стану. Особистість через свідому саморегуляцію може уникнути, зменшити дію стресора або ж через зміну самої професійної ситуації може створити зовсім нові умови для свого особистісно-професійного зростання.

Між тим, на думку Ф.Ю. Василюка [29], до розвитку кризи призводять не будь-які критичні ситуації, а тільки ті, які глибоко торкаються інтересів людини, викликають у неї сильні почуття незадоволеності, образи, горя, розчарування, сорому, приниження та ін.

Таким чином, повертаючись до вже розглянутих професійно обумовлених чинників, що викликають емоційну напругу, можна сказати, що багато з них не стають причинами кризових переживань, а навпаки – актуалізують механізми адаптації, пристосування, які, безперечно, також є проявом суб'єктивної активної взаємодії людини з несприятливими умовами професійного розвитку. Прикладами можуть бути: 1) складність вирішуваних задач, значна перевага інтелектуальної праці; 2) надмірна чи, навпаки, недостатня завантаженість роботою. Самі по собі ці стресогенні професійні фактори можуть не бути причиною професійної кризи, а лише спонукати особистість до гнучкого пристосування до специфічних умов діяльності. У першому випадку особистість може виробити індивідуальний (енергозберігаючий) алгоритм розумової праці, опановуючи техніками саморегуляції, тайм-менеджменту, займаючись активними (трудовими, спортивними) видами діяльності поза професійною ситуацією і відновлюючи, підтримуючи власний професійно-енергетичний баланс. У другому – адаптація може бути успішною, коли у випадках надмірного навантаження роботою особистість через діалогічну взаємодію з колегами навчиться працювати командою, делегуючи ряд трудових по-

вноважень іншим або ж виявляючи ініціативу, знайде заняття для особистісного розвитку в періоди меншої зайнятості тощо.

Таким чином, не будь-який професійний стресор є здатним до виникнення професійної кризи, а лише той, що становить об'єктивну перешкоду продовженню професійної діяльності, викликає стан фрустрації та який сам суб'єкт наділяє смыслом події професійного життя. Іншими словами, професійну кризу викликають не стільки самі обставини життя, скільки їх інтерпретація, індивідуальна особливість реагування особистості на впливи професійного середовища та наскільки стресор наблизений до значущих потреб особистості і перешкоджає їх задоволенню.

Однак, одна й та ж сама людина в різний час і за різних обставин може по-різному реагувати на схожі стресори. Ключовим моментом появи цих розбіжностей є визнання суб'єктом актуальних різних складових професійно-кризової ситуації. Таким чином, ситуація перешкоди професійному розвитку дорослого, за умови наповнення її особистісним смыслом і цінністю, набуває статусу події професійного життя.

Поняття «подія» розуміється як раптово виниклі обставини у професійному житті людини, які суб'єктивно були оцінені нею як загрозові для образу Я та як такі, що становлять складність для продовження здійснення професійної діяльності. У сучасних психологічних словниках «подія» визначається як те, що, відбуваючись усього лише один раз, стає частиною буття. Також підкреслюється важливий момент у понятті «подія» – індивідуальність події – «причетність» її до буття конкретної людини, «співбуття».

При цьому Б.Г.Ананьєв [3] підкреслює, що історія – основний партнер у життєвій драмі людини, і суспільні події стають віхами її власної біографії. Для історії професійного життя подія є поворотним етапом професійного шляху з урахуванням сутнісних характеристик самої особистості. Такі події можуть відбуватися не за бажанням людини, здійснюючи при цьому істотний вплив на її життєвий і професійний шлях

(події макросередовища), а й безпосередньо залежати від неї (вчинки і події внутрішнього життя, що відбуваються у сфері цінностей людини і які ведуть до їх переосмислення).

Близьким до такого розуміння подій професійного життя є поняття кризи у трактуванні Ф.Ю. Василюка [29] як критичного моменту і поворотного пункту професійного шляху.

Прикладом такої професійно-обумовленої події є ситуація втрати роботи. У такій ситуації найбільш наочним чином виявляється вплив зовнішніх і внутрішніх факторів. Дана подія, дійсно, виступає як критичний момент, поворотний пункт професійного шляху, подоланню якого сприяє вирішення утруднення, що виникло на цьому шляху, або ж виникає тривале «застрягання» у труднощах цього критичного моменту.

Індикатором події є емоція («схвильованість свідомості») або, іншими словами – причина емоції і є подією. Не завжди вдається легко усвідомити причину виникнення тих чи інших емоційних станів. Інколи ми відчуваємо, що ситуація («стан справ») змінилась, але що саме змінилося – залишається незрозумілим. Це породжує почуття тривоги, яка спонукає до нових спроби ідентифікації, розпізнання, класифікації події.

Отже, зовнішнім пусковим фактором або подією для професійної кризи може бути така зміна професійного буття, до якої людина відчуває свою причетність, до якої виникає відчуття «співбуття» і яка, відповідно, відображається на емоційному рівні.

Є події, стресогенність яких висока майже для всіх людей (існують розроблені шкали для їх діагностики, наприклад, шкала стресу Кесслера), де експериментальним шляхом визначено ступінь сили переживань (у балах), які та чи інша подія викликає у людини. Як точка відліку, максимум 100 балів, є життєва подія – втрата близької людини. Щодо професійної сфери, то серед факторів з високою стресогенністю визначені: втрата роботи, вихід на пенсію, початок кар'єри, зміна роботи, підвищення по службі, зміна умов і оплати праці, конфлікти на роботі та ін. Буває, коли травмуючими факторами є не втра-

та чогось важливого, а навпаки – досягнення. Розглянемо як приклад кризи досягнення (успіху). Людина прагне до успіху у професійній діяльності (спорті, комерції, політиці, науці). І ось вона – бажана вершина! Піднявся на неї, глянув навколо і раптом подумав: «А що далі?»

Пошук нових вершин може перестати бути сенсом життя, і тоді настає порожнеча...

Таким чином, щоб ситуація була оцінена як професійно-кризова подія професійного життя, вона має відповідати декільком вимогам: 1) зовнішній фактор спричиняє нездоланну трудність професійного розвитку, блокує задоволення актуальної потреби суб'єкта праці; 2) у суб'єкта висока особиста значущість цієї потреби (це для нього цінність); 3) суперечність, що виникла, оцінюється особистістю як нездоланна перешкода (у всякому випадку, наявними засобами подолання).

Ці ознаки професійно-кризової події наближають її за психологічним змістом до стану фрустрації. Необхідними ознаками ситуації фрустрації відповідно до більшості наявних у психології визначень є наявність сильної вмотивованості досягнення мети (задовольнити потребу) і перешкоди, що заважає цьому досягненню.

Відповідно до цього фрустраційні ситуації класифікуються за характером фрустрованих мотивів і за характером «бар'єрів». Бар'єри, що становлять перешкоду на шляху індивіда до втілення мети, можуть бути фізичні (відсутність місця роботи), біологічні (хвороба, старіння), психологічні (страх, інтелектуальна недостатність) і соціокультурні (норми, правила, заборони). Т. Дембо [113] пропонувала фрустраційні бар'єри ділити на зовнішні (котрі не дають вийти із ситуації) і внутрішні (котрі перешкоджають досягненню мети).

Поєднання сильної мотивації досягнення мети і існування перешкоди на шляху до неї, безсумнівно, є необхідними умовами фрустрації, однак ми можемо переборювати значні труднощі, не потрапляючи в стан фрустрації. У психологічній літературі бракує психологічно-змістовного аналізу цього ста-

ну, більшість авторів обмежується описовими констатаціями феноменологічного порядку (занепокоєння, напруга, почуття байдужності, апатії, втрата інтересу, провина, тривога, злість, ворожість, заздрість і ревності тощо).

Стрижнева ознака фрустраційної поведінки знайшла своє відображення у монографії Н. Майера «Фрустрація: поведінка без мети», де автор стверджує, що людина у стані фрустрації втрачає цільову орієнтацію [63]. До цієї точки зору наближені погляди К. Гольдштейна, який стверджує, що поведінка у стані фрустрації (яку він називає «катастрофічною») не підлягає ніякій меті, вона дезорганізована і безладна.

Е. Фромм [104], навпаки, вважає, що фрустраційна поведінка (зокрема, агресія) «становить собою спробу, хоча часто і марну, досягти фрустрованої мети». Нам видається змістовною саме така позиція.

Ф.Ю. Василюк [29] характеризує фрустраційну поведінку за двома параметрами:

1. «Мотивовідповідність» – наявність осмисленого перспективного зв'язку поведінки з мотивом, що конституює психологічну ситуацію.
2. Організованість поведінки з якою б то не було метою, незалежно від того, чи веде вона до досягнення цієї мети і до реалізації зазначеного мотиву.

Припускається, що той чи інший параметр поведінки може у кожному окремому випадку мати позитивне або негативне значення. Учений підкреслює неадекватність лінійних уявлень про фрустраційну толерантність, за допомогою яких, звичайно, описується перехід ситуації утрудненості в ситуацію фрустрації. Насправді він здійснюється у двох вимірах – по лінії втрати контролю з боку волі, тобто дезорганізації поведінки, і/або по лінії втрати контролю з боку свідомості, тобто втрати «мотивовідповідності» поведінки, що на рівні внутрішніх станів виражається, відповідно, у втраті терпіння і надії.

Фрустрація може виявлятися у двох типах поведінки:

- 1) поведінки, спрямованої на послаблення стресу (набуття оптимальної для активної дії фізичного та емоційного стану) і подолання проблеми, що виникла – як варіант конструктивного захисту знецінення потреби за допомогою механізмів психологічного захисту, а також аналіз можливих причин кризової ситуації і корекції своїх дій;
- 2) поведінки, спрямованої на уникання гостроти переживання через деструктивний захист, що послаблює стрес на короткий час, а в цілому тільки посилює стан емоційної напруги і тривоги – замикання в собі і переживання почуття образи на навколишній світ, відчаю або агресія й антисоціальна поведінка.

П.В. Симонов [91], вивчаючи взаємозв'язок між стресами і потребами людини, вивів формулу, що зв'язує воедино потреби, почуття й інформацію, суть якої можна виразити так: емоції – наслідок неузгодженості між нашими очікуваннями та реальністю. При цьому величина емоції пропорційна силі потреби, яка переважає в даний момент.

$E = f - P \times (I_n - I_c)$, де E – сила і якість емоції; f – функціональні відносини, що включають ряд об'єктивних і суб'єктивних особливостей; P – величина актуальної потреби; I_n – інформація про засоби, необхідні для задоволення потреби; I_c – інформація про засоби, що існують на даний момент; $(I_n - I_c)$ – оцінка ймовірності задоволення даної потреби.

Відповідно до теорії емоцій, перехід від переживання ситуації утруднення до професійно-кризового стану визначається: 1) мотиваційною силою (суб'єктивною значущістю) фрустрованої потреби; 2) інформованістю людини щодо складових кризової ситуації; 3) співвіднесенням наявних та необхідних засобів подолання проблеми і на основі цього оцінка ймовірності подолання; 4) опосередкування 1-ї, 2-ї і 3-ї складових функціональною взаємодією об'єктивних і суб'єктивних чинників проблемної ситуації.

Здійснимо проєкцію цих ідей у площину професійної діяльності дорослого в ракурсі дослідження професійної кризи.

По-перше, для професійної кризи характерним є не просто поява певного утруднення виконання діяльності, а така перешкода, що заважає здійсненню життєвого і професійного задуму дорослого в цілому. За цим задумом може стояти сукупність потреб, цінностей, які стосуються життєвої самореалізації дорослої людини засобами професійної діяльності. Ця перешкода суттєво зачіпає «особистісний» масштаб потреб. Безперечно, це є настільки значущим, що стосується цінності самої особистості, її самоздійснення.

По-друге, інформованість особистості в ситуації професійної кризи має свою специфіку. З одного боку, може цілком усвідомлюватись перешкода розвитку, фактор, що її формує. А в інших випадках такої усвідомленості немає, і у людини виявляються суб'єктивні особливості сприйняття та атрибуції подій. З другого боку, в цілому професійно-кризова ситуація характеризується великою невизначеністю, що одночасно і мотивує на мобілізацію пізнання невідомих елементів ситуації і самопізнання, і, оскільки ця невідомість супроводжується почуттями тривоги, занепокоєння, викликає труднощі антиципації.

По-третє, професійно-кризова ситуація виникає саме тому, що засоби, які особистість має у своєму арсеналі, «не спрацьовують», не є достатніми для вирішення кризової суперечності.

Численні наукові дані і спостереження повсякденного життя свідчать про те, що дистанція між потребою і предметом, здатним її задовольнити, відіграє функцію мобілізації, активізуючи людину до дій, що скорочують дистанцію до предмета потреби не у віртуальному просторі, а в реальному житті. Важливим моментом є оцінка особистістю ймовірності подолання перешкоди розвитку. Дослідженню цієї проблеми присвячені роботи Н.Р. Саліхової, О.Б. Фанталової, Р.Х. Сакурова, ін.

У теорії подолання, розробленій Р.Х. Шакуровим [108], саме бар'єр на шляху до предмета, здатного задовольнити цю потребу, розглядається як джерело цінності. Між цінністю і її реалізацією в житті суб'єкта неминуче існує бар'єр, що не повинен бути ні занадто високим, тоді цінність втрачає смисл, ні

бути відсутнім зовсім, інакше цінність втрачає свою властивість бути цінністю-мотивом. К.Б. Фанталова [101] стверджує, що існує деякий оптимальний діапазон розбіжності, за межами якої вона створює внутрішню конфліктність або вакуумність мотиваційної сфери людини (найбільш сприятливим є низький ступінь розбіжності). Хоча у поглядах цих учених є певні суперечності, вони сходяться у значимості цих параметрів для розуміння сутності механізмів функціонування мотиваційно-сислової і ціннісної сфер особистості.

Усі розглянуті вище підходи вказують, по-перше, на значущість таких параметрів, як міра важливості цінності і міра її доступності; по-друге, підкреслюють їхню співвіднесеність між собою в мотиваційно-сислової сфері людини; по-третє, позначають різні наслідки їхнього співвіднесення для внутрішнього стану людини.

Н.Р. Саліхова [89] дійшла висновку про те, що ключовим є відношення людини до такої неузгодженості, того смислу, якого людина їй надає, ніж сам факт і кількісна міра цієї неузгодженості. Вона стверджує, що у співвідношенні узагальнених і стійких особистісних цінностей відбуваються різноспрямовані процеси внутрішньої переробки розривів між належним (бажаним) і можливим. Використовуючи в якості критерію визначення типу цих процесів, характеру взаємозв'язку параметрів важливості цінності (Ц), її доступності (Д) та індексу розбіжності між ними (Ц-Д), Н.Р.Саліхова виділяє п'ять типів такої переробки і узгодження бажаного і можливого (типи смислопородження в ситуації переживання і подолання перешкод розвитку): вільно-реалізований; бар'єрний; бар'єрно-реалізований; проблемний; вільний.

Введення в дослідження проблеми подолання кризи ідеї цінностей особистості є, на нашу думку, досить евристичним напрямком вивчення цієї проблематики. Таке розуміння процесів внутрішньої переробки, аналізу, оцінювання особистістю професійно-обумовленої проблеми повертає дослідження знову до концепції особистісного опосередкування всіх цих процесів, а

не зведення їх до когнітивно-емоційних складових. У формулі В.П. Симонова f стосується – функціональних відносин між об'єктивним і суб'єктивним складовими ситуації фрустрації особистісно-значущої потреби, тобто внутрішніх способів переживання професійно-кризової ситуації людиною.

У залежності від переконань про властивості об'єктів світу і про свої власні, суб'єктивні властивості, людина по-різному уявляє можливості реалізації цінностей у професійному житті. У залежності від цих уявлень породжується деякий новий смисл, що відображає ступінь реалізованості – бар'єрності особистісної цінності, і цінність набуває додаткового смислового забарвлення, що не впливає зі змісту цінності, акумулює у собі ефект оцінки неузгодженості між цінністю і доступністю і внутрішньої роботи з осмислення даної неузгодженості. Тому факт появи якісно різнорідних структур взаємозв'язків даних параметрів може бути критерієм виділення різних ціннісних змістів та типів смислотворення, що виникає у контексті особистісних цінностей та можливостей їх реалізації у професійній діяльності.

Таким чином, ми підійшли до внутрішніх, індивідуально-психологічних, суб'єктивних чинників, які у кінцевому підсумку обумовлюють розгортання професійної кризи у дорослої людини.

Зрозуміло, що людина дорослого віку чим старшою стає, тим більшим у неї виявляється життєвий досвід, тим складнішими можуть ставати форми опосередкування її поведінки. Всі процеси протікають у особистості, і кожен із них у своєму реальному перебігу залежить від неї.

Ю.В. Щербатих [112] до внутрішніх факторів, що опосередковують дію стресорів на людину, відносить наступні:

1. Генетична схильність (на думку цього автора і згідно з психогенетичними дослідженнями, реакції людей на ті чи інші фактори середовища на 30–40% визначаються генами, отриманими від батьків, і на 60–70% залежать

- від виховання, життєвого досвіду, тренування, отриманих навичок, вироблених умовних рефлексів тощо).
2. Характер протікання вагітності у матері (ідея про те, що при стресах у майбутньої матері діти народжуються з низьким рівнем кортизолу в крові, що надалі обумовлює підвищену сприйнятливість до стресів у подальшому житті).
 3. Тип вищої нервової діяльності. Фізіологічним базисом особистості є її тип вищої нервової діяльності, що відбиває силу і динаміку нервових процесів у мозку і мало піддана яким-небудь змінам. Наприклад, меланхоліки («слабкий тип» за І.П. Павловим), безсумнівно, більше піддані стресу, ніж флегматики («сильний», урівноважений, інертний тип ВНД).
 4. Ранній дитячий досвід. Психотравмуючі переживання перших семи років ускладнюють протікання стресових реакцій протягом наступного життя, оскільки відбиваються в неусвідомлених установках про небезпечність оточуючого світу і сприяють формуванню домінантної захисної поведінки у людини.
 5. Батьківські сценарії. Нині загально визнано, що у кожної людини є свій індивідуальний сценарій стресової поведінки. Цей сценарій засвоюється в дитинстві через психологічний механізм розвитку особистості – неусвідомлене наслідування поведінки батьків. Дитячий досвід реагування на стрес дорослих і перебування в стресових ситуаціях закарбовується у когнітивних установках, емоційних способах реагування. При наявності негативних прикладів наслідування у дорослої людини може бути низький поріг стресу, і тоді, здавалося б, дріб'язкова проблема стає першопричиною для розкручування механізму стресу. Причому наслідки від реалізації стресової програми можуть бути набагато згубнішими, ніж причини, що її запустили.

6. Характер людини і риси особистості. Схильні до гніву, ворожості, цинізму, дратівливості люди більш піддані стресу, а відкриті, доброзичливі, які володіють почуттям гумору навпаки, більш стійкі до ударів долі. Існує індивідуальна міра необхідності стресу для кожної особистості – одні люди мають потребу в помірному стресі і страждають від його відсутності; інші ж надають перевагу як можна меншому рівневі стресу в своєму житті.

Із психологічних факторів велике значення має підвищена акцентуованість характеру особистості, тому що в умовах емоційного стресу такі люди мають найбільшу уразливість і, в першу чергу, піддаються виникненню нервової перенапруги.

До інших індивідуальних особливостей, що ускладнюють наслідки психогенних травм, психологи відносять: нейротизм; підвищену агресивність; хронічну тривожність; схильність до мотиваційних конфліктів і конфліктів міжособистісного характеру. Особливу «групу ризику» складають люди, що сполучають у собі підвищену сензитивність, тривожність та імпульсивність.

7. Рівень самооцінки. Багато дослідників відзначають, що великий вплив на характер реакцій, що демонструє людина в умовах емоційного стресу, залежить від її самооцінки. Вважається, що люди із заниженою самооцінкою, звичайно, більшою мірою виявляють ознаки тривожності (як на суб'єктивному, так і на об'єктивному рівні), ніж люди з адекватною самооцінкою. Експериментально психологами підтверджено, що позитивна самооцінка пов'язана з оптимізмом, впевненістю в успіхові, а при заниженій самооцінці люди схильні до самозвинувачення, що, навпаки, підсилює стрес і невпевненість у своїх здібностях і у можливості успішного вирішення завдання.
8. Спрямованість людини, її установки і цінності. У широкому ряді психологічних робіт було доведено, що в ситуаціях, що обумовлюють виникнення психічного стресу, мотивація досягнення успіху знижує тривожність, від-

повідно це сприяє більшій продуктивності праці. Було також встановлено, що адаптація до стресових умов, вірогідно, краще відбувалася у осіб, для яких була характерна висока мотивація досягнення успіху і низька мотивація уникання невдачі.

До суб'єктивних причин виникнення психологічного стресу також відносять такі індивідуальні особливості особистості, як:

- 1) стрес, пов'язаний із неадекватними установками і переконаннями особистості (налаштованість на позитивний (оптимізм, позитивне мислення) чи негативний (песимізм, негативістське мислення) розвиток подій);
- 2) невміння усвідомлювати і керувати часом життя, розпоряджатися часом, відведеним на професійні задачі через надмірно розмиті (невизначені) часові межі психологічного стану. Це буває тоді, коли людина занадто велике емоційне значення надає минулому (підтримка стану тривоги через прокручування психотравмуючої події минулого) чи майбутньому (тривога і переживання за уявні події, які ще не відбулися). Такий стрес небезпечний ще і тим, що часто він програмує майбутні невдачі, при цьому побоювання людини фактично підтверджуються, що негативно позначається на самооцінці і впевненості особистості;
- 3) стрес, викликаний когнітивним дисонансом і механізмами психологічного захисту. Як було вже з'ясовано, джерелом багатьох стресів є емоції людини, що провокують її на спонтанні реакції всупереч голосу розуму, який намагається спокійно і раціонально оцінити ту чи іншу ситуацію. Однак буває так, що розум підіграє почуттям, знаходячи для виправдання нелогічних вчинків людини «псевдо логічні» пояснення. Таким чином, у свідомості кожної людини формується певна «віртуальна» картина навколишнього світу, що описує і пояснює все, що відбувається з нею самою й іншими людьми, а також зі всією

іншою природою. Якщо ж реальність вступає у суперечність з уявленням про можливе і належне, то виникає стрес, причому досить сильний.

На наш погляд, у розвитку професійної кризи за деструктивним сценарієм суттєвої значущості набуває отримана у переживанні саме суперечність між адекватністю відображення об'єктивного світу (всіх обставин та подій, що оцінюються як кризові) та викривленням такого відображення у внутрішній картині свідомості – їх когнітивно-емоційно дисонансне співвідношення. Таким чином, важливим висновком проведеного аналізу «зустрічі» суб'єкта професійної діяльності з професійно-кризовим фактором (стресором) є те, яким чином відбувається опосередкування відображення зовнішнього через внутрішні умови і який результат такого відображення. Цей результат може бути як наближеним до реальності, так і специфічним чином видозміненим.

Тому, слідуючи за Н.В. Чепелевою [107], ми розрізняємо фактичну життєву (професійну) ситуацію, тобто явний комплекс оточуючих людину обставин, зовнішніх умов її діяльності, спілкування і відображення ситуації у свідомості суб'єкта. В останньому випадку можна говорити про психологічну ситуацію – проаналізовані, осмислені життєві обставини, умови, події тощо. Таким чином, психологічна ситуація – це відображення реальної життєвої ситуації у смисловій сфері людини. Причинами її виникнення є проблеми, які містять зовнішні життєві ситуації, а також внутрішні психологічні проблеми особистості, що змінюють її ставлення до самої життєвої ситуації. І зовнішні, і внутрішні проблеми спонукають до осмислення ситуації, перетворення її в чисто психологічну.

Важливою є інтерпретація поняття «проблема». Говорячи про проблему, ми маємо на увазі, що психологічна проблема виникає тоді, коли за тих чи інших причин для суб'єкта переривається природний хід професійного життя, тобто той стан, коли воно має звичний, природний плін. З того, що, наприклад, особистість вибирає не кращий варіант професійної комуніка-

ції, не впливає, що невміння поводитися більш ефективним способом є її проблемою, – це скоріше проблема з цією особистістю для інших людей. Для того, щоб стати особистісною проблемою, перешкодою індивідуально-професійного розвитку, власна неуспішність повинна рефлексивно осмислюватись і/або переживатись (більш того, проблема не завжди пов'язана з «об'єктивною» неуспішністю).

Додамо, що у процесі осмислення, інтерпретації особистість спирається свідомо чи несвідомо на співвіднесення фактів життя, стресових факторів, інших зовнішніх обставин з тими внутрішніми суб'єктивними значущостями (усвідомленими чи ні), що їй обумовлюють в кінцевому підсумку оцінку ситуації, її інтерпретацію, її розуміння самою особистістю і реакцію переживання (стресу, фрустрації, кризи), які одночасно з цим виникають. Таким чином, основне значення для людини мають не самі події, а той смисл, який вона у них вкладає, і ситуаційні смислові єдності, які виникають на основі переживання і осмислення реальної ситуації.

Чим ближчою за психологічними змістами до реальної професійно-проблемної ситуації є психологічна ситуація як її суб'єктивна «внутрішня картина проблеми», тим вірогідніше буде адекватність реагування на проблему.

Мало вивченими в психології є стресові чинники, що закономірно виникають на перехідних етапах кар'єри дорослого. Самі перехідні етапи та їх хронологічні межі суттєво обумовлені характером професійної діяльності. Наприклад, якщо порівняти діяльність артиста балету, спортсмена, пілота, продавчині та ін. – можна відчувати, як специфіка праці і її вимоги до особистості можуть варіювати етапи кар'єрного розвитку. У педагогічній професії є свої закономірності. Наші дослідження, проведені протягом 2017-2019 рр. з педагогічними працівниками, дозволили визначити наступні перехідні етапи професійного розвитку педагогів та відповідні для них стресогенні фактори:

- 1) етап адаптації до трудової діяльності (тривалість перші 3-5 років) – стрес викликають чинники дефіциту компетенції (фахової, комунікаційної, методичної);
- 2) етап професійної самореалізації (тривалість від 22-25 років до орієнтовно 40-45 років) – стрес викликають чинники професійного перенавантаження, багатозадачності діяльності, емоційно-психічна виснаженість, рутинність професійних дій, звуженість активності у позапрофесійних сферах життя, проблеми в особистому житті;
- 3) етап наставництва (тривалість 10-15 років – орієнтовно від 45 до 60 років) – етап, де найбільш яскраво виявляються індивідуальні особливості професійного розвитку: у 7% педагогів під час тестувань виявились цілком сформовані ознаки особистісно-професійної деформації (результат деструктивного «застрягання» у суперечностях попередніх етапів), в той час, як для 12 % педагогів цей період є розквітом особистісної реалізації у професії, і вони не відмічають проблем кризового характеру; у решті респондентів стресовими є зовнішні по відношенню до змісту професійної діяльності чинники: відсутність соціального визнання, невдоволеність співвідношенням особистісного внеску в діяльність і його матеріальної компенсації, робоче перенавантаження, «заорганізованість» педагогічного процесу;
- 4) етап завершення трудової кар'єри (останні 3-5 років трудової діяльності – орієнтовно від 60 до 65 років і пізніше) – була встановлена парадоксальна поведінка досліджуваних: під час тестувань ця група педагогів уникала називати труднощі та стреси у професійній сфері, в той час як під час бесід та тренінгової роботи вчителі цієї вікової групи вказували на стресові фактори, подібні до попереднього етапу. Такі експериментально встановлені факти дозволяють висунути гіпотезу: ця вікова група фахівців є досить соціально стигматизованою, що спонукає дорослих людей не легалізувати свої професійні трудно-

щі, а це перешкоджає свідомій, адекватній перебудові в життєдіяльності і переходу до завершення кар'єри. Інша гіпотеза є досить озвученою у суспільстві: рівень пенсійного забезпечення населення в Україні нині досить низький, тому, незважаючи на безперечну наявність об'єктивних труднощів професійної діяльності для старшої вікової групи (хоча б через зменшення фізичного ресурсу), саме вона потребує особливої уваги і психологічного супроводу та підтримки.

3.3. Психологічні особливості переживання професійної кризи в дорослому віці

Ключовим поняттям у розгляді проблеми професійної кризи дорослих є поняття переживання. Розглянемо його психологічний зміст.

Кризова ситуація у професійному розвитку дорослого – це виникнення проблеми, яка унеможливує його продовження у звичний спосіб. «Боротьба проти цієї неможливості за створення ситуації можливості реалізації життєвих необхідностей, – пише Ф.Ю. Василюк, – і є переживання. Переживання – це подолання деякого «розриву» життя, це деяка відбудовна робота, як би перпендикулярна лінії реалізації життя. Те, що процеси переживання протиставляються реалізації життя, тобто діяльності, не означає, що це якісь містичні позажиттєві процеси: за своїм психофізіологічним складом – це ті ж процеси життя і діяльності, але за своїм психологічним змістом і призначенням – це процеси, спрямовані на саме життя, на забезпечення психологічної можливості його реалізації» [28, с. 35].

Л.І. Божович першою висловились про переживання як про один з елементів внутрішнього світу особистості, підкреслюючи його значимість у структурі цього світу. Воно складає зміст душевного життя, внутрішнього життя особистості [18, с. 132]. При цьому Л.І. Анциферова [3] зробила першу спробу визначення поняття «внутрішнього світу» – «це індивідуально інтерпретований, насичений модальностями особистіс-

них емоцій, осмислений у діалогах з реальними і ідеальними співрозмовниками зовнішній світ, в якому віддиференційовані функціональні області з різними рівнями значущості». Таким чином, Л.І. Анциферова чітко визначила позицію: людина щонайменше бере найактивнішу участь у створенні свого внутрішнього світу, нехай він при цьому і залишається відображенням зовнішнього.

Р. Мей визначає світ як структуру значущих відношень, в яких існує людина, у створенні яких вона бере участь. Коментуючи це визначення, С.Д. Максименко зазначає, що перший важливий нюанс, підмічений Р. Меем, – це визнання того, що «немає відношень до світу, світ – і є мої відношення: я не відображаю, не інтерпретую і не присвоюю, а ... формую відношення, і тоді виникає мій світ». У цьому розумінні кожна людина завжди суб'єкт, а стосунки між людьми – відношення між їх світами. Другим нюансом є визнання того, що «людина лише бере участь» у створенні стосунків, які є світом. Вона, звичайно, активна і природно, визначально – суб'єкт цих стосунків. Але не все визначається нею, вона не створює ці відносини, а ... бере участь». До цього поняття «бере участь» автор пропонує включити сприймання іншого, розуміння й переживання його як «іншого світу» рефлексію, знаходження спільних точок поєднання [87].

Звідси можна зробити висновок, що професійно-кризове переживання – це феномен внутрішнього світу людини, переживання, в якому репрезентовані стосунки з навколишніми людьми, їх світами, що суттєво може впливати на якість і силу цих переживань.

Ф.Ю. Василюк пропонує розглядати переживання як специфічну діяльність людини. Досліджуючи у своїй монографії співвіднесення поняття переживання з поняттям діяльності, він зазначає, що «дійсності переживання, ... являючи собою поряд із зовнішньою практичною і пізнавальною діяльністю особливий тип діяльнісних процесів, специфічних, у першу чергу, своїм продуктом – смыслом (свідомістю)» [28, с.41].

Таким чином, якщо доросла людина переживає кризовий стан, пов'язаний із професійною сферою, вона стає задіяною у специфічній діяльності свідомості, мета якої пошук як смислу самого переживання, так і подальших вчинків, а також особистого життєвого та соціально-професійного контексту.

У роботі переживання задіяні всі психічні функції, але щоразу одна з них може відігравати головну роль, беручи на себе основну частину роботи переживання, тобто роботу з вирішення нерозв'язаної ситуації. У цій ролі часто виступають емоційні процеси (відразу до «занадто зеленого» винограду усуває суперечність між бажанням з'їсти і неможливістю це зробити), однак на противагу тій міцній асоціації (а часом і ототожненню) між словами «емоція» і «переживання», що існує у психології, потрібно спеціально підкреслити, що емоція не має ніякої прерогативи під час виконання головної ролі в реалізації переживання. Основними виконавцями можуть стати і сприйняття (у різноманітних феноменах «перцептивного захисту»), і мислення («раціоналізація» своїх спонукань, так звана «інтелектуальна переробка» подій, що травмують), і увага («захисне переключення уваги на сторонні моменти від події, що травмує», і інші психічні «функції»).

Свій внесок у розвиток концепції переживання зробив відомий вітчизняний психолог С.Д. Максименко. Він розглядає переживання як таке, що відбувається у трьох процесах: «По-перше, у процесі перетворення зовнішнього відстороненого світу у мій світ «навколо мене». По-друге, через створення власного зовнішнього (лику особистості), і, по-третє, у процесах створення власного внутрішнього Я (індивідуація)» [62, с. 38]. Далі вчений підкреслює, що структура переживання містить три складові: почуття, розуміння і дії. Причому дія не автоматична, не як відповідна реакція, а вільна (свободная – рос.) особистісна, тобто власне креативна дія. Ті переживання, які вже відбулися і перестали бути актуальними, зберігаються у нашому досвіді в цілісному вигляді, утворюючи досвід особистості. Т.М. Титаренко [96] також поділяє цю точку зору на

переживання як на процес, що обов'язково має включати активність зовнішню, практичну дію. На нашу думку, ця ідея набуває великої ваги у контексті проблеми опанування кризового стану, продуктивного виходу із кризи, поведінки самовладання. Зведення переживання до рефлексії, емоційної напруги, що не переходить у якісно нову інтелектуальну (прийняття рішення щодо предмета кризи) і практичну дію (перебудова в діяльності, що знімає кризову суперечність), призводить виключно до емоційно-психічного та фізичного виснаження та деструкцій. Навпаки, орієнтація особистісної рефлексії на активність у знятті кризової суперечності дозволяє продуктивно долати небажані стани, сприяє особистісному розвитку дорослих.

Переживання стає зрозумілим самому суб'єкту та іншим людям, коли воно набуває форми знака, хоча до знака не може бути зведеним (М.М. Бахтін) [14]. Особистість створює свої переживання, означаючи, розрізняючи свої почуття. І це є окрема специфічна форма людської активності. Через процеси означення переживання особистість оволодіває своїм внутрішнім світом, поведінкою. Означити внутрішнє – значить усвідомити його і назвати. Для цього необхідно здійснити децентрацію, поставитися до себе і феноменів свого внутрішнього світу як до об'єкта власного самопізнання, тобто здійснити саморефлексію. Здатність до саморефлексії займає важливе місце у процесі переживання і подолання професійної кризи особистістю у дорослому віці.

С.Л. Рубінштейн виділив два основні способи існування людини і, відповідно, два її відношення до життя. Перший спосіб – життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, в яких живе людина: вона вся всередині життя; відсутність ставлення до життя в цілому пов'язана з тим, що людина не виключається з життя, не може зайняти в думках позицію поза ним для рефлексії над ним, це відношення до життя, але не усвідомлюється як таке. Другий спосіб пов'язаний із рефлексією, яка ніби припиняє, перериває безперервний потік життя і виводить людину в думках за її межі. «Це вирішальний, поворотний мо-

мент. Тут завершується перший спосіб існування. Тут починається або шлях до душевної спустошеності, до нігілізму, до етичного скептицизму, до цинізму, до морального розкладання (або, в менш гострих випадках, до моральної нестійкості), або інший шлях – до побудови етичного людського життя на новій, свідомій основі. З появою рефлексії пов'язане філософське осмислення життя» [87, с. 54]. Свідомість тут виступає як розрив, як «вихід з повного занурювання до безпосереднього процесу життя задля вироблення відповідного ставлення до нього, заняття позиції над ним, поза ним для судження про нього». З цієї миті, вважає С.Л. Рубінштейн, кожен вчинок людини набуває характеру філософського судження про життя і пов'язаного з ним загального ставлення до життя. «З цієї миті, власне, і постає проблема відповідальності людини в моральному плані, відповідальності за все скоєне і все упущене. З цієї миті виникає проблема «ближнього» і «дальнього», проблема співвідношення, взаємозв'язку безпосереднього ставлення людини до життя, до того, що оточує її, і усвідомленого ставлення, опосередкованого через «дальнє»[87, с. 58].

Таким чином, здатність до рефлексії у професійно-критичній ситуації дає людині можливість піднятися над ситуацією, розширити контекст проблеми до життєвих масштабів, осмислити цілісно своє життя й у цьому свідомому виході за межі актуального віднайти нові точки опору, нові ресурси для конструктивного подолання кризи.

Що ж відбувається, якщо людина не володіє в необхідній мірі рефлексивними механізмами самоосмислення і свідомої саморегуляції?

Якщо деяка подія не може бути описаною в системі існуючих у людини уявлень про світ, то вона вкрай рідко змінює модель світу. Набагато частіше людина, створює додаткові конструкції, що зміцнюють модель, або ж ігнорує реальність. Коли життя починає руйнувати наші міфи, з якими ми звикли жити, психіка вибудовує бар'єри проти реальності, що називаються формами психологічного захисту («заперечення», «раці-

оналізація», «витіснення», ін.). У такий спосіб людина забезпечує захист свідомості від стресу, залишаючи недоторканою наявну (помилкову) картину світу. Р.М. Грановська так описує сутність психологічного захисту: «Психологічний захист виявляється в тенденції людини зберігати звичну думку про себе, зменшувати дисонанс, відриваючи чи спотворюючи інформацію, яка розцінюється як несприятлива і така, що може зруйнувати первісні уявлення про себе й інших» [31, с. 158]. У переважній більшості такі захисні когнітивні моделі створюються несвідомо, в чому власне і виявляється дефіцитарність свідомої саморегуляції.

Отже, захисні процеси спрямовані на цілі позбавити індивіда неузгодженості спонукань й амбівалентності почуттів, захистити свідомість від небажаних чи хворобливих смислів, усунути тривогу і напруженість, ін. Однак засоби досягнення цих цілей є, по суті, ригідними, автоматичними, вимушеними, мимовільними і неусвідомлюваними процесами, що діють нереалістично, без врахування цілісної ситуації і довгострокової перспективи та ін. Тому не дивно, що цілі психологічного захисту якщо і досягаються, то за рахунок об'єктивної дезінтеграції поведінки, порушення цілісності («розщеплення») свідомості, ціною поступок, регресії, самообману чи навіть неврозу. Цей результативний максимум захисту одночасно є мінімумом того, на що здатне конструктивне (дієве) переживання.

Запуск хибних інтерпретацій, що пов'язані з недооцінкою, ігноруванням свідомістю об'єктивної (зовнішньо-подієвої) картини проблеми, тільки віддаляє особистість від адекватних, конструктивних способів її подолання. Професійна криза, таким чином, входить у свою нову стадію розвитку. Не знаходячи виходу і вирішення суперечності в реальній площині, конфлікт, нерозв'язана суперечність, переходить у внутрішній план, тобто у внутрішній конфлікт.

Ф.Ю. Василюк розрізняє зміст понять «фрустрація» та «внутрішній конфлікт». Він вважає, що ситуація фрустрації, створювана не тільки матеріальними, але й ідеальними перешко-

дами, існує тоді, коли ці перешкоди спрямовані на здійснення діяльності, існують у свідомості суб'єкта як дещо самоочевидне, тобто розглядаються, інтерпретуються як психологічно зовнішні перешкоди (бар'єри). Але як тільки заборона (перешкода) перестає бути самоочевидною, а стає внутрішньо проблематичною, тоді ситуація фрустрації перетворюється у ситуацію внутрішньоособистісного конфлікту [29].

У зарубіжній психології замість терміна «внутрішньоособистісний конфлікт» використовують інші поняття – «інтрапсихічний», «внутрішній», «психічний», «душевний» конфлікт.

Існує велика кількість спроб дати визначення поняття внутрішнього психологічного конфлікту представниками різних психологічних теорій і шкіл.

З. Фрейд розуміє внутрішній конфлікт як «суперечність між Я і сексуальністю» та «суперечність між силами, з яких вона прагне до рівня передсвідомого і свідомого, інша – досягла рівня несвідомого» [103, с. 38].

Д. Дойч під внутрішнім конфліктом розуміє таку ситуацію, коли стикаються неузгоджені поведінкові тенденції [69].

Л. Фестінгер також у визначенні конфлікту акцент робить на наявності суперечності: «...одночасна присутність щонайменше двох протилежних несумісних тенденцій дії» [69].

Л. Полграц у визначення цього типу конфлікту вводить поняття «цінності», розуміючи його як «внутрішній стан напруження, в якому людина бореться з несумісними значеннями (цінностями) через прийняття рішення» [114, с. 46]. На наш погляд, таке розуміння містить досить прогресивний рух наукової думки вченого до сутнісних механізмів переживання внутрішнього конфлікту, ядром якого є суб'єктивний смисл, значущість, цінність протилежних внутрішніх тенденцій.

Таким чином, підсумовуючи різноманіття визначень внутрішнього конфлікту, можна сказати, що мова йде про такі ознаки внутрішнього світу особистості, як протилежність, несумісність, одночасність. Суттєвим моментом у всіх визначеннях, наведених у зарубіжній літературі з цієї проблеми, є ідея

про зв'язок внутрішнього психічного конфлікту із зовнішнім, міжособистісним.

У вітчизняній психології паралельно з поняттям «внутрішньоособистісний конфлікт» зустрічаються близькі за значенням поняття «внутрішній конфлікт», «психічний конфлікт», внутрішньопсихічний конфлікт», «патогенний конфлікт», «невротичний конфлікт».

Узагальнюючи численні варіанти дефініції цього поняття у різних психологічних словниках, внутрішньоособистісний конфлікт можна визначити як зіткнення приблизно рівних за силою, але протилежно спрямованих мотивів, потреб, інтересів та ін. у внутрішньому світі однієї і тієї ж людини. У довіднику з конфліктології [93] наводиться визначення, що внутрішньоособистісний конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремого індивіда, яке пов'язане з гострими негативними переживаннями.

В основі внутрішньоособистісних конфліктів, на думку О.А. Донченко, Т.М. Титаренко [38] лежать конфлікти самосвідомості людини, які полягають у присвоєнні ставлення інших до себе, усвідомлення себе іншими, як ставлення самої особистості до своїх особливостей, рис, властивостей.

М.І. Пірен [74] психологічний зміст внутрішнього конфлікту розуміє як загострення значущих суперечностей між «хочу» і «можу», «треба» і «можу», «нові факти» та «попередні уявлення», «Я-реальне» та «Я-ідеальне», між протилежними і рівними за силою інтересами, мотивами, прагненнями, між бажаннями і соціальними заборонами. Ми дотримуємось такої ж думки: будь-який конфлікт становить собою відображену на психологічному рівні певну фундаментальну суперечність між наявним і бажаним, між реальністю та ідеалом.

Визначаючи межі між внутрішньоособистісною суперечністю та внутрішньоособистісним конфліктом, більшість психологів як диференціальний критерій використовує гостроту переживання суперечності. Звідси випливає висновок, що сама

по собі наявність різних потреб, мотивів у внутрішньому світі людини ще не означає наявність внутрішнього конфлікту. Для останнього характерним є те, що ці потреби, мотиви, прагнення, уявлення знаходяться у зв'язку, де реалізація одного з них робить неможливим реалізацію іншого, при цьому вони мають велику суб'єктивну значущість для особистості. Величина значущості потреби, мотиву і ступінь їх недосяжності (у суб'єктивному сприйнятті, що може відповідати, або не відповідати реальності) визначає гостроту кризового переживання.

Особистість, в силу своєї природи, характеризується цілісністю як головною необхідністю свідомості людини. На думку Ф.Ю. Василюка, суперечність самосвідомості при внутрішньому конфлікті може «зніматись» завдяки одному принципу – цінності. Цінність, за своєю психічною функцією, є те, що збирає, інтегрує, надає особистості цілісності. У цінності особистість набуває і зберігає свою автентичність, самототожність [29].

У науковій літературі розрізняють внутрішньо особистісні конфлікти при нормальному і при аномальному розвитку особистості. Б.В. Зейгарник [42] та Б.С. Братусь [2] зазначають, що зовні, на поведінковому рівні, ці два типи внутрішніх конфліктів можуть бути схожі, однак вони різні за своїм походженням.

Як справедливо стверджує Б.С. Братусь, в обох випадках руйнівними силами розвитку є наявність суперечностей. За нормального розвитку гострота переживання і сам внутрішньоособистісний конфлікт визначається важкими обставинами життя, які є об'єктивно складними для вирішення. Іншими словами, джерела таких внутрішніх конфліктів лежать у зовнішній площині, а не детермінуються специфікою внутрішньої структури особистості. Внутрішня робота, яку здійснює людина при такому конфлікті, полягає у болісному переживанні і переробці людиною важкості її життєвих умов особистості.

За умов аномального, невротичного розвитку особистості ці суперечності, внутрішні конфлікти є результатом тривалого

розвитку особистості в несприятливих умовах. Вони, як правило, мало усвідомлені, мають тенденцію до вирішення завдяки різним способам психологічного захисту. Характерним для таких конфліктів є те, що саме властивості особистості створюють конфліктні ситуації, а патологічна переробка їх становить собою звичний і характерний для людини спосіб реагування.

Таким чином, розгляд внутрішньоособистісного конфлікту як певної стадії і варіантів розвитку професійної кризи дорослих призвів нас до наступних висновків:

- для цієї стадії розвитку професійної кризи характерна наявність у професійній свідомості особистості двох (або більше) приблизно однаково сильних, суб'єктивно значущих і протилежно спрямованих інтенцій, які стосуються професійної сфери;
- для аналізу процесів подолання професійної кризи на цьому етапі розвитку важливо визначити (діагностувати) джерело, першопричину появи внутрішніх конфліктних змістів та їх зв'язок з об'єктивними фактами, обставинами, умовами професійного життя;
- на цьому етапі для визначення напрямку психологічної допомоги особистості важливо визначити особливості ціннісної сфери особистості, тобто які змісти її свідомості є для неї значущими, у який спосіб вона обирає, сприймає, інтерпретує, антиципує несприятливі події, що перешкоджають її професійному розвитку.

Криза, на думку Т.М. Титаренко [99], – це тривалий внутрішній конфлікт із приводу життя в цілому, його сенсу, основних цілей і шляхів їх досягнення. І переживання людиною кризи тісно пов'язане зі ступенем усвідомлення кризового стану, із рівнем особистісної зрілості, із здатністю її до рефлексії. Відповідна вікова криза готується зсередини, час її приходу визначається тим, наскільки людина засвоїла все те, чим треба було опанувати на цій віковій сходинці. На відміну від вікових криз, професійні кризи обумовлені закономірними чи рапто-

вими, не прогнозованими змінами у професійній діяльності та професійній ситуації особистості дорослого.

О.П. Саннікова [90, с. 45] під кризою розуміє «періодично повторюване протягом життя гостре, обмежене у часі, суб'єктивне переживання неможливості вирішення життєвих цілей, задач, планів. Його можна розглядати як перманентні стани особистості, що нормально розвивається, як стан, який передує появі якісно нової особистості, впритул до зміни системи настанов, відношень, цінностей».

І. Томан [69], погоджуючись із визначенням кризи як стану чуттєвих і духовних стресів, що вимагає значної зміни життєвих позицій протягом короткого часу, аналізує це поняття як структуроване явище: по-перше, поява події порушує чуттєву й духовну рівновагу людини; по-друге, подія змінює нормальний перебіг життя індивіда; по-третє, подія вимагає змінити життєву позицію і способи, якими людина діє у звичайній ситуації; по-четверте, криза вимагає пошуку нових методів виходу з незвичної ситуації.

Г. Шихі [110] зауважує, що в перехідні моменти спосіб життя піддається змінам у чотирьох вимірах: перший вимір пов'язаний із внутрішнім відчуттям себе стосовно інших; другий – із почуттям безпеки й небезпеки; третій – характеризується сприйняттям часу (достатньо його чи не вистачає); четвертий – відчуттям фізичного спаду. Названі відчуття задають основний тон життю й підштовхують людину до тих чи інших рішень.

Отже, коли виявляється неможливість реалізації всього життєво-професійного задуму особистості, ситуація перетворюється для неї у професійну кризу. Результат переживання цієї неможливості – перебудова особистості, переродження її, прийняття нового професійного задуму у житті, нових цінностей, нової професійної стратегії, нового образу Я.

Ми поділяємо погляди згаданих вчених на те, що переживання кризового стану, являючи собою поряд із зовнішньою практичною і пізнавальною діяльностями особливий тип діяльнісного процесу, що є специфічним за своїм продуктом – но-

вий смисл, рішення, задум. Переживання саме є специфічною індивідуальною діяльністю свідомості особистості, у процесі якої суб'єкт співвідносить себе зі світом і вирішує свої реальні життєві (в тому числі, професійні) проблеми. Виконуючи певну функцію, переживання саме не може бути зведене ні до якої психічної функції, яку можна поставити поряд із пам'яттю, сприйняттям, мисленням, уявою чи емоціями. Ці «функції» разом із зовнішніми предметними діями включаються в реалізацію переживання точно так само, як і в реалізацію будь-якої людської діяльності, але значення їх як інтрапсихічних, так і поведінкових процесів, що беруть участь у здійсненні переживання, може бути з'ясовано, тільки виходячи із загальної задачі і напрямку переживання, з виробленої ним цілісної роботи з перетворення психологічного світу, що одна здатна в ситуації неможливості адекватної зовнішньої діяльності вирішити ситуацію.

Отже, переживання як діяльність реалізується і зовнішніми, і внутрішніми діями. Людині вдається пережити життєву і, конкретно, професійну кризу не тільки, і не стільки за рахунок специфічної внутрішньої переробки подій, що травмують, скільки за допомогою активної професійно-творчої діяльності, яка, реалізуючи через предметно-практичну діяльність свідомо обрану суб'єктом мету і виробляючи суспільно-значущий зовнішній продукт, одночасно виступає і як діяльність переживання, породжуючи і нарощуючи запас осмисленості індивідуального професійного та цілісного життя людини. Це положення є важливим як для вибору дослідницького інструментарію вивчення професійної кризи у дорослих, так і для побудови психологічно адекватних і науково виважених стратегій психологічної допомоги особистості, яка переживає професійну кризу.

О.П. Саннікова зазначає, що необхідність зміни, особистісної перебудови багатьма людьми переживається як драма, катастрофа. Такі переживання «перекривають можливості і ресурси особистості, позбавляючи її на деякий час здатності

опиратися ситуації, що склалася, що призводить до втрати контролю над нею, над своїми емоціями, поведінкою тощо» [88, с. 46]. Це підкреслює той факт, що не будь-яке утруднення професійної діяльності можна віднести до професійно-кризових переживань. Кризовий стан характеризується саме тим, що вирішення конфліктної суперечності потребує значного внутрішнього особистісного ресурсу, суттєвої перебудови як свідомості, так і на рівні вчинку.

Між тим професійно-кризова ситуація не може бути вирішеною ні у зовнішній практичній діяльності, ні в пізнавальній діяльності, вона має бути людиною саме пережита, тобто вирішена через специфічну діяльність переживання як подолання кризи.

Зовнішні дії здійснюють роботу переживання не прямо, досягненням деяких предметних результатів, а через зміни свідомості суб'єкта і взагалі його психологічного світу. Ця поведінка іноді носить ритуально-символічний характер, діючи у цьому випадку за рахунок підключення індивідуальної свідомості до організуючих його рух особливих символічних структур, відпрацьованих у культурі, що сконцентрували в собі досвід людського переживання типових подій і обставин життя.

О.П. Саннікова [90] розрізняє поняття «переживання кризи» і «кризові переживання». Перше вона використовує у широкому розумінні і розглядає як складне структурно-психічне явище, що розгортається у часі («переживання» як психічна діяльність; час жити і «пережити»). Друге поняття розглядається в більш вузькому контексті – як емоційне переживання і реакції, що виникають у людини, яка опинилась у кризовій ситуації. Простіше можна сказати, що переживання кризи (як відносно стійкий, але кінечний у часі стан особистості) як один з елементів (показників) включає паттерн кризових переживань.

Ми поділяємо ці положення, і вони дозволяють зробити важливий висновок щодо дослідження професійної кризи дорослими. Необхідно відрізнити емоційні кризові реакції від стану переживання кризи. Наявність перших не означає, що

особистість знаходиться у процесі «проживання» кризи. Це ставить на часі проблему розробки методу дослідження професійної кризи. Так, наприклад, визначаючи актуальні емоційні стани особистості дорослих в умовах професійної діяльності, ми не обов'язково прийдемо до розуміння переживання кризи. Психодіаностичний метод має створювати такі умови, за яких ставав би очевидним процес переживання як зовнішня діяльність, тобто внутрішні процеси мають екстериорізуватись, розпредмечуватись, набувати знакової форми і ставати досяжними у діалогічному контакті з дослідником чи психотерапевтом.

Підсумовуючи здійснений аналіз науково-психологічної літератури з проблеми вивчення феномена професійної кризи, напрацювавши власне бачення цих процесів, ми створили психодинамічну модель професійної кризи дорослих, яка представлена на рис. 2.

Складові професійно-кризової ситуації: зовнішній фактор або подія (зовнішні умови) професійного життя; індивідуально-психологічні особливості особистості (внутрішні умови) та активність людини як суб'єкта діяльності, у процесі якої і виникає «внутрішня картина професійної кризи», і відповідні цьому суб'єктивному образу емоційні реакції та професійно-кризові переживання.

Отже, професійно-кризова ситуація – це психологічна ситуація як відображення реальної професійної ситуації в суб'єктивній картині свідомості що на ціннісно-смысловому рівні є дуже значущою і фруструючою базові особистісно-професійні потреби та задуми. Причинами її виникнення є проблеми, які містять зовнішні професійно-обумовлені перешкоди професійній діяльності та/або внутрішні психологічні проблеми особистості, що змінюють її ставлення до самої професійної ситуації. І зовнішні, і внутрішні проблеми спонукають дорослого до осмислення ситуації, перетворюючи її в суто психологічну.

Важливими ознаками професійно-кризової ситуації є наступні:



Рис 2. Психодинамічна модель професійної кризи у дорослих.

- наявність зовнішнього фактора як перешкоди продовження професійної самореалізації, що суб'єктивно оцінюється особистістю як загроза її професійно-життєвим намірам, планам, загроза безпеки її Я;
- поява на цій основі суперечності між декількома значущими потребами та інтенціями до їх реалізації у професійній сфері в один і той же проміжок життєвого часу;
- наявність особливостей особистості, що створюють сприятливі умови для появи такої суперечності – наявність у індивіда складного внутрішнього світу й здатності до актуалізації цієї складності (Ф.Ю. Василюк, Д. Міллер, Г. Свенсон, Р. Спиць, Т.М. Титаренко, К. Хорні, ін.);
- наявність критичного ступеню розходження між потребою реалізації себе як суб'єкта професійної діяльності та між об'єктивними умовами і суб'єктивними уявленнями особистості про власні можливості реального задоволення цієї потреби; суб'єктивна складність вибору між декількома особистісно-професійними значущостями;
- об'єктивна необхідність прояву специфічної активності – переживання (як єдності трьох складових: почуттів, рефлексії та практичної зовнішньої дії) – для зняття особистісної суперечності професійного розвитку дорослого через вихід на вищі рівні саморегуляції, через здійснення особистісно-професійного вибору, вчинку.

За певних характеристик професійно-стресового фактора (нетривалість, низька суб'єктивна значущість для суб'єкта діяльності) та за оптимальним розривом між потребою та її досяжністю відбувається активізація адаптаційно-приспосувальних та творчо-діяльнісних механізмів поведінки – і професійна криза не розвивається.

У випадку ж, якщо особистість має низький поріг стресової чутливості, схильна до драматизації власних переживань, особливо коли в наявності є особистісна внутрішньоконфліктна суперечливість, навіть незначний стресор може викликати

стан професійної кризи. Таку кризу скоріше можна вважати особистісною, а професійна діяльність відіграє роль зовнішньої площини, куди проєктується розгортання внутрішньо патогенних (невротичних) процесів. Однак, актуалізуючись навіть таким чином, на наше переконання, вони кожного разу несвідомо ведуть особистість до нового шансу вирішення наявної конфліктності внутрішнього світу.

Якщо на попередньому етапі не вдається пристосуватись до професійно-обумовленого травмуючого фактора (через його силу, постійну дію) та/або його дія перешкоджає задоволенню досить значущої особистісно-професійної потреби, розгортається стан фрустрації. Фрустрація може виникнути у відповідь не тільки на зовнішні перешкоди матеріального світу, але й на перешкоди, що існують в уяві, свідомості дорослого, проте всі вони інтерпретуються особистістю як перешкоди зовнішні і теж можуть активізувати діяльність у напрямку подолання цих ускладнень професійного розвитку.

Проте, через недостатню функціональність рефлексивних механізмів і домінування афективних тенденцій спроби подолання ситуації фрустрації часто мають хибне спрямування стосовно мотиву діяльності і потреби, що за ним стоїть. Наприклад, не маючи достатньо осмисленої чіткої програми професійних цілей, але прагнучи пережити професійний успіх, особистість таким чином будує професійні стосунки і свою діяльність, щоб непрямыми способами отримати визнання і переживання успішності. Головна суперечність між потребою бути продуктивною у професійній діяльності і реальною відсутністю цієї продуктивності залишається невирішеною, однак через численні акти самоствердження, наприклад, у професійній комунікації, приносять особистості певний час відчуття успішності. Така компенсаторна поведінка одночасно є проявом неконструктивного переживання стану фрустрації і демонструє, як говорив Н. Майер, «поведінку» без мети. У всякому випадку, така поведінка характеризується втратою контролю з боку свідомості, що виявляється у відсутності «мотиво-

відповідності» реальної поведінки і фрустрованої потреби та втратою контролю з боку волі, тобто дезорганізації професійної діяльності, її руйнації.

І на цьому етапі розвитку професійної кризи може початись її конструктивне подолання. Однак, якщо цього не відбувається, гострота переживань у стані фрустрації, невдач, що недостатньо переосмислюються свідомістю, не можуть тривати довго, оскільки становлять загрозу Я-концепції особистості. На допомогу приходять психологічні захисти, які, з одного боку, послаблюють кризові переживання, з іншого – допомагають вибудувати викривлену внутрішню картину дійсності, що оберігає Я-концепцію від руйнації, заповнюючи таким чином місце рефлексивно-реалістичних уявлень про оточуючий світ і свої зв'язки з ним, фантазійно-захисними уявленнями, гармонізуючи у такий спосіб внутрішній світ особистості. Головний центр активності особистості переміщається всередину, формуючи стан внутрішнього конфлікту. Ціна такої гармонізації (зняття суперечливості внутрішнього світу способами психологічного захисту) – у відмові від реального особистісного самовиявлення (самоактуалізації), у втраті автентичності, що виявляється у несвідомій відмові від задоволення істинних потреб, регресі суб'єктності у професійній діяльності, її дезорганізації і деградації.

За несприятливого сценарію розвитку подій, коли з'являється раптова перешкода професійного розвитку або коли це варіант поглиблення суперечностей, коли тривалий час людина не вирішує проблему професійного розвитку, настає стадія власне професійної кризи. Стадія власне професійної кризи характеризується появою особливої суперечності, яка блокує стратегічно значущі для професійного розвитку особистості потреби, прагнення, цілі. Є декілька варіантів поведінки у ситуації професійної кризи, однак усі їх можна поділити на дві групи. Перша група – ті, що спрямовані на переживання кризи та творче її подолання через суттєву ціннісно-смыслову, діяльнісну самоперебудову. Таке вирішення професійно-кри-

зової суперечності потребує особистісного вибору, особистісно-професійного вчинку.

Друга група – ті, що спрямовані на уникання вирішення актуальної суперечності, кризової проблеми і пом'якшення гостроти професійно-кризових переживань через психологічний захист. У кінцевому підсумку деструктивні тенденції поведінки у професійній кризі призводять до руйнації професійної діяльності та серйозних особистісних негативних наслідків на духовному рівні (втрата сенсу професійної діяльності, сенсу життя), мотиваційному та соціальному (демотивованість, бажання ізолюватись від травмуючої ситуації, а згодом – від соціуму), емоційно-когнітивному (песимізм, негативістське мислення, занижена самооцінка, негативне самоставлення, підвищена самокритичність, апатія, комплекс неповноцінності, суїцидальні наміри), поведінково-регулятивному (втрата вольового самоконтролю, почуття безпорадності, труднощі прийняття рішень, нав'язливі думки, постійні сумніви, порушення пошукової і пристосувальної активності, агресивність, нав'язливі потяги), тілесно-енергетичному рівні (соматоформні захворювання, депресії, невротичні та психічні розлади) тощо.

Вирішення професійно-кризової ситуації потребує від особистості суттєвої мобілізації особистісних ресурсів, знаходження відповідних ресурсів зовнішнього та соціального середовища, що часто становить для людини складну задачу. У ситуації професійної кризи часто особистість потребує допомоги інших, інколи спеціальної психологічної підтримки та психотерапевтичного втручання.

Проблемі конструктивних стратегій подолання професійної кризи дорослими буде присвячено наступні параграфи цього розділу.

Підсумовуючи сказане, слід зазначити, що описані психічні стани – професійного стресу, фрустрації, внутрішнього конфлікту та власне професійної кризи – можуть бути як окремими станами (що можуть мати своє конструктивне завершення),

так і мати зв'язок, що полягає у взаємопереході одних станів в інші. Їх динаміка суттєво залежить від здатності особистості до самоопанування в ситуації різного роду ускладнень та суперечностей професійного розвитку. Прояв цієї здатності розуміється як можливість для особистості: 1) до автентичних переживань і механізмів їх адекватного і своєчасного означення; 2) до розвитку механізмів рефлексії феноменів внутрішнього та зовнішнього світу як способів підтримки адекватності діяльній взаємодії зі світом; 3) до активності особистості у напрямку реалізації внутрішніх інтенцій, своєї природи, сутності у професійній діяльності та сформованості діалогічних способів соціальної взаємодії. За кожною зі складових цієї здатності стоїть певна особистісна цінність – цінність Я особистості, цінність самоусвідомлення і самопізнання, цінність оточуючого світу природи і світу соціального, внутрішніх світів інших людей, цінність активної взаємодії зі світом, зв'язку з ним, своєї продуктивності, прагнення збагатити його через самовіддачу у продуктивній праці, цінність діалогічних стосунків як визнання цінності і значущості Іншого у своєму житті, ін.

3.4. Типологія кризових станів як основа побудови системи психологічного супроводу дорослих

Професійно-кризові стани, як показав проведений науковий аналіз психологічних концепцій та досліджень, можна оцінювати з двох боків. По-перше, сам по собі професійний розвиток дорослої людини, як і будь-який інший вектор розвитку, закономірно включає в себе появу різного роду суперечностей. Тому професійно-кризові переживання виникають практично у кожного суб'єкта праці на різних етапах професійного життя. У цьому сенсі можна вести мову про нормативність криз на перехідних етапах професійного розвитку. Згідно з нашим дослідженням та уявленням, це різні періоди.

З другого боку, частота та гострота суперечностей носить індивідуально обумовлений характер. Чим вищий рівень розвитку особистісної та професійної рефлексії, дієвих механізмів

саморегуляції, внутрішньої конфліктності, активність і досвід поведінки подолання, тим доросла людина конструктивно вирішує кризові суперечності на більш ранніх стадіях, не доходячи до значного драматизму ситуації. Відповідно, при дефіциті цих особистісних механізмів – особистість може переживати кризові стани не тільки на перехідних етапах кар'єри, а і на індивідуальних, переважно внутрішньо обумовлених.

Для організації ефективних моделей та розробки відповідних засобів психологічної допомоги та психологічного супроводу дорослих у кризових періодах професійного розвитку, важливо розробити більш тонко налаштований науково-діагностичний інструмент диференціації різних видів кризових станів. З цією метою нами було розроблено типологію професійних криз у дорослих. На нашу думку, визначення максимально широкого спектра критеріїв такої типології і розробка на їх основі переліку різних варіацій особистісно-професійних суперечностей, які детермінують професійно-кризові переживання, дозволить практичному психологу більш точно і осмислено ідентифікувати професійно-кризові суперечності особистості і, відповідно, адекватно підбирати психотерапевтичний набір засобів для надання допомоги особистості на різних етапах її професійного розвитку.

Для вирішення цього завдання слід спочатку визначити теоретико-методологічне підґрунтя розробки критеріїв типологізації професійних криз у дорослих. З цією метою нами було обрано: 1) концепцію тривимірної, поетапно-конкретизованої психологічної структури особистості В.В. Рибалки; 2) концепцію духовного розвитку особистості Е.О. Помиткіна; 3) наукові положення школи Е.Ф. Зеєра; 4) власні теоретичні розробки структурно-динамічної моделі професійної діяльності дорослих та психодинамічної моделі професійної кризи дорослих.

Ми зупинили свій вибір на концепції тривимірної, поетапно-конкретизованої психологічної структури особистості, розробленій відомим вітчизняним психологом В.В. Рибалкою тому, що саме вона представляє особистість не у вигляді на-

бору чи навіть системи певних особистісних якостей, а об'ємно, у тривекторному вимірі. В основі системної психологічної структури особистості, за В.В. Рибалкою [83], лежать три базові виміри: I – вертикальний – соціально-психолого-індивідуальний (включає такі підструктури особистості, як здатність до спілкування; спрямованість; характер; самосвідомість; досвід; психічні, інтелектуальні процеси; психофізіологічні якості особистості); II – горизонтальний – діяльнісний (включає такі компоненти діяльності, як потребово-мотиваційний; інформаційно-пізнавальний; цілеутворюючий; операційно-результативний; емоційно-почуттєвий); III – генетичний – віковий – характеризує рівень розвитку властивостей особистості, її задатків і здібностей на певному етапі становлення індивіда як особистості.

Відповідно до лінії аналізу розвитку професійних криз у дорослих за генетично-віковим виміром ми вирішили скористатись розробленою нами структурно-динамічною моделлю професійної діяльності дорослих, що дозволить нам визначити нормативні кризи професійного розвитку дорослих протягом професійного життя. До цього розділу типологій увійдуть також типи криз, які вже представлені Е.Ф. Зеєром та Е.Е. Симанюк [46].

У якості іншого критерію ми використали вертикальний вимір цієї ж моделі, який, враховуючи внутрішню архітектоніку та психологічний зміст рівнів виконання професійної діяльності, також допоможе визначити бар'єри та пов'язані з ними кризи професійного зростання у дорослих.

Таким чином, спираючись на цю концепцію, ми отримали три лінії (виміри) аналізу професійних криз з відповідними критеріями аналізу.

Е.О. Помиткін, розробляючи власну концепцію духовного розвитку особистості і поділяючи погляди В.В. Рибалки на психологічну структуру особистості, запропонував доповнити її, додавши четвертий – духовний вимір розвитку особистості. Визнаючи значення і цінність духовного потенціалу

особистості у процесах конструктивного подолання життєвих і професійних криз, ми також розглядаємо цю лінію аналізу детермінант виникнення професійно-кризових суперечностей в індивідуальному розвитку особистості.

Таким чином, визначивши лінії (виміри) аналізу детермінант професійної кризи у дорослих та їх складових, ми змогли створити наступну їх типологію.

Таблиця 1.

Тип кризи	Суперечність
Духовний вимір	
Професійно-смилова криза	Між актуальним ціннісно-смиловим рівнем функціонування професійної самосвідомості та змістами, формами, умовами професійної діяльності
Соціально-психолого-індивідуальний вимір	
Криза професійної комунікації	Між актуальним рівнем комунікативних вмінь і вимогами трудової діяльності до навичок професійної комунікації
Криза професійної ідентичності	Між актуальним образом Я-професіонал (Я-реальне) та професійним ідеалом (Я-ідеальне)
Професійно-характерологічна криза	Між змістом та актуальним рівнем сформованості характерологічних рис особистості і специфікою професійної діяльності (завдань, вимог, специфікою професійної комунікації)
Криза професійно-рефлексивної дефіцитарності	Між актуальним рівнем здатності до самовідображення, рефлексивного самоконтролю і динамікою змістів, форм, умов професійної діяльності
Криза «професійно-негативістського» багажу	Між несвідомими чи частково усвідомлюваними професійними установками (як результат не пережитої, витісненої професійної поразки, невдачі) і реальними змістами та умовами професійної діяльності
Криза професійно-інтелектуальної невідповідності	Між актуальним рівнем інтелектуальних можливостей і змістами професійних завдань

Продовження Таблиця 1.

Криза професійно-фізіологічної неконгруентності	Між індивідуально-своєрідними особливостями фізичної та психологічної конституції людини та специфікою вимог професійної діяльності
Діяльнісний вимір (структура професійної діяльності)	
Криза професійно-мотиваційна	Між актуальним рівнем мотивації до діяльності і змістами, професійних завдань, формами, умовами професійної діяльності, соціальними та професійними вимогами та очікуваннями
Криза професійної компетентності	Між актуальним рівнем професійних знань, вмінь, навичок та специфікою і змістами професійних завдань
Криза професійного цілеутворення	Між актуальним рівнем здатності до професійного цілепокладання та характером професійних задач
Криза професійно-вольової саморегуляції	Між актуальним рівнем вольової саморегуляції та змістами професійних завдань в поєднанні з хронологічною регламентованістю вимог та умов професійної діяльності
Криза професійно-емоційного виснаження	Між актуальним рівнем емоційної стійкості та здатності до емоційної саморегуляції та специфікою професійної діяльності щодо емоційних навантажень
Генетично-віковий вимір	
Криза учбово-професійної орієнтації	Між адекватністю уявлень про майбутню професію, усвідомлення своїх професійних нахилів, здібностей та рефлексивною здатністю до їх співвіднесення та узгодження

Продовження Таблиця 1.

Криза професійного вибору	Між здійсненим професійним вибором (Я-реальне в професії), соціальними очікуваннями щодо суб'єкта професійної діяльності та їх суперечність зі зміненим Я-ідеальним в професії
Криза професійної адаптації	Між наявним рівнем професійних очікувань, знань, вмінь, адаптаційних можливостей особистості і змістами, формами, вимогами професійної діяльності
Криза професійного вдосконалення	Між потребою суб'єкта в продовженні професійної освіти, самовдосконаленні, вияві ініціативи та відсутністю таких перспектив і можливостей на робочому місці
Криза кар'єрного зростання	Між актуальним професійним статусом і бажаним (Я-реальне і Я-ідеальне в професійно-соціальному аспекті)
Творчо-професійна криза	Між умовами професійної діяльності та актуальними станами суб'єкта професійної діяльності і високою мотивацією професійно-творчих досягнень
Криза професійного застою (стагнації)	Між особливостями потребово-мотиваційної сфери суб'єкта праці і реальними змістами та формами професійної діяльності
Криза пенсійного віку	Між потребою продовження професійної діяльності і соціальними вимогами до її завершення

Розглянемо більш детально наведені типи професійних криз у дорослих.

На першому порядкувому місці в типології нами не випадково вибрана лінія духовного виміру особистості. Дійсно, по-

долання професійно-кризових моментів може відбутись лише тоді, коли людина бачить для себе сенс продовжувати цю діяльність, коли це співпадає з її внутрішніми світоглядними позиціями, бажаннями, життєвими планами і намірами.

Визначаючи загальну логіку й основні кризи розвитку дорослої людини, Б. Лівехуд також наголошує на ролі динаміки ціннісно-сислової сфери особистості. Ці вікові зміни вчений описує як внутрішню трансформацію, яка йде по лінії від душевного сприйняття, росту особистості (до 20 років), що згодом переходить у переробку досвіду і прагнення до встановлення рівноваги між біологічною і духовною лінією розвитку (20-40 років), а далі – до віддачі свого досвіду, що характеризується випередженням духовного розвитку і згасанням біологічної лінії розвитку. «Психічний (духовний) розвиток найчіткіше виявляється у своїй своєрідності у середній фазі життя... Духовний розвиток є вирішальним для останньої фази життя, він ніби компенсує згасання біологічного розвитку...» [60, с. 56].

Духовна сфера особистості: завжди є вихід за межі повсякденності, обмежень реальності, і в той же час її змісти надають сенсу всій реальності людини, можуть бути ресурсом подолання різних життєвих і професійних перешкод. У монографії Е.О. Помиткіна [77] детально представлені теоретичні і прикладні аспекти духового розвитку особистості та відображена його вікова динаміка.

За духовним виміром ми виділили перший тип професійної кризи дорослих – професійно-сислова криза. Він характеризується наявністю внутрішньої суперечності між соціальними вимогами до продовження трудової діяльності та внутрішнім екзистенційно-сисловим вакуумом у професійній свідомості суб'єкта праці. Людині, яка переживає цю кризу, характерні незадоволеність собою, оточуючими людьми, душевна смута, бунт, роздратованість через свої нереалізовані можливості. Часто ці професійні кризи співпадають з віковими кризами розвитку дорослих і при конструктивному переживанні сприяють

знаходженню нових життєвих і професійних смислів, корекції професійних планів, вдосконаленню продуктивності професійної діяльності, зростанню суб'єктності дорослого у професійній реалізації.

Якщо криза розвивається за сценарієм прогресування деструктивних змін, можливі звільнення, конфлікти, професійний цинізм, алкоголізм, депресія, хвороби.

Вирішення цієї суперечності полягає в актуалізації духовного потенціалу особистості, відновленні та розвитку його механізмів. У таких випадках, як правило, необхідною є не консультативна, а психотерапевтична допомога. Продуктивний вихід із такої кризи – у соціальній і професійній активності, новаторстві, винахідництві, кар'єрному зростанні, вчинках благодійництва, розширенні та оптимізації інших життєвих сфер.

За соціально-психолого-індивідуальним виміром психологічної структури особистості, ми виділяємо наступні типи професійних криз:

Криза професійної комунікації – головна суперечність, яка може детермінувати цю кризу, полягає у невідповідності вимог професійної діяльності (часто специфічних) до атракції, комунікації та інтеракції працівника та наявним їх рівнем у суб'єкта.

Це може виявитись як у конфліктних стосунках з людьми, так і перейти у внутрішній конфлікт у дорослого, що виявляється у переживаннях відчуженості, ізольованості, безпорадності тощо. Вирішення цієї суперечності, в залежності від індивідуальної картини переживання людиною цього типу кризи, потребує духовного піднесення цінностей взаємозв'язку з іншими людьми, розвитку особистісної рефлексії, формування ціннісного ставлення до професійно-комунікативних вмій та розвитку соціального інтелекту, здатності до конструктивної комунікації як на персональному, так і на особистісно-груповому рівні.

Криза професійної ідентичності. Цей тип криз детермінує суперечність між істинними нахилами, прагненнями людини та тими функціональними можливостями, які надає їх професійна роль. Виникає внутрішня суперечність професійної самосвідомості через неузгодженість образу Я-реальне та професійним ідеалом (Я-ідеальне).

Часто криза ідентичності виникає тоді, коли неадекватно була вирішена проблема професійного самовизначення на попередніх етапах розвитку. Такі розчарування бувають у тих людей, в яких професійне самовизначення було фактично підмінено самовизначенням у соціальному плані. У цьому випадку замість вирішення проблеми вибору професії вирішується проблема вибору навчального закладу. Очевидно, буває так, коли навчання у вузі стає джерелом формування глибокого інтересу до професії. Якщо цього не відбулося, доросла людина неминуче зіткнеться з кризою професійної ідентичності.

Конструктивне вирішення цієї суперечності полягає в актуалізації внутрішнього духовного потенціалу особистості та розвитку її ціннісного ставлення до себе, своїх переживань, якості свого життя. Психологічна допомога особистості у кризі такого типу полягає у сприянні розвитку самопізнання та знаходженні ресурсу самореалізації в межах даної або іншої професії.

Професійно-характерологічна криза дорослих може виникати в різні моменти професійного становлення. На етапі входження у професію може виявитися суперечність між специфічними вимогами до суб'єкта діяльності та його наявними характерологічними рисами, що цим вимогам не відповідають. Наприклад, для професій соціономічного типу важливими є такі характерологічні риси особистості, як чутливість, толерантність, відкритість, доброзичливість тощо. Звичайно, основні риси характеру закладаються на генетичному рівні, і більшість з них неможливо змінити. Однак при достатньо високій мотивації особистості до професійної діяльності можлива свідомо самокорекція характерологічних особливостей.

Продуктивному вирішенню суперечності можуть сприяти групові форми психокорекційної роботи, самовиховання, самоосвіта тощо. Однак, найбільш ефективною є психопрофілактична робота на більш ранніх етапах професійного становлення особистості, що включає ефективну професійну орієнтацію, професійний відбір, професійне навчання та сприяння адекватному вибору людиною спеціалізації в межах певної професії у відповідності до індивідуально-неповторних характерологічних особливостей.

Професійно-характерологічна криза може виникнути на більш пізніх етапах професійного розвитку як наслідок професійних деформацій та професійних акцентуацій. На характер негативний відбиток може накласти не тільки професія, але й рівень займаної посади. Така криза супроводжується конфліктністю, зниженням якості виконання професійних функцій, ригідністю професійного мислення, самосприймання, внутрішнім відчуттям відчуженості в соціальних контактах. Конструктивними напрямками психологічної допомоги у такому типі кризи є відновлення і піднесення цінності зв'язку особистого професійного розвитку з професійно-соціальним середовищем, розвиток навичок саморефлексії, мотивації до самопізнання, самокорекції. Для реалізації цих психокорекційних завдань найбільш ефективними є групові форми психологічної роботи.

Криза професійно-рефлексивної дефіцитарності. Якщо механізми особистісної рефлексії у людини сформовані недостатньо, то це може детермінувати професійну кризу. На думку І.М. Семенова та С.Ю. Степанова [97], рефлексія – це процес перетворення стереотипів досвіду, внутрішні умови виходу в інноваційну практику (породження нових ідей, побудова нового досвіду). Професійна рефлексія – мисленнєво-діяльнісний процес або процес почуттєвого переживання з усвідомлення суб'єктом своєї професійної діяльності.

Професійна рефлексія – це співвіднесення себе, можливостей свого Я з тим, чого вимагає обрана професія. Вона до-

помагає людині передбачити майбутні результати, визначити цілі подальшої роботи, скорегувати свій професійний шлях. Особливо ця здатність важлива для того типу професій, де діяльність не алгоритмізована, а потребує гнучкості, врахування мінливості професійних умов і завдань, що, в першу чергу, характерно для професій типу «людина-людина». Розвиток професійної рефлексії співробітників – важлива мета групової психологічної роботи в колективах, яка, крім покращення якості професійної діяльності людей, виконує функцію профілактики цього типу криз.

Криза «професійно-негативістського» багажу або комплекс Іони. Комплекс Іони (Jonah complex) був вперше виділений і описаний американським психологом А. Маслоу [67]. Він також називав його «страхом досягнень і вважав, що саме цей психологічний феномен є головною перешкодою до створення нового соціуму, що складає суспільство із щасливих людей. Комплекс Іони полягає в остраху людини реалізувати свої природні здібності, у страху змінити своє, нехай нецікаве й обмежене, але так чи інакше налагоджене існування, одержавши можливість пережити новий, неординарний досвід. З вини «страху досягнень», на думку А. Маслоу, коли ми боїмося не лише гіршого, а і кращого в нас, хоча й по-різному», більшість людей навіть не прагнуть наблизитись до реалізації внутрішнього потенціалу.

Г.О. Балл зазначав, що «комплекс Іони» може бути «спричинений не лише невротичною тривожністю, а й антиципацією труднощів, з якими стикнеться чи не обов'язково стикнеться людина» і закликав гуманістично налаштованих педагогів ще на етапі навчання своїх підопічних «готувати їх до осмислення таких труднощів не як несправедливостей, що спонукають до розчарування у житті й деструктивної поведінки, а як до законісних проявів неминуче суперечливого буття, рахуючись із якими особистісно розвинена людина цілком спроможна реалізувати своє покликання, зробити творчий внесок у культуру й принести користь суспільству» [13].

У дорослої людини такий страх щодо професійного розвитку може бути відображенням минулих невдач, які не були особистістю конструктивно осмислені та пережиті. Закарбувавшись у підсвідомості, ці події актуально можуть переживатись як страх професійної поразки, однак часто це не усвідомлюється. Професійній кризі цього типу властиві переживання сильної тривоги, невизначеність професійної проблематики. Якщо людина намагається адаптуватись до рутинних форм професійного існування, знижуючи рівень професійних домагань, вона може потрапити в інші професійно-кризові переживання – емоційного вигорання, нудьги, виснаження. Якщо мотивація досягнення зберігається, і людина продовжує мріяти та картати себе за нереалізованість, виникає професійна криза.

Подолання цього внутрішнього бар'єру професійної самореалізації потребує також актуалізації духовного потенціалу людини, активної зовнішньої підтримки її Я, актуалізації та усвідомлення причин страху досягнення, його конструктивного переживання, привласнення цього минулого досвіду, розвитку рефлексивного адекватного відображення актуальної професійної ситуації та пошуку стратегій самопідтримки, самотивації для продовження професійного саморозвитку.

Криза професійно-інтелектуальної невідповідності. Кожна професійна діяльність висуває перед людиною специфічні професійні завдання. Є професії, де ці задачі характеризуються невисокою складністю і сталістю, тому можуть вирішуватись за рахунок опанування виконавськими професійними алгоритмами. У сучасному суспільстві таких професій стає все менше. Для більшості професійних завдань, особливо це стосується професій творчого спрямування (наприклад, архітектор, ветеринар, конструктор, учитель, психолог, лікар, менеджер та багато інших) характерна складність, комплексність, мінливість. Їх вирішення висуває високі вимоги до всієї пізнавальної сфери особистості – сприймання, мислення, пам'яті, уяви. Специфіка професії може визначати також високий темп виконання цих завдань, висуваючи цим самим вимоги й до швидкості

когнітивних процесів, прийняття вдалих своєчасних рішень. Якщо індивідуальні особливості мислення і пізнавальної сфери в цілому не відповідають складності професійних задач, це може провокувати хронічний стрес і сприяти розвитку професійно-інтелектуальної кризи.

Вирішення цієї суперечності професійного розвитку полягає у тому, що в межах однієї і тієї ж професії люди виконують різні професійні функції. Знаходження свого місця у професії може бути варіантом конструктивного вирішення суперечності цього типу професійної кризи, коли інтелектуальні завдання, які ставляться перед людиною, є для неї доступними і не гальмують, а, навпаки, підтримують її професійний розвиток.

Криза професійно-психофізіологічної неконгруентності. В основі цієї професійної кризи лежить суперечність між індивідуально-своєрідними особливостями фізичної й психологічної конституції особистості та вимогами трудової діяльності, які вона диктує. Наприклад, за типом темпераменту людина є меланхолідом, однак вона обіймає керівну посаду, на якій їй часто доводиться приймати відповідальні рішення, виступати публічно, приймати участь у вирішенні виробничих конфліктів. Така невідповідність природно обумовлених психофізіологічних особливостей індивіда вимогам професійної діяльності згодом виснажує природний енергетичний, адаптаційний ресурс людини. У подібних випадках у повсякденному житті говорять, що плата за професійний успіх є дуже високою, маючи на увазі, що для людини даного типу темпераменту професійні задачі такого роду рівнозначні стресовій ситуації, а постійна напруга призводить із часом до виснаження, хвороб, втрати працездатності. При цьому людина може бути компетентною у своїй професійній сфері, однак характер завдань, які їй доводиться виконувати, є невідповідними (неконгруентними) до її індивідуально-типологічних особливостей. Цікаві дослідження з цієї проблеми були проведені В.В. Рибалкою [83] та Л.В. Помиткіною [78].

Без своєчасного вирішення цієї суперечності такі кризи провокують емоційні та соматоформні розлади здоров'я. Психологічна допомога особистості у переживанні такого типу кризи полягає у розвитку самопізнання, саморефлексії, піднесенні цінності її переживань, відчуттів, індивідуально-своєрідних особливостей, цінності особистості в цілому. Тому важливо навчити особистість, здійснюючи вибір професії, спеціальності, приймаючи рішення про перехід на нову посаду, ціннісно ставитись до своїх індивідуальних особливостей, вміти прогнозувати наслідки нових професійних завдань та змін соціальної ситуації розвитку, своєчасно помічати свою неконгруентність у професійній діяльності та здійснювати самокорекцію, вчинки нового професійного самовизначення, де ця конгруентність була б відновлена.

За діяльнісним виміром у розробці типів професійних криз дорослих ми спирались на запропоновану В.В. Рибалкою п'ятикомпонентну структуру діяльності людини. Відповідно до цих компонентів було визначено п'ять типів професійних криз.

Криза професійно-мотиваційна. Цей тип кризи характеризує суперечність між соціальними вимогами та/або внутрішніми переконаннями про необхідність здійснення трудової діяльності і відсутністю у людини мотивації до її виконання. Причини мотиваційної кризи у дорослих можуть бути різноманітні і потребують детального вивчення з урахуванням всього життєвого контексту людини. Відповідно до визначених причин кризи професійної мотивації підбираються стратегії та методи для надання психологічної допомоги особистості.

Криза професійної компетентності часто виникає на початку трудової кар'єри, при зміні посадових чи функціональних обов'язків. Ми вже згадували, що навіть така приємна і бажана для людини подія, як підвищення по службі, розцінюється психологами як сильний стресовий фактор. Нова посада чи трудова функція завжди потребує від людини, що працює, перебудови діяльності, додаткового навчання, зміни звичних способів мислення. Від того, як людина вирішить ці завдан-

ня, наскільки зуміє свідомо мобілізуватись для цього, суттєво залежатиме тривалість і глибина переживання цього типу професійної кризи.

Криза професійного цілеутворення, з одного боку, може бути схожою на вище розглянуту кризу «професійно-негативістського багажу». Ми їх розрізняємо за домінуванням емоційного та операціонального компонентів діяльності. У кризі «професійно-негативістського багажу» переважає негативно-емоційно насичений досвід та несвідомі кризові детермінанти, це більше проблема страху невдачі. У даному типі криз йдеться скоріше про операціональний акцент у труднощах професійної самореалізації, пов'язаних з когнітивною сферою. У кризі цілеутворення бар'єром є постійні сумніви, неможливість визначити професійні пріоритети, зробити відповідальний вибір, сконцентруватись на виконанні професійного завдання. Часто такі кризи переживають люди, схильні до перфекціонізму.

Ця криза на поведінковому рівні може виглядати і як ситуація, де людина прагне реалізуватись одночасно в багатьох професійних напрямках, веде декілька справ, не будучи досить продуктивною в жодній із них. За цими професійними проблемами можуть стояти як недостатність навичок цілепокладання у професійній сфері через брак досвіду і невпевненість у собі, так і прихований, неусвідомлений внутрішній конфлікт, де і перфекціонізм, і «розпорошення» сил і часу на різні заняття виступають як психологічно-захисні форми поведінки.

Психотерапевтична допомога особистості полягає у розвитку рефлексивної здатності до саморозуміння, усвідомлення своїх можливостей і обмежень, психологічного часу життя, здатності здійснювати вибір, розвитку вміння створювати ситуації «малих досягнень», у формуванні емоційної стійкості тощо.

Криза професійно-вольової саморегуляції – в основі своїй має внутрішню низьку здатність до вольового самоконтролю, саморегуляції, що вступає в суперечність із потребами ви-

робництва. З життя кожен із нас знає людей, які мають значний ідейний, креативний потенціал вирішення професійних завдань, вони можуть у ментальному плані створювати цікаві, творчі професійні проекти. Однак в силу дефіцитарності вольової регуляції, професійний потенціал такої особистості може залишатись майже не реалізованим, оскільки її ідеї не набувають матеріального втілення, не опрідмечуються, не стають об'єктивною цінністю. Тому ними важко скористатись оточуючим, і соціальна корисність такої праці стає сумнівною. Людина з часом сама це відчуває; особливо гостро цей тип кризи може переживатись у період вікових криз, коли підводяться підсумки попередніх проміжків життя, а то й життя в цілому.

Між тим, своєчасне вирішення цієї професійної кризи можливе через розвиток особистісної саморефлексії, її здатності до самомотивації, емоційної самопідтримки, операціоналізації і контролю дій, створенні кола соціальної підтримки та співпраці з колегами.

Криза професійно-емоційного виснаження. Під емоційним виснаженням розуміється почуття емоційної спустошеності і втоми, викликане власною роботою. Причиною появи такої кризи можуть бути значні емоційні навантаження в силу специфіки професії, низька емоційна стійкість самого суб'єкта праці, відсутність емоційної зрілості та навичок емоційної саморегуляції. Емоційне виснаження, поєднуючись із деперсоналізацією (цинізмом) і редукацією професійних досягнень, може становити синдром емоційного (професійного) вигорання. Цей синдром є одним із найбільш вивчених у сучасній психології і розуміється як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виявляється частіше за все у професіях соціальної сфери.

Феноменологічно криза професійно-емоційного виснаження виявляється у почутті байдужності до того, що раніше радувало: немає бажання віддаватися роботі, виникає негативне ставлення до своїх клієнтів, колег, учнів, пацієнтів тощо. Усе це призводить до роздумів: чи тим я займаюсь? Чи відпові-

даю я своїй посаді? У підсумку емоційний стан ще більше погіршується, що може привести до найсерйозніших наслідків, включаючи психосоматичні та психічні розлади.

Емоційне або професійне вигорання часто розглядають і як кризовий процес, що має стадіальні фази розвитку, і як його результат – професійну деформацію. Дослідженими є стадії розвитку цих процесів, їх механізми; вивчалися засоби профілактики та корекції станів емоційного вигорання у представників різних професій.

Розглядаючи генезу професійної діяльності у життєвому просторі особистості та використовуючи генетично-віковий вимір аналізу, ми визначили ряд професійних криз у дорослих. Їх можна віднести до нормативних криз професійного становлення – (в тій чи іншій мірі вони знайомі кожній працюючій людині). Однак, враховуючи те, що причиною появи професійних криз у період дорослості можуть бути невирішені суперечності попередніх етапів професійного самовизначення особистості, до типології ввійшли кризи допрофесійного розвитку особистості. Розглянемо ці типи професійних криз.

Криза учбово-професійної орієнтації охоплює період 16-17 років, коли виникає необхідність вибору способів одержання професійної освіти чи професійної підготовки. Часто обирається варіант продовження навчання, орієнтований на певне професійне поле, а не на конкретну професію. Юнацтво спрямовує свої рефлексивні можливості не на досягнення своїх здібностей, нахилів, а визначається, рефлектуючи свої учбові інтереси до навчальних предметів. Тому переживання цієї кризи, рефлексія своїх істинних можливостей призводять до корекції професійних намірів. Криза буде поглиблюватись, якщо здійснюється ситуативний вибір професії або взагалі випадає з нормальної соціальної сфери. Дівчата й юнаки можуть потрапити в малі групи з поведінкою, що відхиляється від етичних норм. Асоціальна поведінка часто є формою компенсації внутрішнього особистісного конфлікту – переживання своєї неповно-

цінності, відторгненості, непотрібності, страхів дорослішання, небажання нести за своє життя відповідальність тощо.

Криза професійного вибору може з'явитись на першому році чи в останній рік професійного навчання і викликати переживання розчарування у професії, якій навчається майбутній фахівець, незадоволення окремими навчальними предметами, сумніви у правильності професійного вибору, падіння інтересу до навчання. Криза професійного вибору детермінується суперечностями, що виникають у сфері професійного самовизначення в трьох аспектах: змістовному, мотиваційному і ціннісному. Молоді люди не знають змістовних характеристик професії і конкретних сфер професійної практики; існує невідповідність ціннісних орієнтацій оптанта ціннісному ядру майбутньої професійної діяльності; у мотиваційному профілі особистості переважають мотиви, центровані на власній особистості, на зовнішніх по відношенню до професії мотивах одержання диплома про вищу освіту, і відсутність мотивів, спрямованих на оволодіння змістом професійної діяльності (брак інтринсивної мотивації вибору професії) тощо.

Професійна спрямованість, яка підсилюється з року в рік у ході професійного навчання, може частково знизити незадоволеність від навчальних дисциплін, хоча у кінцевому підсумку кризова ситуація конкретної особистості потребує особливого індивідуального вивчення.

Криза професійної адаптації (яку Е.Ф. Зеєр, Е.Е. Симанюк називають кризою професійних експектацій) є результатом невдалого досвіду пристосування до соціально-професійної ситуації (перші місяці і роки самостійної роботи). Вона може виявлятися у незадоволеності організацією праці, її змістом, посадовими обов'язками, виробничими відносинами, умовами роботи і заробітною платою, тобто коли сутнісні потреби особистості у безпеці, визнанні, самореалізації виявляються недостатньо задоволеними. Це може відбуватись через нерелістичні очікування, завищений рівень домагань, відсутність гнучкості мислення і поведінки, егоцентризм особистості.

Конструктивними варіантами вирішення цього типу кризи є розвиток особистісної і професійної рефлексії, ціннісного ставлення до професійної взаємодії та набутого досвіду, розвиток креативності, здатності до варіативності у вирішенні особистісно-професійних проблем, відповідальності. Деструктивний напрямок переживання цієї кризи – зміна місця роботи, конфліктна поведінка, неякісне, непродуктивне виконання професійних функцій.

Криза професійного вдосконалення може виникнути як переживання після 3–5 років роботи, коли адаптаційний період пройдено успішно, сформовані професійні навички, і професійна діяльність ввійшла у стабільну фазу розвитку. Поява такої кризи є свідченням появи суперечності між потребою суб'єкта в отриманні подальшої професійної освіти, самовдосконаленні, вияві ініціативи та відсутністю таких перспектив і можливостей на робочому місці. Феноменологічно ця криза може виявлятися у зниженні емоційного фону, появі психічної напруженості, втраті професійних перспектив, думках про пошуки нового місця роботи.

Можливим є також варіант суперечності, коли професійні завдання ускладнюються, змінюються і потребують від особистості відповідної активності в напрямку самоосвіти, підвищення кваліфікації. Якщо людина виявляє інертність, уникає змін, тримається за здобуту стабільність у діяльності, це також може викликати кризові переживання цього типу.

Психологічна допомога у цій кризовій ситуації полягає як у наданні консультативної допомоги особистості на індивідуальному рівні з метою активізації її професійного спілкування і співпраці, знаходженні ресурсів самоосвіти, так і на груповому рівні – в оптимізації професійно-освітнього середовища у трудовому колективі, навчанні керівників психологічним основам введення змін.

Криза кар'єрного зростання. Для цього типу кризи характерні суперечність між потребою особистості у подальшому просуванні у кар'єрі, прагненням підвищення професійного

статусу, розкриттям своїх нових професійних можливостей та відсутністю об'єктивних умов для кар'єрного просування. Відбувається конфліктність у професійній свідомості між Я-реальним і Я-бажаним. Це переживається дорослими як образа, дискомфорт, психічна напруженість, незадоволеність своїм професійним положенням (невідповідність заробітної платні фаховій підготовці тощо). Психологічна допомога особистості полягає у з'ясуванні актуальних професійних цінностей, підвищенні суб'єктності та відповідальності за свої професійні вибори, побудові подальшої кар'єрної перспективи, знайденні чи створенні соціальної ситуації розвитку для подальшого професійно-кар'єрного просування.

Творчо-професійна криза є особливим видом кризи професійного розвитку дорослого. Вона стосується людей, які прагнуть реалізувати свою професійну діяльність на творчому рівні, на рівні своїх максимальних можливостей. Часто вважають, що це стосується виключно людей мистецтва, культури та науки. Однак, на нашу думку, творчі рівні професійної самореалізації досяжні й вчителю, і кухарю, і менеджеру, і технічному працівникові. Кожен може вносити у виконання звичайних професійних дій власну ініціативу, використовувати творчий підхід до справи. Індикатором творчої успішності є ті емоції, які людина переживає у процесі праці. Для людей творчих не тільки, а часто не стільки сам продукт є самоціллю. Особливу насолоду людина отримує від осяяння ідеєю, процесом її втілення, вирішенням неординарних завдань тощо. Якщо ж на шляху цієї діяльності постають зовнішні (наприклад, у вигляді невиправдано перебільшеної регламентації діяльності) чи внутрішні особистісні бар'єри, людина може ввійти в переживання творчої професійної кризи.

Стратегії психологічної допомоги роботи з особистістю, що переживає труднощі у творчості, залишаються проблемою делікатною і непростою. Інколи сам творець не до кінця усвідомлює, що певна драматизація його внутрішнього життя і є тим джерелом, де його творче начало бере енергію і де народжу-

ється творчий задум. Безсумнівним є одне, що, якщо людина переживає творчу кризу і суб'єктивно оцінює її як кризу, звертаючись із запитом про допомогу до іншої особистості, для неї необхідними є прийняття, емоційна підтримка та певна взаємодія з Іншим, сенс і зміст якої може бути досягнутим тільки у самій цій діалогічній взаємодії.

Криза професійного застою (стагнації) пов'язана з вичерпанням, завершенням проміжних виробничих завдань і відсутністю у особистості духовних, інтелектуальних, емоційних, фізичних та інших ресурсів для самоактуалізації свого професійного потенціалу.

Стагнацію можна розглядати як професійно обумовлену кризу і як суб'єктивне почуття зупинки в особистісному і професійному розвитку (Е.Е. Симанюк) [46]. Багаторічне виконання професійної діяльності не може постійно супроводжуватися її удосконаленням і безупинним професійним розвитком особистості. Неминучі, нехай тимчасові, періоди стабілізації.

На початкових стадіях професіоналізації ці періоди короткочасні. На наступних стадіях професіоналізації в окремих фахівців період стабілізації може продовжуватися досить довго – рік і більше. У цих випадках доречно говорити про настання професійної стагнації особистості.

Феноменологічно це виявляється у професійній втомі, переживанні нудьги, небажанні йти на роботу, продовжувати її далі, втраті сенсу професійної діяльності. Інколи такий стан настає після ситуації успіху, завершення якогось проекту, великої справи. Згадаймо, що переживання успіху має теж високі бали за загальновідомою шкалою стресових факторів. Психологічна допомога особистості у кризі цього типу полягає в розвитку усвідомленості неперервності професійного життя, прийнятті його дихотомічності, зміні ставлення до періодів спаду активності у діяльності як до ресурсу подальшого розвитку, зменшення драматизації переживання стабільних періодів професійної діяльності, пошуку нових перспектив розвитку тощо.

Криза пенсійного віку обумовлена відходом від професійного життя, що фактично затверджується виходом на пенсію. Для людини різко змінюються смисл і темп життя, його розпорядок, виникає необхідність засвоєння нової соціальної ролі і поведінки, при цьому віковій можливості до адаптації об'єктивно знижуються. Велику роль в емоційному самопочутті відіграє зниження фінансових можливостей, зміна соціального статусу людини.

Якщо до межі пенсійного віку людина підходить із відчуттям низької мотивації до продовження професійної діяльності, професійною втомою, а фізично вона має ослаблене здоров'я, вихід на пенсію може не переживатись як професійна криза. Навпаки, незважаючи на об'єктивні і суб'єктивні труднощі перебудови подальшого життя, вихід на пенсію виглядає як оптимальний варіант послаблення енергетичних, емоційних, інтелектуальних навантажень і сприймається особистістю позитивно.

Якщо ж мотивація до продовження професійного життя зберігається у дорослого на достатньому рівні, необхідність відходу від активної діяльності може гостро переживатись саме як професійно обумовлена криза.

Перспективним напрямком психологічної роботи з дорослими передпенсійного віку є проведення психопрофілактики гострого переживання пенсійної кризи – організація та проведення спеціальних навчально-психологічних заходів для тих, хто працює, які були б спрямовані на побудову психологічно-адаптаційного підґрунтя особистісної перебудови при завершенні професійної кар'єри ще на рубежі останніх років перебування у професії.

Підсумовуючи опис розробленої типології професійних криз дорослих, слід відзначити, що в реальному житті конкретної особистості вони можуть складати певну комбінацію, поєднуватись, накладатись одна на одну, а також бути похідними від інших життєвих стресових факторів, що не пов'язані з професійною сферою. У зв'язку з цим представлена типологія

є лише теоретичним орієнтиром для науковців та практиків, яка ще потребує подальшої експериментальної перевірки та практичної апробації.

Отже, створена нами типологія криз професійного розвитку дорослих може, на нашу думку, бути додатковим теоретичним інструментом як психодіагностики і психотерапевтичної допомоги дорослим у ситуації професійної кризи, так і матрицею для розробки психопрофілактичних програм професійно-кризових тенденцій на різних етапах професійного самовизначення особистості.

3.5. Особливості форми і засобів психологічного супроводу дорослих на перехідних етапах професійного розвитку та програма профілактики професійних криз

Професійно-кризова ситуація, незважаючи на драматизм переживань, які часто асоціюють із цим поняттям, потенційно містить 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 професії.

Визначення принципів побудови системи психологічної допомоги особистості, яка переживає професійну кризу у дорослому віці, потребує попереднього розгляду декількох питань: 1) які загальні психологічні закономірності, вікові тенденції професійного саморозвитку і самоопанування у дорослих, тобто, що становить зону актуального розвитку дорослого, оперуючи змістами якої стає можливим для суб'єкта конструктивне подолання професійної кризи; 2) які вихідні положення розуміння участі Іншого у переживанні професійної кризи суб'єктом професійної діяльності; 3) за якими принципами та психологічними умовами має вибудовуватись взаємодія між цими суб'єктами – тим, хто потребує допомоги (людина у си-

туації професійної кризи) та Іншим (особою, яка надає таку допомогу).

Психологічними особливостями людини дорослого віку є зростання самостійності, свободи, відповідальності, розвиток індивідуальності (неповторності), творчого ставлення до дійсності та життєвого і професійного шляху. Протягом цього тривалого вікового періоду посилюються соціально-духовна інтегрованість людини, її відповідальність, збагачення форм життєдіяльності. Отже, загалом рівень самостійності, суб'єктності, здатності до життєтворчої саморегуляції з віком у дорослих стає все вищим.

Процес професійного розвитку і самореалізації особистості тісно взаємопов'язаний з усім життєвим шляхом особистості, який згідно з гуманістичною парадигмою є спрямованим на самоактуалізацію, самореалізацію, досягнення вершин творчого саморозкриття. Так, наприклад, Б.Г. Ананьєв стверджував, що «прагнення до свідомої діяльності як найбільш важливої для формування людини і використання потенціалів людського розвитку» є визначальним [3].

Отже, в моменти переживання професійної кризи дорослому стає нагальною необхідною внутрішня свідомо психологічна робота із саморозвитку, про яку нагадував класик психологічної науки. Професійно-кризова ситуація потенційно містить у собі різні варіанти вибору подальшого напрямку цього саморозвитку, актуалізує ресурси «Я» та співтворчість з іншими. Загальний вектор саморозвитку як конструктивного подолання професійної кризи спрямований на підвищення інтегрованості, цілісності Я, вдосконалення професійної діяльності, підняття її на рівень професійно-творчої самореалізації, розкриття здібностей, особистісного потенціалу, збалансованість і гармонійність розвитку різних аспектів особистості.

У ситуації професійної кризи перед особистістю неминуче постає необхідність здійснити особистісний вибір. Визнаючи близькість психологічного змісту понять «свобода» та «самодетермінація», Д.О. Леонтьєв [55] підкреслює, що поняття

свободи не може бути зведене тільки до вибору. «Вибір є конкретний акт, який може бути зафіксований зовнішнім спостерігачем. Він локалізований у часі; між двома актами вибору може пролягати простір, у якому ніякі вибори не здійснюються, хоча в будь-який момент часу, коли є присутньою рефлексія ситуації, можливий і вибір. Немає безальтернативних ситуацій; у той же час необхідною умовою побудови споконвічно неочевидних альтернатив є робота з рефлексивного усвідомлення ситуації. Там, де рефлексія не включена, вибору дійсно може не бути. Вибір – складно організована діяльність, здійснювана на різних рівнях складності і невизначеності ситуації»

Свобода, за Д.О. Леонтьєвим, навпаки, феноменологічно становить собою деякий базовий стан, що належить більше до можливості, ніж до акта її здійснення, конкретної події. ... Якщо сутністю свободи виступає контроль над своєю активністю у всіх точках її траєкторії, то вона є як у точках вибору, так і у проміжках між ними, причому сам вибір здійснюється або вільно (якщо він може бути зміненим), або ні (якщо він жорстко обумовлений). Таким чином, свобода й особистісний вибір не одне і те ж, хоча вони тісно взаємозалежні і підкріплюють одне одного. «Свобода кумулятивна; вибір, що включає в себе елементи свободи, розширює можливість свободи для наступного вибору» [59, с. 21].

У контексті нашої проблеми це означає, що ствердження цінності свободи особистості в дорослому віці обирати свій шлях розв'язання професійно-особистісних проблем, в межах гуманістичної парадигми, означає право і свободу людини, як здійснювати вибір, так і не здійснювати його (у всякому випадку в очевидній формі) у конкретний життєвий момент. При цьому особистість вільна і здатна здійснити його на будь-якому етапі життя. Інша справа, наскільки цей «вибір – не вибір» є дійсно свідомим волевиявленням особистості, або є лише проявом психологічно-захисного уникання проблемних переживань.

У багаторівневій моделі особистісної саморегуляції О.Р. Калітєєвської і Д.О. Леонтєва [51] така свобода-самодетермінація розглядається як форма активності, що характеризується трьома ознаками: усвідомленістю, опосередкованістю ціннісним «для чого» і керованістю в будь-якій точці. Відповідно дефіцит свободи (як здатності вільно обирати, скажімо, стратегію поведінки в ситуації професійної кризи) може бути пов'язаний із нерозумінням сил, що впливають на суб'єкта, з відсутністю чітких ціннісних орієнтирів і з нерішучістю, нездатністю втручатися в хід власного життя (проблемність Я-концепції, низький рівень суб'єктності). Здатність до вільного вибору або самодетермінації формується в онтогенезі у процесі знаходження особистістю внутрішнього права на активність і ціннісні орієнтири.

За словами Д.О. Леонтєва, «знаходження особистістю внутрішнього права», на нашу думку, також стоїть розвиток у особистості ціннісного ставлення до себе. Це право в індивідуальній свідомості може бути репрезентовано у таких ціннісних формах – «Я існую», «Я гідний», «Я цінний», «Я вартий», «Я вільний обирати», «Я собі довіряю» тощо.

Особистісне зростання життєво необхідне кожній людині, незалежно від того, усвідомлює вона це чи ні. Необхідне для того, щоб задовольнити глибинну потребу в самоактуалізації, що займає, за А. Маслоу, найвище місце в ієрархії потреб. Необхідне для досягнення гармонії у відносинах із самим собою і навколишнім світом, для пошуку свого місця в житті, усвідомлення індивідуального життєвого смислу і призначення, без розуміння яких не можливе знаходження щастя і повноти життя.

При всій справедливості наукових підходів або їх невизначеності, і дискусивності – всі вони описують, характеризують певну ідеальну (в сенсі «зразкову») модель внутрішнього становлення, розвитку особистісної зрілості дорослої людини в онтогенезі. Ми вже зазначали, що конструктивне переживання дорослими професійної кризи також вимагає від особистості

саморегуляції, самоактуалізації, самодетермінації, тобто проявів суб'єктності, які призводять у підсумку до психічних новоутворень, ускладнення цілісної особистісної структури, її внутрішньої будови, функціональності та появи її ієрархічного спрямування на вищі цінності. Тому теоретичне моделювання цих процесів, яке представлено у працях психологів гуманістичного напрямку, яке до того ж експериментально перевірялося, є значущим орієнтиром в організації практики психологічної допомоги особистості в ситуації професійної кризи.

Однак, сама наявність професійно-кризових переживань у дорослого, як показали наведені раніше результати теоретичного аналізу проблеми, свідчать про наступне: по-перше, професійна криза стала можливою саме тому, що особистість має певну недостатність тих внутрішніх регуляторних механізмів, засобів, ресурсів, які б дозволили вирішити професійну проблему на рівні подолання утруднення професійного розвитку, не виходячи на коло кризових переживань. По-друге, сама наявність переживання (на відміну, наприклад, від витіснення, коли проблема не допускається у сферу свідомості) свідчить про певний ступінь готовності дорослого у цій точці життя («тут і зараз») до конструктивного вирішення професійної кризи. «Входячи» у переживання професійної кризи, людина, власне кажучи, вже самим цим робить спробу проживання чогось для неї значущого. За словами Т.М. Титаренко, «особистість має диспозицію поводитися певним чином у певних обставинах. Ситуації, які пропонує їй життя, – це нерідко саме ті ситуації, в які вона активно прагне потрапити, щоб засвоїти щось важливе, зробити наступний крок на шляху саморозвитку, самотворення» [99]. Таке професійно-кризове «проживання» характеризується новизною та ризиком, невизначеністю рішень і перспектив.

З позицій обраного нами особистісно-аксіологічного підходу, як орієнтири у цій професійно-кризовій ситуації і виступають особистісні та професійні цінності, які у переживанні можуть набувати мотивуючої сили. Процес конструктивного

творчого переживання професійної кризи є, по суті, процесом смислотворення на основі особистісних цінностей, з урахуванням розвитку й зміни самої ціннісної сфери.

Таким чином, доросла людина, яка переживає професійну кризу і звертається за психологічною допомогою, з одного боку, має внутрішній потенціал для самоопанування та подолання кризи, з іншого, – має потребу в іншій людині, щоб через особливий контакт із цим Іншим вийти на новий рівень у переживанні, розкрити потенційні ресурси подолання, а можливо, й створити їх. У ролі Іншого можуть виступати як конкретні особистості (хтось із близьких, колега, психолог або ін.), так і група людей. Процес конструктивного подолання кризи може відбуватись як у формі спеціально-організованої взаємодії (професійно-кризове консультування, психотерапія, психологічний груповий тренінг), так і в самих природних процесах професійного життя та життєдіяльності дорослої людини через психологічну самопомогу та комунікацію у психологічно сприятливому середовищі.

Усі види психологічної допомоги особистості у професійно-кризовій ситуації можна розділити на дві групи – індивідуальні та групові форми психологічної роботи.

До індивідуальних форм психологічної допомоги дорослим із професійно-кризових проблем можна віднести: психологічну діагностику, 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, активність 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, ізолюваність у 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.

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 всі ці дані можуть 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 ціло-

му, – 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.

Сенситивними періодами появи професійних деструкцій є кризи професійного становлення особистості. Непродуктивні 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 висвітлені в роботах С.П. Безносова, Р.М. Грановської, Л.Н. Корнєєвої. 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. 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 сприйнятті навколишнього, менторська манера мовлення, безапеляційність суджень та монологізм.

Розглядаючи проблему різних варіантів адаптації дорослих до професійно-стресових чинників, особливо на стадії 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 людино-центрований 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-деструк-

тивних 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 у 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 в 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 самостійно 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.

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 у 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 в 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 саморуку, самодегермінації у виборі його напрямку і способів. Тому, ще одним напрямком психопрофілактичної роботи є підтримка самоосвіти дорослих. Самоосвітня діяльність особистості, набуваючи ціннісного характеру, виконує смислотворюючу 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. Зеер називає «професійним самозбереженням», визначаючи його як «використання усвідомлених чи неусвідомлених стратегій і тактик поведінки фахівця, яка сприяє конструктивному професійному зростанню і кар'єрі» [45, с.37].

Л.М. Мітіна [70] 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 дослідження, 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 конструктивних 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 самодопомоги.

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 самодопомоги. 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. Нині активно формується досвід роботи подібних груп взаємопідтримки,

самопізнання і психологічної корекції у сфері неформальної освіти.

Аналіз практики існуючих напрямків і форм психологічної допомоги особистості у 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 у ситуації професійної кризи та психопрофілактики кризово-деструктивних тенденцій професійного розвитку дорослих. Дана модель включає три взаємопов'язані блоки: 1) психопрофілактика тенденцій професійно-кризового розвитку на етапі допрофесійної і 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 змістовне 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 допрофесійної і 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 їй 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 майбутнього професії.

Один із найгостріших парадоксів людського життя полягає у 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 у 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 профе-

сійної 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.

Професійна діяльність, яка дає людині в майбутньому максимально розкрити свій особистісний потенціал, – це діяльність, яка інтринсивно мотивована. Процес праці у 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 відчути 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.. 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. 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

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» [56]. 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. Все це сприяє запуску важливих внутрішніх процесів у людині. Прийняття, осмислення, внутрішня переробка й інтеграція таких екзистенціальних даностей, як усвідомлення своєї унікальності, почуття самотності, потреба у спілкуванні з іншими, усвідомлення своєї наступності, постійності у часі та одночасно кінечності 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 [116], мають безсумнівну цінність для людини. Підтримуючи цю позицію, зазначимо, що саме в них і відбуваються процеси кристалізації, побудови ціннісної сфери особистості та смислопородження.

Із позиції особистісно-аксіологічного підходу, який ми використовуємо, усі ці внутрішні процеси появи новоутво-

рень даного вікового періоду, проходячи через переживання і рефлексивно-діяльнісні спроби віднайдення свого Я, порожують 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.

І. Ялом стверджує: «Усвідомлювати відповідальність – значить усвідомлювати творення самим собою свого «Я», своєї долі, своїх життєвих неприємностей, своїх почуттів і також своїх страждань, якщо вони мають місце» [115, с. 29]. Якщо у період юності молода людина вибере шлях уникання прямої «зустрічі» з актуальними запитам 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 по мірі 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 [13], певні «решітки» з дискретних аль-

тернатив, серед яких особистості потрібно зробити вибір. Далі Г.О. Балл слушно зауважує, що, «організуючи і регулюючи діяльність (зокрема в освітній сфері) на гуманістичних засадах, слід дбати про нормативні «решітки» та самовизначення підопічних у їхньому просторі і про надання останнім можливості творчості» [13, с. 11]. Як приклад 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; б) 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-сислової 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, у 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 також 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, у 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 чинників, 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 [65]. 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 організацій, їх паритет є психологічною основою успішного розвитку й організації кожного її члена. Розкриваючи творчо свій особистісно-професійний потенціал, доросла людина ціннісно ставиться до такого професійного середовища і сприяє підтримці розвитку колективу, його прогресу і процвітанню, знаходячи у 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 [16] визначив такі організаційні характеристики, які можуть спричиняти професійний стрес у дорослих. До них належать наступні: 1) структура організа-

ції – спеціалізація і розподіл праці; централізація управління; співвідношення структури і функцій організації; формалізація завдань; участь в управлінні; кадрова політика, 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 організації, 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, у 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 в результаті 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 [15], Р.М. Грановська [31], А.К. Маркова [66], 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.

Негативними професійними наслідками 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 за себе та клієнта, надмірно бере участь у вирішенні проблем клієнта та ін.

Профілактика таких 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. Розглянемо вплив деяких із них на психологічний стан працівників.

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 стресором, який має не тільки особисте значення для людини, але може набувати значного суспільного резонансу, викликаючи масові соціально-психологічні кризи, загострення політичної, соціально-економічної ситуації у 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 користі

людям (знаходячи в цьому вищий сенс професійної діяльності – 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. Сучасні тенденції ринку праці спонукають працюючих людей бути професійно мобільними і готовими навіть до зміни місця роботи, посади і кваліфікації. Багато фахівців, хто вивчає проблему професійного зростання, відзначають, що за умови, 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, індіферентність, 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 у 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, у нього може виникати свідоме чи недостатньо усвідомлене прагнення максимального контролю за діяльністю підлеглих. На поведінковому рівні це може виявлятися у надмірній «ригуалізації» 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 про стресові фактори, які ми віднесли до групи організаційного походження, можемо констатувати, що вони є досить різноплановими і можуть сто-

суватись 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.

Як конкретні форми 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 та ін.; ведення спеціальних рубрик у періодичних 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. У залежності від критеріїв, розрізняють декілька видів експертизи. Залежно 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 і 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 результативнос-

ті. 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 роботи: 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» та ін.); 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 виправлен-

ня 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 у 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.

Психолого-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 обходження особистості з собою, навколишнім світом, соціумом, 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 пережила 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 [24] 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);
- емоційна 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);
- повага прав інших людей (за нашим тлумаченням, цінність професійної комунікації, цінність унікальності іншої особистості, цінності добра, любові, ін.).

Дж. Бьюдженталь [19] 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 у 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 у такому випадку він може здійснювати саморегуляцію, бути щирим з клієнтом. Прийняття своїх почуттів формує у консультанта здатність толерантного і ціннісного відношення до всіх переживань клієнта, а клієнту дає 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. Ефек-

тивному консультанту важливо мати адекватну самооцінку, переживати самоцінність, а свою індивідуальність сприймати як свій унікальний особистісно-професійний ресурс, відчуті і усвідомити свій внутрішній ресурс переживання кризи.

4. Сила особистості й ідентичність. Консультант повинен мати усвідомлену систему цінностей, досить чітку ієрархію мотивів, розуміти свої прагнення, мрії і намагатись керуватись цим у побудові професійного і життєвого шляху. Він звертається до життя з запитаннями (експериментує в ньому, пробує щось нове, що рухає його до певних цілей), відповідає на питання, поставлені йому життям, і постійно піддає 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.

6. Прийняття особистої відповідальності. Розуміння своєї відповідальності консультантом 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 йому 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 у 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 повинен розуміти обмеженість своїх можливостей, він не може однаково з усіма клієнтами успішно будувати 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 пове-

дінки, 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.

Отже, такими є загальні підходи до психопрофілактичної та психокорекційної роботи з дорослими, які потребують психологічного супроводу на складних етапах професійного шляху. Як конкретний приклад організації системи психологічного супроводу для дорослих наведемо результати нашого експериментального дослідження, що проводилось протягом 2017-2019 рр. Така психологічна робота була спрямована на мету психопрофілактики кризових станів у педагогічних працівників розвитку на перехідних етапах професійного розвитку. У експериментальній роботі взяли участь педагогічні працівники 4-х експериментальних майданчиків (Прилуцька гімназія № 1 ім. Георгія Вороного Прилуцької міської ради Чернігівської області (40 чол.); дошкільний навчальний заклад №8, центр В.О. Сухомлинського Прилуцької міської ради Чернігівської області (34 чол.); Прилуцька гімназія № 5 імені В. А. Затолокіна Прилуцької міської ради (47 чол.); педагоги різних освітніх закладів Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» та курсів підвищення кваліфікації Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (56 чол.). Разом кількість учасників експерименту становить 177

осіб, серед яких педагоги і керівники шкіл, шкільні психологи, директори, педагогічні працівники, методисти, дитячі психологи, музичні керівники дошкільних навчальних закладів.

I-й етап побудови системи психологічного супроводу педагогічних працівників було присвячено вивченню психо-емоційного стану педагога в його індивідуальній ситуації кар'єрного розвитку, а також їх освітніх і психологічних особистісно-професійних потреб. Для дослідження психологічного стану було використано наступний інструментарій: методика оцінки особистісних труднощів професійної самореалізації особистості та потреба у психологічній допомозі та освіті – опитувальник І.Колера (I.Karler) для вивчення ступеню задоволеності своїм функціонуванням в різних сферах; для визначення рівня емоційного вигорання працівника – методика професійного вигорання В. Бойко. З метою вивчення освітніх потреб педагогів було розроблено авторський опитувальник, який з'ясував освітні запити педагогів у фахових знаннях, зокрема, психологічних, навчальних потребах, що відносяться до позапрофесійної сфери та бажаних формах освіти. Отримані дані було оброблено за допомогою методів математичної статистики з виявленням кореляційних зв'язків між визначеними діагностичними показниками.

Проведене експериментальне дослідження дозволило визначити основні особливості професійного розвитку педагогічних працівників на різних етапах професійного розвитку:

1. У педагогічних працівників встановлено значні індивідуальні розбіжності за рівнем професійного стресу та емоційного вигорання. За методикою професійного вигорання були діагностовані наступні показники: всі опитані стверджують, що переживають за свою роботу; молодша вікова група – 19% зізналися, що задоволені своєю професією менше, ніж на початку кар'єри; середній вік – 17% скаржаться, що їм не пощастило з роботою. У 38% опитаних різних вікових груп виявилася та чи інша стадія депресії або тривоги; у 23% старших за

віком педагогів спостерігається особистісна відстороненість. У фазі резистентності перебувають 38% опитаних, у фазі напруги – 17%, виснаження – 33%, жодних ознак вигорання і стресу не виявилось у 11%.

2. Однак у 9 осіб показники вигорання та невдоволення своєю професійною ситуацією є настільки високими, що свідчать про невирішені суперечності професійного розвитку. При додатковому дослідженні (спостереження, бесіди) було встановлено, що кризові стани у цих педагогів виявляються у зниженні мотивації до діяльності, дратівливості (в одному випадку вираженій агресивності у спілкуванні), втраті перспективи подальшого професійного розвитку, знеціненні психологічних знань і вмій, відчутті жертвовності тощо. Ці учасники експерименту, очевидно, потребують психологічної допомоги та корекції. Оскільки ці особи відносяться до різних вікових груп, то можна передбачити, що не тільки тривалість професійної діяльності і накопичення професійного стресу є причиною докризових і кризових станів у педагогів. Саме здатність опанувати фрустраційні ситуації і конструктивно вирішувати суперечності особистісно-професійного розвитку є ключовими у появі професійно обумовлених кризових станів.
3. Дослідження освітніх потреб педагогічних працівників також свідчать про сфери, в чому вони відчувають професійний стрес, напругу. У педагогів достатньо вираженими (84% відповідей) є потреби у підвищенні професійного фахового рівня (інтерес до оволодіння інноваційними методичними прийомами викладання свого предмету). Потреби у розвитку особистісних професійно значущих знань та навичок є дещо нижчими: знання з психології, педагогіки, вміння професійної комунікації з дітьми обирають лише 56% опитуваних. Порівняння цих показників свідчить, що педагоги поки що все ж таки залишаються більше ціннісно орієнтованими на викладан-

ня, ніж на оволодіння знаннями та навичками, які забезпечують якість особистісного контакту з дитиною.

Сучасні педагоги мають освітні потреби також поза професійною сферою, і ці освітні інтереси є досить різноманітними. Вищі позиції в рейтингу цих потреб займають потреби в навчанні роботи з комп'ютерними програмами, інформаційними технологіями, фізичній культурі, художнього саморозвитку, практичним вмінням (перукарство, водіння автомобіля, кулінарія, манікюр та ін.). При цьому у віковій групі, що відноситься до етапу адаптації до трудової діяльності (22-27 років) та етапі професійної самореалізації (25-45 років) переважають потреби в оволодінні комп'ютерними технологіями; для середнього етапу трудової кар'єри характерний інтерес і до навчання, що стосуються занять, пов'язаних з якісним дозвіллям. В цілому ці тенденції є достатньо зрозумілими з позиції адаптаційних потреб у молодих педагогів, та накопичення професійно обумовленої втоми та вікових особливостей у більш зрілих працівників. На етапі наставництва (45-60 років) знижуються потреби у навчанні поза професійною сферою у порівнянні з віковими іншими групами, а на етапі завершення трудової кар'єри (60-65 років) знову зростає інтерес до такого навчання.

Значний інтерес у педагогічних працівників різних вікових груп викликає можливість отримання психологічної просвіти і допомоги – навички психологічного розвантаження та нейтралізації професійного стресу. При цьому, найбільша потреба виявлена на центральних етапах професійного розвитку. На наш погляд, це свідчить про те, що молоді педагоги більше акцентують увагу на оволодінні методичними навичками, адаптаційних моментах (що потребує підвищених емоційних та енергетичних витрат) і з їх рефлексивного поля «випадає» їх власний емоційний стан. Педагоги передпенсійного віку, схоже, покладаються на вже сформовані механізми саморегуляції або на зниження значущості професійної функції в ситуації близького завершення кар'єри. Можливо такі тенденції пов'я-

зані також з редукцією професійних функцій, стагнацією, що потребує додаткового вивчення.

4. Вивчення труднощів професійного розвитку у педагогів на різних етапах трудової кар'єри показав певну специфіку утруднень. Так, на етапі (I) адаптації до трудової діяльності (22-27 років) як утруднення виступають такі фактори професійного розвитку педагогів, як: значна кількість адміністративних завдань, перенавантаження, невідповідність актуальної кваліфікації високим вимогам діяльності; на етапі (II) професійної самореалізації (25-27 – 40-45 років) педагоги в якості труднощів розвитку професійного називають багатоплановість роботи, перенавантаження, надмірність адміністративних заходів, недостатнє визнання продуктивної праці. Серед труднощів респонденти цієї підгрупи також називають конфлікти з колегами та керівниками (7%). На етапі (III) наставництва (45-60 років) та етапі (IV) завершення трудової кар'єри (60-65 років) педагоги вказують переважно на багатоплановість роботи та перенасиченість завданнями поза уроками. Цікаво, що ці групи не висловлюються щодо перевтоми, хоча за логікою вікового розвитку чим старша людина, тим більше фізично та енерговитратною є для них професійне навантаження. Можливо, у досліджуваних виявляється страх перед віковою стигмою, яка існує у суспільстві, або ж спрацьовують зрілі механізми саморегуляції та розвантаження від виконання виховних функцій в сім'ї.
5. Проведений кореляційний аналіз отриманих даних показав наступні залежності:
 - чим вищим є показник самоактуалізації особистості педагога, тим вищий рівень його потреб у навчанні і тим ширшим є спектр його освітніх інтересів; цей показник обернено залежний з показником професійного вигорання;

- чим старшим є вік педагогічних працівників, тим на менші труднощі професійного розвитку вони посилаються;
- чим молодшим є вік педагога, тим вища його потреба в отриманні методичних знань, професійних навичок.

На наш погляд, виявлені на основі опитування закономірності свідчать про приховані проблеми професійного розвитку педагогічних працівників. Зокрема, при наявності труднощів професійного розвитку на різних етапах трудової кар'єри, у професійній свідомості вони не завжди відображені. Так, при виявлених труднощах в адаптації і освоєнні практичних професійних вмій у молодих педагогів, в їх свідомості відображені тільки потреби методичного навчання, тоді як психологічні навички (саморегуляції, саморозвантаження, професійної комунікації) не усвідомлюються як актуальні навчальні потреби. При цьому педагоги середнього віку вже відмічають ці потреби як актуальні і прагнуть отримати знання за цією проблематикою.

Особливої уваги потребують педагогічні працівники старших вікових груп. З одного боку, вони менш вмотивовані на навчання, і не висловлюються щодо труднощів професійного розвитку, що пояснюється зрілістю особистісних механізмів професійної саморегуляції. З іншого боку, об'єктивно перехід на пенсію є стресовим періодом в житті дорослої людини, і відсутність посилення на труднощі виглядає як дія психологічних захистів та уникання дії перебудови життя у професії на позапрофесійну сферу. При цьому особистість може виявляти дефіцит професійної рефлексії, не помічати явища власної редукції у професійних діях, «триматися за роботу», виходячи зі сторонніх по відношенню до професії мотивів.

6. Опитування педагогів різних вікових груп дозволило вивчити потреби дорослих щодо бажаних форм навчання. Більшість вибірки виділяють тріаду вимог до форм і змісту навчання, а саме: 1) короткотривалість, лаконічність; 2) емоційна насиченість; 3) практична орієнтованість.

Результати проведеного експериментального дослідження дозволили цілеспрямовано підібрати форми та змісти системи психологічного супроводу педагогічних працівників на перехідних етапах професійного розвитку, з урахуванням потреб різних вікових груп працівників. Враховуючи все це, запропонована інноваційна програма психологічного супроводу педагогів на кожному з перехідних етапів професійного розвитку педагогів виглядала наступним чином:

- (I) для початкового етапу кар'єри (22-27 років): вебінар для вчителів старших класів з обміну педагогічним досвідом; міні-тренінг «ІКТ як інструмент розробки сучасних методик викладання»; навчальний тренінг «Навички побудови ефективного тренінгу», індивідуальні скайп-консультації для молодих викладачів з проблем професійного розвитку;
- (II) для середнього етапу кар'єри (25-27 – 40-45 років) – вебінар «Діагностика емоційного стану педагога та способи відновлення особистісного ресурсу»; міні-тренінг «Внутрішня дитина педагога як ресурс педагогічної комунікації»; проведено індивідуальне очне та дистанційне скайп-консультування педагогів за індивідуальними запитамі;
- (III) для завершального етапу кар'єри (45-60/65 років і старше) – відеокурс «Ресурс досвідченого педагога та стратегії особистісного розвитку зрілого професіонала»; групова скайп-конференція «Психологічна вітальня: запитання-відповіді».

Впровадження даної програми підтвердило потребу дорослих у психологічному супроводі, про що свідчив інтерес та активність учасників у запропонованій роботі. Безпосередньо ефективність інноваційної програми психологічного супроводу дорослих вимірювалась за методиками діагностики професійного стресу та їх наслідків, що і на першому, діагностичному, етапі. Однак слід зауважити, що показниками ефективності психологічного супроводу дорослих на перехідних етапах тру-

дової кар'єри виступають також два показники: зростання мотивації до навчання (фахового, психологічного, позафахового, самоосвіти) та зміна пізнавальних потреб. Таким чином, моніторинг емоційного стану педагогічних працівників у межах випереджальної, психопрофілактичної роботи можна проводити не тільки завдяки психодіагностичній роботі, де безпосередньо вимірюються прояви емоційної напруги, кризового стану, але і вивчаючи освітні запити педагогів.

Виходячи зі змісту та потреб навчання дорослих на перехідних етапах професійного розвитку, методами психологічного супроводу можуть бути:

- навчальні курси та програми з підвищення фахового рівня;
- навчальні курси та програми з підвищення рівня компетенції поза фахом;
- навчальні курси та програми психологічного спрямування з питань навчання різним аспектам саморегуляції, особистісного та духовного розвитку;
- тренінги профілактики професійного вигорання;
- тренінги командоутворення;
- тренінги з проблематики конфліктології;
- тренінги з розвитку здатності до професійної рефлексії;
- творчі проекти;
- інноваційні форми колективної творчості педагогів (конференції, семінари, арабески, читання, колоквиуми та ін.)

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амбрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А.Г. Амбрумова // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 6. – С. 107.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. / Под ред. А.А. Бодалёва – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2016. – 282 с.

4. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 318.
5. Анциферова Л.И. Психология формирования и развития личности. – Психология в трудах отечественных психологов. – Спб.: Питер, 2002. – С. 207-212.
6. Анциферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 99-105.
7. Анциферова А.М. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. – 1999. – № 1. – С. 6-19.
8. Анциферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психол. журнал. – 1980. – № 2. – С. 52-60.
9. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3-19.
10. Анциферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Психол. журнал. – Том 2. – № 2. – 1981. – С.8-18.
11. Анциферова Л.И., Завалишина Д.Н., Рибалко Е.Ф. Категория развития в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л.И. Анциферовой. – М., 1988. – С. 22-56.
12. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 00.01 «Общая психология, история психологии» / Ахмеров Рашад Анварович. – М., 1994. – 18, [1]
13. Балл Г.О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки // Соціальна психологія / Балл Георгій. – К., 2005. – № 1. – С. 3-13.
14. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; При-

- меч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
15. Безносков С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности // Психологическое обеспечение социального развития человека / Под ред. А.А. Крылова. – Л., 1989, Вып 13.
 16. Бодров В. А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
 17. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – 512с. – (Хрестоматия по психологии). – С. 227-228.
 18. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / Александр Федорович Бондаренко. – М.: Класс, – 331 с.
 19. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта // Пер. с англ. – М.: Корвет, 2016. – 320 с.
 20. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте. – Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология, 1980. – №2. – С. 3-12.
 21. Бринза І. В. Особливості переживання професійної кризи у осіб з різним типом емоційності.: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Бринза Ірина В'ячеславівна. – К., 2000. – 16 с.
 22. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
 23. Брюдаль Л. Ф. Психические кризисы в новой перспективе / Лисбет Ф. Брюдаль; пер. с норвеж. М. Л. Алешкиной. – СПб.: Европейский Дом, 1998. – 164 с.
 24. Бубер М. Я и Ты // Пер. с нем. Послесловие П.С.Гуревича. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
 25. Будницька О. А. Індивідуально особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючих ситуаціях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Олександра Анатоліївна Будницька. – К., 2001. – 19 с.

26. Варбан Е. А. Жизненный кризис: попытка определения / Е. А. Варбан // Журнал практикующего психолога. – Вып. 3. – С. 153-161.
27. Варбан Є. О. Психодіагностика стратегій подолання критичних життєвих ситуацій : деякі підходи та методи / Є. О. Варбан // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 12, Психологічні науки. – К., 2007. – № 17 (41), ч. 2. – С. 177-182.
28. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90-101.
29. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Федор Ефимович Василюк. – М.: Изд во МГУ, 1984. – 200 с.
30. Василюк Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 5. – С. 104-114.
31. Грановская Р.М. Элементы практической психологии: – 2-е изд. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 560 с.
32. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности / Леонид Павлович Гримак. – М.: Политиздат, 1987. – 286 с.
33. Гроф С. Духовный кризис: когда преобразование личности становится кризисом / С. Гроф, К. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 2003. – 380 с.
34. Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет. 1987. №5. – С. 78.
35. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
36. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2. М.– 2000. – 536 с.
37. Донченко Е. А. Личность : конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – 2 е изд., доп. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175 с.

38. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт и гармония. – 2-е изд. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
39. Загайнов Р. М. К поиску практических путей преодоления кризисных ситуаций: (на материале спортивной деятельности) / Р. М. Загайнов // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 274-283.
40. Зайва О. О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Зайва Оксана Олександрівна. – Х., 2006. – 19 с.
41. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. 2-е издание. (Серия: Высшее профессиональное образование). – М.: Издательство «Академия», 2005. – 208 с.
42. Зейгарник Б.В. и др. Саморегуляция в норме и патологии // Психол. журнал. – 1989. – №2. – С. 122-132.
43. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 35-44.
44. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
45. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
46. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
47. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 412 с.
48. Элкин А. Стресс для «чайников». – М.: Владос, 2005. – С. 311-313.
49. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Изд-во «Прогресс», 1996. – 344 с.

50. Калашникова Н. Г. Личностно ориентированный подход к формированию младшего школьника как субъекта учебной деятельности: учеб. пособие для системы повышения квалификации / Калашникова Н.Г. – Барнаул: АК ИПКРО, 2004 (ГИПП Алтай). – 258 с.
51. Калитеевская Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 231-238.
52. Каганов А.Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента. Мн.: Изд-во БГУ, 1983. – 111 с.
53. Киселёва Т.В. Профессиональное становление педагога в инновационной образовательной среде общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Т.В. Киселева – М., 2003. – 171 с.
54. Климов Е.А. Введение в психологию труда. Учебник для вузов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
55. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. 4-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 304 с.
56. Кон И.С. Психология ранней юности. М., Просвещение, 1989. – 256с.
57. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросс культурные различия в стратегиях совладания / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 2. – С. 5-15.
58. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 52-59.
59. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев. – Психол. журнал. – 2000. – №1. – С. 15-25.

60. Ливерхуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни: Развитие человека между детством и старостью / Б. Ливехуд [Пер. с нем.]. – Калуга : Духов. познание, 1994. – 221 с.
61. Лукин-Григорьев В. В. Психологические аспекты личностного кризиса: (социально психологические проблемы): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Лукин-Григорьев Виктор Владимирович. – М.: РГБ, 1999. – 187 с. – (Из фондов Российской Государственной Библиотеки). – URL: <http://diss.rsl.ru/diss/03//030017017.pdf>
62. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / Павел Владимирович Лушин. – Одесса: Аспект, – 334 с.
63. Майер, Н. Фрустрация: поведение без цели / Н. Майер – М., 2005. – 256 с.
64. Максименко С.Д. Генезис существования личности: – К: Издательство ООО «КММ», 2006, – 240 с.
65. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Креденцер О.В., Бендерещ Н.М., Шевченко А.М. Психологічне здоров'я персоналу організацій: проблеми та технології забезпечення / Вісник Національної академії педагогічних наук України, № 2 (1), 2020. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-10>
66. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
67. Маслоу А. На подступах к психологии бытия. URL: http://ezolib.ru/Maslou-na-podstupah/page_5.html
68. Мей Р. Становлення екзистенційної психології. – Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К.: Унів. вид-во Пульсари, 2001. – С. 124-164.
69. Мілорадова, Н. Е. Проблема професіогенезу особистості фахівця у зарубіжних концепціях / Н. Е. Мілорадова // Право і безпека. – 2017. – № 2 (65). – С. 160–166.
70. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

71. Невзоров В.П. Профессиональное становление учителя в системе многоуровневого университетского образования в регионе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. В.П. Невзоров М., 2003. – 192 с.
72. Носенко Е. Л. Походження, зміст та форми виявлення гумору як ресурсу психологічного подолання / Е. Л. Носенко, О. О. Зайва // Вісник Дніпропетровського університету. Сер. Педагогіка та психологія. – Дніпропетровськ, 2004. – № 7. – С. 22.
73. Особистість в умовах кризових викликів сучасності: Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / За ред. Академіка НАПН України С.Д. Максименка. – К., 2016. – 629 с.
74. Пірен М.І. Конфліктологія: Підручник. – К.: МАУП, 2003. – 360 с.
75. Петровский В.Л. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс» 1996. – 512 с.
76. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. – 255 с.
77. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
78. Помиткіна Л.В. Психодинамічна неконгруентність особистості: діагностика, корекція та консультування: Монографія. – К.: Книжкове вид-во НАУ, 2007. – 180 с.
79. Психологія педагогічної діяльності: [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
80. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М. : Международный гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
81. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
82. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
83. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.-метод. посіб. / В.В. Рибалка. – К.: Ніка-Центр, 2002. – 204 с.

- 84.Рибалка В.В. Особистісно-центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю: Методичний посібник. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка. – 2005. – 54 с.
- 85.Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие – Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990. – 256 с.
- 86.Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб.: Речь, 2005. – 256 с.
- 87.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
- 88.Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – 2-е изд./ Н. Самоукина. – СПб.: Изд-во «Питер», 2003. – 224 с.
- 89.Салихова Н.Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2010. – 452 с.
- 90.Санникова 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.
- 91.Симонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с.
- 92.Селье Г. Стресс без дистресса. – Рига: Виеде, 1992. – 109 с.
- 93.Словник-довідник термінів з конфліктології / З ред. М. І. Пірен., Г. В. Ложкін / Чернівецький держ. ун-т ім. Ю.Федьковича. – Чернівці: Чернівецький державний університет, 1995. – 334 с.
- 94.Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
- 95.Семичов С. Б. Теория кризисов и психопрофилактика: (обзор литературы) / С. Б. Семичов // Труды Ленинградского научно

- исследовательского психоневрологического института имени В. М. Бехтерева. – Л., 1978. – Т. 63 : Неврозы и пограничные состояния. – С. 96-99.
- 96.Сергеенкова О.П. Вікова психологія. К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
- 97.Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования Вопросы психологии, 1985. – Т. 3, С. 31-40.
- 98.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.
- 99.Титаренко Т. М. Життєва криза очима психолога / Т. М. Титаренко // Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – С. 8-68.
- 100.Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Тетяна Титаренко. (Серія «Психол. інструментарій»). – К.: Главник, 2007. – с.126.
- 101.Фанталова Е.Б. Диагностика ценностей и внутренних конфликтов в общей и клинической психологии Клиническая и специальная психология, 2013. Том. 2, № 1. URL:<https://psyjournals.ru/psyclin/2013/n1/index.shtml>
- 102.Фонтана Д. Как справиться со стрессом / Дэвид Фонтана. Как справиться с кризисом / Гленис Перри. Как жить с вашей болью / Аннабел Брум, Хелен Джеллико: пер. с англ. Т. М. Марютиной. – М.: Педагогика Пресс, 1995. – 352 с.
- 103.Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» / Пер. с нем. Я.М. Когана. – М.: Кн-во «Современные проблемы», 1925. – 98 с.
- 104.Фромм Э. Человек для себя / Пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышевой. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.
- 105.Чепелева Н.В. Самопроектирование личности в дискурсивном пространстве /Чепелева Н.В. // Человек, субъект, лично-

- сть в современной психологии :материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – Т. 3. – С. 342–345.
- 106.Чепелева Н.В. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроектування / Н.В. Чепелева, С.Ю. Рудницька // Педагогіка і психологія. – 2018. – № 1. – С. 71 – 77.
- 107.Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості //Основи практичної психології /В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.:Підручн.–К.: Либідь, – 536 с. – С. 112-136.
- 108.Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.
- 109.Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 18–33.
- 110.Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Гейл Шихи; пер. с англ. Р. Никитенко. – СПб.: Ювента, – 436 с.
- 111.Шмелев А.Г. Проблемы психологии переживания. 1985. №2. – С. 180.
- 112.Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. (Серия «Учебное пособие»). – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.: ил.
- 113.Barker R., Dembo T., Lewin K. Frustration and regression: an experiment with young children. // Studies in topological and vector psychology. V. II, Univ. Iowa Stud, Child Welf., 1941, 18, №1, p. 1-314.
- 114.Polgratz L.J. Psychologie menschlicher Konflikte. Phänomenologie und Theorie. – Göttinger, 1961. – 145 s.
- 115.Yalom I. Existential Psychotherapy. – N. Y.: Basic Books, 1980.

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ПІЗНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ, СПРЯМОВАНИЙ НА ОПТИМІЗАЦІЮ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

4.1. Загальна характеристика розвитку особистості в період пізньої дорослості

Пізня дорослість (старість) є особливим новим періодом життя людини, котрий науковці за певними характеристиками протиставляють дитинству: адже в дитинстві відбувається опанування певних знань, умінь, навичок, а в старості – їхнє згасання. Але більшість учених вважають – старість не є своєрідним «негативом картини» дитинства, оскільки не всім фазам старіння можна знайти відповідники у період становлення особистості. У пізній дорослості відбуваються не тільки деструктивні процеси, але й конструктивні: поряд з інволюційними процесами на всіх рівнях організації життєдіяльності мають місце зміни й новоутворення прогресивного характеру, спрямовані на подолання деструктивних явищ в геронтогенезі (О. Ф. Рибалка), хоча, саме деструктивні процеси переважають над реконструктивними [8; 10, с. 14].

Ставлення людини до цього періоду життя зумовлюється різноманітними чинниками, зокрема, індивідуальними розбіжностями в ієрархії вітальних цінностей, рівнями особистісної цілісності й психологічної адаптованості до старості, наявністю проблем соматичного характеру.

Науковці вважають недоречним уживання поняття «старість» (асоційованого з втратою працездатності, пасивністю і подальшою інвалідизацією) щодо усіх людей цієї вікової категорії (М. В. Єрмолаєва), особливо щодо тих, які свідомо створювали свій життєвий світ відповідно до своїх задумів. Поняття «старість» доцільно відносити до біологічної інволюції, домінування якої над іншими формами старіння (психічної, соціальної) характерно для адаптивного способу життя (вижи-

вання) на завершальному його етапі [7]. Навпаки, вибравши для себе активний спосіб життя, людина послідовно проходить період zenіту зрілості, пізньої зрілості і період «одкровення Іно-буття».

У геронтогенезі (становленні старості) як етапу онтогенезу діють закономірності, властиві всьому процесові розвитку особистості, але особливого значення набувають нерівномірність та гетерохронність. Нерівномірність виявляється в тому, що різні психічні функції, властивості й утворення розвиваються з різною швидкістю: кожна з них має свої стадії підйому, стабілізації і спаду, тобто розвиток має коливальний характер. Гетерохронність психічного розвитку полягає в розбіжності фаз розвитку окремих органів і функцій, у внутрішній суперечливості соматичного, статевого й нервово-психічного розвитку людини. Так, фахівці в старості компенсують зниження часу реакції виробленням унікальних стилів професійної діяльності, що дозволяє їм не знижувати якість і ритм роботи.

Віковий психічний розвиток характеризується багатоформністю і різноспрямованістю (М. В. Єрмолаєва), що означає наявність на кожному відрізку життєвого шляху не лише зростання, появи нових адаптивних можливостей, але й занепаду, утрат. До того ж їхнє співвідношення протягом життя змінюється [7]. Проте неправомірно розглядати процес старіння людини з точки зору абсолютного регресу, оскільки й на цьому етапі онтогенезу мають місце прогресивні новоутворення – нові інтелектуальні стратегії, мотиви та пізнавальні здібності. Такі новоутворення спрямовані на подолання деструктивних явищ геронтогенезу й на досягнення нового рівня самовідчуття особистості у світі. Науковці також зазначають, що руйнівні, інволюційні процеси у пізній дорослості поширюються поступово (Б. Г. Ананьєв, Н. Х. Александрова), тобто людина, зазвичай, в один момент старою не стає [1; 3]. Мікроінволюційні зміни виникають набагато раніше старості.

У віці пізньої дорослості відбуваються зміни у механізмах розвитку особистості. У віці пізньої дорослості актуалізуєть-

ся механізм компенсації, перш за все, компенсації своїх утрат – сил, здоров'я, статусу, підтримки. Але в людини повинен домінувати адекватний і повний вид компенсацій, тобто цей механізм має функціонувати так, щоб літня людина не впадала в уявну компенсацію, перебільшуючи свої хвороби, аби повернути до себе увагу, викликати цікавість і жалість, або не відчужувалася від інших, не проявляла агресію щодо себе та інших. Тому в пізньому віці необхідно розвиватися, навчатися нових видів діяльності, шукати нові хобі, за допомогою яких і розвивається повна компенсація. Такий спосіб життя є важливим чинником, який гальмує старіння.

Відсутність компенсації часто є однією з найпоширеніших причин, які зумовлюють активізацію інших, більш негативних механізмів психологічного життя – перш за все, уникнення, відчуження й агресії. М. Л. Смільсон важливим механізмом розвитку особистості у віці пізньої дорослості вважає суб'єктивно зумовлене самопроєктування, адже задачі розвитку в старості визначаються й розв'язуються особистістю самостійно, вони принципово індивідуалізовані з поправкою на вік, стан здоров'я, сімейне положення й професійну зайнятість [22]. Характер такого механізму розвитку відрізняє старість від попередніх вікових етапів, коли розвиток здійснюється в організованих соціумом умовах.

Близької точки зору, пов'язаної з тим, що людина самостійно визначає особливості свого розвитку, дотримується К. В. Приходько, вважаючи, що джерела розвитку особистості в старості полягають у пошукові нових видів стимуляції, які сприяють підтримці соціального інтересу, збереженню відчуття власної корисності, причетності до процесів суспільного життя [18].

У контексті механізмів психічного розвитку особистості розглядають провідний вид діяльності, новоутворення психічного розвитку, соціальну ситуацію розвитку. Провідною в розвиткові стає така діяльність, яка дозволяє суб'єктам (учасникам) цієї діяльності вирішувати певні задачі розвитку (В.

І. Слободчиков). Тобто вона має спеціально проектуватися й культивуватися як віково-нормативна.

У віці пізньої дорослості провідною стає, на думку О. Г. Лідерса, особлива внутрішня діяльність, спрямована на прийняття свого життєвого шляху. Плідна старість і передбачає його прийняття, а неплідна – неприйняття [10]. М. В. Єрмолаєва вважає, що провідна діяльність у цьому віці може бути спрямована або на збереження особистості людини, підтримання й розвиток її соціальних зв'язків, або на відокремлення, індивідуалізацію й «виживання» її як індивіда на фоні поступового згасання психофізіологічних функцій [6]. М. Л. Смульсон, розглядаючи «самостійне самопроектування» як важливий механізм розвитку особистості в старості, провідною діяльністю у цьому віці вважає діяльність саморозвитку, яка вимагає спеціальної інтелектуальної, фізичної роботи над собою і в результаті якої формується нова структура інтелекту, інтерпретована адекватна ментальна модель світу [22].

В. Ф. Моргун провідну діяльність осіб похилого віку пов'язує зі спілкуванням, наставництвом. Адже в ньому, на його думку, реалізується основна потреба людей цього віку – передати іншим накопичений досвід [13].

Як провідну діяльність людини віку пізньої дорослості загалом (у т.ч., літнього віку) за умов порівняного збереження у неї психічного і фізичного стану здоров'я ми розглядаємо міжособистісне спілкування (навіть тоді, коли людина живе самотньо або має лише домашню тварину), адже воно дозволяє старіючій людині вирішувати життєво важливі задачі – оновлювати смисл свого життя та регулювати власні емоційні стани. За умов погіршення стану здоров'я, для старої людини особливо стає важливою здатність себе обслуговувати. Тому вважаємо, що самообслуговування стає провідною діяльністю людини віку пізньої дорослості у даному випадку.

Аналізуючи новоутворення віку пізньої дорослості, Б. Г. Ананьєв та його послідовники використовують поняття реситуаціоналізації, пов'язане з комплексом процесів відновлення,

спрямованих на уповільнення старіння, на формування мотиву діяльності тощо [3].

М. Л. Смульсон серед новоутворень старості окремо виділяє оновлену (мудру, інтегративну, переструктуровану) ментальну модель світу; рефлексію власних проблем, які з'явилися зі старістю; здійснення відповідальних усвідомлених виборів; саморегуляцію і протидію дементивним процесам. О. О. Березіна також наголошує на тому, що в старості виникають позитивні новоутворення, котрі дозволяють особам цього віку адаптуватися до вікових змін [22].

Л. І. Анциферова вагомими особистісними новоутвореннями людини в пізньому віці (а саме – у 65-75 років) вважає нестримне прагнення ризику, що зумовлює зміну стилю життя; високу чутливість до адресованих їй «соціальних замовлень», готовність у найкоротший час їх виконати; високий рівень розвитку інтуїтивної сфери особистості. Такі новоутворення, на думку Л. І. Анциферової, є результатом активності людини з інтеграції нею цілісного досвіду свого життя [4].

М. С. Пряжников простежив динаміку особистісних новоутворень у різні періоди старості [19].

Соціальна ситуація розвитку у старості, зокрема на її початку, пов'язана із відходом від активної участі у виробничому житті суспільства та виходом на пенсію. У цей час, на думку М. В. Єрмолаєвої, людина стикається з вибором між соціальним та індивідуальним життям. Саме цей вибір і визначає стратегію подальшої адаптації до старості і, відповідно, структуру емоційних переживань у цьому віці [6]. О. В. Краснова вважає, що соціальна ситуація для людини віку пізньої дорослості зумовлена численними різноманітними чинниками, зокрема, умовами її раннього життя, соціальними, культурно-історичними і особистісними особливостями. У таких умовах особистість створює способи адаптації чи узгодження із змінами ситуації, у тому числі, із віковими змінами [10].

Пізня дорослість є специфічним новим періодом життя людини, коли відбуваються конструктивні і деструктивні проце-

си у психічному розвитку, які можуть зумовлювати неузгодженість якостей особистості у загальній структурі особистості, появу особистісних дисгармоній.

4.2. Психологічні чинники розвитку особистісних дисгармоній у пізній дорослості

Вікова група старих осіб є досить різноманітною, неоднорідною, складною. Кожен має свої особливості, проблеми, поведінку, переживання, труднощі та радощі, різні умови життя. Кожен по-різному адаптований до умов зовнішнього середовища. Людина пізнього віку може розвиватися гармонійно або дисгармонійно. Досягнення гармонії як сутнісної якості життя окремого індивіду та всього Всесвіту, на думку науковців, є однією із задач розвитку людини у цьому віці [9].

Гармонійний, цілісний розвиток людини у віці пізньої дорослості зумовлюється низкою чинників, серед яких Л. І. Анциферова розглядає змістовний і творчий характер способу життя; інтеграцію суб'єктом всіх пройдених ним стадій, свого минулого, теперішнього і антиципійованого майбутнього; продуктивну установку оцінювати свої життя та події всього світу за критерієм успіхів, досягнень, щасливих моментів (активне ставлення до свого життя)[4].

Виділяють також низку чинників, які не забезпечують повноцінного, адаптивного розвитку людини у старості і здебільшого зумовлені неконструктивним способом її життя на попередніх стадіях. По-перше, «неадаптивні тенденції» (Е. Еріксон) – поганий сенсорний розвиток, свавілля, безжалісність, віртуозність у вузькій сфері діяльності, фанатизм, розпилення своїх сил на величезну кількість занять; самовпевненість, що не узгоджується із здібностями людини. По-друге, «згубні тенденції, які негативно впливають на розвиток (Е. Еріксон) – відчуження від світу; компульсивні дії; звичка гальмувати власну поведінку; інертність; переважання стратегій відмови від розв'язання актуальних задач, від використання сприятливих можливостей; недоступність для оточуючих; відсутність

турботи про нове покоління; презирство до світу. По-третє, нерозв'язаність конфліктів минулого, зосередженість на цьому, сприймання та оцінювання себе лише з позицій минулих досягнень. По-четверте, нерозвинутість у себе якостей автономії та ініціативи, зорієнтованість лише на вимоги, думки, вказівки оточуючих [4].

Такі чинники зумовлюють актуалізацію у старій людини дисгармонійних психічних станів і появу особистісних дисгармоній. Дисгармонійні психічні стани характеризують як тимчасові, порівняно статичні, переважно, ситуативно зумовлені особливості самопочуття, психічної діяльності та поведінки людини, для якої характерне суб'єктивне відчуття внутрішнього дискомфорту. Такими станами можуть бути переживання ситуацій стресу, фрустрації, деструктивного конфлікту, нетривалі почуття тривоги, пригніченості, невпевненості, розгубленості, незібраності, а також такі особливості перебігу психічних процесів, як неувважність, послаблення цілеспрямованості і послідовності мислення, сумніви тощо. Особистісні дисгармонії є стійкими властивостями особистості, які сформувалися за певних умов індивідуального життя, починаючи з раннього дитинства, у своєму прояві меншою мірою спричинені зовнішніми обставинами (ситуацією), а більшою мірою вмотивовані внутрішніми установками (ставленнями, диспозиціями), і є порівняно усталеними індивідуальними поведінковими стереотипами, а також, за збереженої критичності, супроводжуються переживанням тривалого внутрішнього дискомфорту (незадоволеністю, низькою самооцінкою, комплексом меншовартості тощо) [21]. Особистісні дисгармонії відображають неузгодження базових особистісних якостей окремих підструктур у загальній структурі особистості [17]. Вони проявляються у процесі взаємодії людини віку пізньої дорослості з оточуючими людьми.

Особистісні дисгармонії осіб віку пізньої дорослості можуть виявлятися у загостренні характерологічних особистісних рис, які мають негативне забарвлення (недовірливість

перетворюється в підозрілість, дріб'язковість – у скнарість, принциповість – у непримиренність, емоційна нестриманість, дратівливість – в агресивність, сенситивність – у дистимію тощо). В. Д. Альперович вважає, що зміни в особистісних якостях, у характері осіб пізнього віку відбуваються через послаблення контролю над власними реакціями [2]. За дослідженнями О. О. Березіної, загострення рис характеру (посилення акцентуацій) спостерігається у віці 66-75 років, а по закінченні цього періоду акцентуації стають менш вираженими. Тобто, загострення рис характеру відбувається лише на окремому етапі старості [9].

Утрата в цьому віці глибоких соціальних зв'язків і відчуття перспективи, котра виявляється у зниженні поведінкового контролю (В. Д. Альперович) та «виснаженні» чутливості (Р. М. Грановська, І. В. Давидовський) може зумовлювати зростання егоцентричності в старості, виникнення переконаності старих у беззаперечній справедливості власних позицій [2]. Це виявляється у спотвореній інтерпретації оточення, а також у таких рисах старіючої людини, як амбіційність, образливість, нетерпимість до заперечень, інфантилізм.

У пізньому віці може послаблюватися почуття самоконтролю, що пов'язано з певними подіями, зумовленими вступом у цей вік, зокрема, з необхідністю виходу на пенсію, зі смертю друзів і родичів, з погіршенням здоров'я тощо.

Іншими наслідками втрати соціальних зв'язків може бути стареча балакучість (пов'язана з недооцінюванням особами віку пізньої дорослості значущості свідомої регуляції своєї поведінки у стосунках з оточуючими й поступовою втратою навичок такої регуляції), емоційна нестійкість загалом.

У віці пізньої дорослості знижується цілеспрямованість, з'являється обережність (така риса пов'язана із зростаючою ригідністю), жорсткість, скутість у поведінці. Причиною негативних проявів, на думку В. М. Банщикова, (у викладі Є. С. Авербуха і М. Е. Телешевської), є зміни у психічній ре-

активності старих осіб, які впливають на їхню поведінку і взаємини [1].

В емоційній сфері людини в пізньому віці відбуваються специфічні зміни, які також можуть призводити до формування особистісних дисгармоній і зумовлені, зокрема, неконтрольованим посиленням афективних реакцій, схильністю до безпричинного суму. В осіб цього віку з'являється тенденція до ексцентричності, спостерігається зменшення чутливості, занурення в себе, знижується здатність долати складні ситуації. В емоціях спостерігається інертність, застиглість, утрата . Б. Поднебесна, характеризуючи емоційні стани старої особи, зазначає, що серед них переважають крайнощі – знижений (депресивний) стан або підвищений (ейфорійний) [16]. Підвищений емоційний стан, поряд з нормальним, люди пізнього віку суб'єктивно переживають як емоційно комфортний. Негативні емоційні прояви у старості багато в чому зумовлені соціально-психологічними причинами, зокрема, втратою соціальної ідентичності, статусною й рольовою невизначеністю, обмеженням кола спілкування тощо.

Не всі науковці погоджуються з тезою про погіршення емоційних станів, емоційного реагування у пізньому віці. Л. Л. Карстенсен, Дж. Дж. Гросс, Х. Х. Фанг, Дж. Тсай, К. Г. Скорпен, У. В. С. Хсу та С. Т. Чарльз своїми дослідженнями підтверджують, що емоції та емоційні переживання у старості є такими ж, як у молодості, якщо навіть не кращими; особи похилого віку порівняно з молодшими мають меншу кількість негативних емоційних переживань і вищий емоційний самоконтроль [26]. Емоційне життя у пізньому віці схоже на емоційне життя в молодості, змінюються лише способи регуляції емоцій (у старості вони покращуються).

Старим людям властива також виражена стурбованість життям, подіями в суспільстві, майбутнім, проблемами з родичами, котру науковці (М. Д. Александрова, В. Д. Альперович) розглядають як не досить усвідомлений, украй генералізований стан, який за проявом нагадує незначну тривогу (старе-

чий неспокій [2]. Такий стан стурбованості зумовлений самою суттю старіння, супроводжується зниженням психічної сили, зменшенням обсягу психічного життя, економним використанням психічних ресурсів. Одним із проявів старечої стурбованості є прив'язаність до різноманітних дрібниць. У певних ситуаціях вона навіть може стати хронічною й виникати без видимих причин.

Стареча стурбованість, як зазначають К. Рошак, М. В. Єрмолаєва, має адаптивний характер, бо допомагає людям віку пізньої дорослості виробити специфічну тактику збереження зусиль; дозволяє заздалегідь передбачати ситуації й уникати таких із них, що викликають негативні емоції; сприяє пристосуванню організму до зміненого середовища; запобігає виникненню нудьги й надає гостроти суб'єктивній картині оточуючої дійсності [6; 8].

Із стурбованістю старших осіб пов'язана тривога та тривожність, яка викликає дезорганізацію психічних функцій людини тоді, коли стає надто сильною. Високий рівень особистісної тривожності літніх осіб, зокрема 66-75 років, згідно з дослідженнями О. О. Березіної, корелює зі страхом смерті. Тривожність виникає удвічі частіше у жінок, ніж у чоловіків. Також на прояв тривожності у старості впливають раса, соціально-економічний статус, стан здоров'я, наявність прибутку, освіта, поінформованість людини про загальні закономірності старіння тощо (С. М. Лінч) [33].

Стурбованість з приводу власного здоров'я у старих осіб інколи виявляється у формі іпохондричної фіксації. Зосередившись на окремому симптомі якоїсь хвороби, вони не зважають на його природний і закономірний характер у цьому віці, стають надмірно недовірливими, у них можуть виникнути дійсні ознаки хвороби, з'являються психосоматичні порушення – мігрені, запаморочення, хронічні розлади травлення.

Іпохондрична фіксація на хворобливих відчуттях, а також ідеї про утиск (моральний і фізичний), тенденція до вигадок, які свідчать про особливу значущість їх автора, є варіантами

прояву вікової депресії (Н. Ю. Шахматов). Хоча, не всі науковці погоджуються, з тим твердженням, що особи цього віку депресивніші, ніж молодь (М. Ч. Фейнсон) [27].

Науковці виділяють специфічні особливості саме старечої депресії. Так, М. В. Єрмолаєва такими вважає постійний сумний та похмурий настрій: погіршує стан осіб цього віку думка, що життя минуло марно, а інколи й думка, що вони є мало корисними близьким [6]. Також особи віку пізньої дорослості, які перебувають у стані депресії, не шукають соціальних контактів. О. Є. Бобров як характерну рису старечої депресії розглядає відсутність скарг на знижений настрій, заперечення наявності пригніченості, туги, суму. Тому порушення настрою можна встановити лише за зовнішніми ознаками (похмурий вираз обличчя, стійкий песимізм, відсутність позитивних емоцій, бідність і монотонність емоційних реакцій). Небезпека старечої депресії полягає у підвищенні ризику суїциду [8].

Стан депресії пов'язаний з егоцентризмом, бо стара людина зосереджена на собі, на власних проблемах та хворобах. Вона схильна проектувати свій внутрішній світ на оточуючих, має спотворене розуміння минулого, у зв'язку з чим їй починає здаватися, що в минулому не було нічого хорошого, цінного, а це заважає позитивній для старості роботі з осмислення прожитого життя.

У пізньому віці, часто переживаючи стани депресії, страждання, людина потребує емоційно-душевної, міжособистісної допомоги. Така допомога буде прийнята, якщо надходить у формах, що виключають дошкульні судження-оцінки та зауваження, котрі призводять до самоприниження й можливої деформації наявного образу «Я». Інакше допомога для особистості, яка її потребує, є нерадісною, психологічно гіркою, оскільки людина була поставлена в умови приниження перед «рятівником». Такі ситуації часто можуть виникати на пізніх етапах життя людини, коли, потребуючи допомоги, вона не схильна про неї просити; або близькі, надаючи допомогу лю-

дині, супроводжують її бурхливими негативними емоційними проявами.

Виникнення особистісних дисгармоній може зумовлювати і низька самооцінка. У ній відбуваються суттєві зміни у пізній дорослості, зокрема на початку цього етапу життя, коли змінюється життєдіяльність людини, її соціальне, професійне, особисте життя. Окремі особи залишають роботу, інші продовжують працювати; діти, стають самостійнішими і залишають батьківську родину; зростає час, який старіюче подружжя має можливість проводити разом. Такі зміни зумовлюються станом здоров'я людини, рівнем активності, участю у суспільних справах, соціально-економічним положенням, шириною та якістю соціальних взаємовідносин, орієнтацією на майбутнє, наявністю у неї захоплень (хобі). Все це зумовлює динаміку самооцінки у пізньому віці [32].

Щодо динаміки самооцінки у пізньому віці існують різноманітні точки зору. Так, багато досліджень свідчать про її певне зниження (у цілому або окремих компонентів) у старості, порівняно із молодшими віковими періодами. Хоча таке зниження компенсується, зокрема, значимими для людини видами діяльності, адже за інших умов може відбутися певна її дезадаптація, погіршення фізичного і психічного стану, вважає Г. М. Москалець, (у викладі Л. В. Бороздіної і О. Молчанової) [6]. Мета-аналіз лонгітюдних досліджень динаміки самооцінки людини від 4 до 94 років, здійснений У. Орт, Я. Еролі Е. С. Лучано дозволяє стверджувати, що самооцінка людини поступово зростає у середній дорослості, досягає найвищого рівня у віці між 60 і 70 роками і далі у пізньому віці знижується, суттєво знижується у дуже пізньому віці (після 90) [34].

Н. Хелвіг і М. Рупрехт (США) вивчили змінювання самооцінки осіб різної статі і з різних культур віком від 10 до 80 років. У чоловіків з усіх регіонів після 50 років спостерігається поступове зниження самооцінки. Проте, у тих, хто проживає у країнах з розвинутою економікою, самооцінка поступово зростає до 70-річного віку, а далі залишається більш-менш на

одному рівні (не знижується). У жінок самооцінка після 50 років є вищою, ніж у чоловіків, і поступово зростає майже до 70 років, далі – знижується [30].

Ми порівнювали рівні самооцінки у людей на різних етапах старості (до 69 років і після 70 років). Не було виявлено суттєвої відмінності. Також було встановлено, що жінки у цьому віці мають вищу самооцінку, ніж чоловіки. Це може бути зумовлене тим, що жінки краще адаптуються до життя на пенсії, реалізують себе у домашніх справах. Чоловіки не завжди знаходять собі заняття після виходу на пенсію, і це може зумовлювати нижчу самооцінку [8; 32]. Натомість, порівняльний аналіз особливостей самооцінки чоловіків та жінок Т. З. Козловою не виявив суттєвої відмінності між ними [9]. Більшість досліджуваних осіб літнього віку мають високу та середню самооцінку.

У віці пізньої дорослості деякі риси особистості загострюються, проте це, зазвичай, не зумовлює формування нових рис. В емоційній сфері людини відбуваються зміни, пов'язані з її нестійкістю, із вразливістю. Людина може ставати більш тривожною, стурбованою різними речами і подіями, схильною до депресій. Самооцінка як соціальний феномен може в цьому віці зазнавати суперечливих змін, адже залежить від різноманітних особистісних та соціальних чинників. У звичних і знайомих ситуаціях самооцінка старіючих людей є позитивною, вони зосереджують увагу на своїх перевагах. Зміни в житті людини часто викликають появу труднощів і проблем у пристосуванні до нової ситуації, що негативно впливає на їхнє ставлення до себе й оцінювання себе. Такі зміни в особистості й викликають дисгармонії у розвитку в цьому віці.

4.3. Функції міжособистісного спілкування осіб віку пізньої дорослості в контексті подолання особистісних дисгармоній

Міжособистісне спілкування і стосунки як його результат зумовлюють життєдіяльність осіб віку пізньої дорослості. Завдяки якісному спілкуванню старіюча людина включається до широких соціальних зв'язків, у неї знижуються темпи старіння, стає кращим фізичне здоров'я, що в цілому зумовлює вищий рівень її життя. Таке спілкування загалом відіграє провідну роль у цьому віці. Це перший вид діяльності, яким людина оволодіває в онтогенезі і який дозволяє успішно здійснювати інші види діяльності. Це також засіб, за допомогою якого старіння стає саме соціальним процесом, а не лише фізіологічним або психологічним [28]. Міжособистісне спілкування в літньому віці і у старості загалом як провідний вид діяльності дозволяє вирішувати життєво важливі задачі цього віку, розв'язувати проблеми, які виникають, зокрема, ті, які зумовлені дисгармоніями у розвитку особистості.

На ролі спілкування, інших соціально-психологічних чинників у пізньому віці наголошував А. Бандура. Зокрема, він вважав, що негативні настанови, шаблони щодо старості сприяють виникненню в осіб цього віку негативного ставлення до себе, зосередженості на помилках, що відображається на всій системі їхньої життєдіяльності, на їхній мотивації досягнень. Подолати такі настанови можна у процесі міжособистісного спілкування [28].

Спілкування багато в чому визначає емоційний стан літньої особи. Його дефіцит у випадку самотнього проживання, як і ситуаційне гіперспілкування в умовах будинку-інтернату, негативно впливає на динаміку емоцій людини [16]. Якщо її потреба в міжособистісному спілкуванні не задовольняється, вона відчуває тривогу й стурбованість, стає схильною до депресії, страждає від самотності. О. В. Краснова та О. Г. Лідерс виявили, що полегшити переживання самотності в літньому

віці і жінкам, і чоловікам допомагають розмови саме із жінками [10].

Спілкування у віці пізньої дорослості впливає й на соматичне здоров'я людини. Дослідження Р. С. Снід та Ш. Кохен дозволяють робити висновки про зв'язок якості соціальних стосунків осіб цього віку та їхнього артеріального тиску. Зокрема, вони виявили, що незадоволені своїми соціальними стосунками жінки пізнього віку більше схильні до гіпертонії. Але такого зв'язку між артеріальним тиском і якістю соціальних стосунків не виявлено у чоловіків цього віку [38]. Якісні близькі стосунки і відчуття соціального зв'язку з людьми пов'язані зі зниженням ризиків смертності від різних причин і ймовірності низки хвороб (Дж. Хольт-Лунстенд) [31].

Безпосереднє спілкування людини віку пізньої дорослості з представниками інших поколінь сприяє перегляду її власного життєвого досвіду, що зумовлює пошук нових смислів та нових життєвих сценаріїв і, у свою чергу, забезпечує зняття невизначеності. У таку ситуацію людина цього віку часто потрапляє, залишаючи роботу (Л. І. Анциферова) [4].

У сучасних умовах зростає роль електронних засобів у міжособистісному спілкуванні людей пізнього віку. Вони відвідують навіть спеціальні курси (зокрема, у територіальних центрах соціального обслуговування) для того, щоб навчитися користуватися Інтернет, Skype та іншими додатками для зв'язку. За допомогою останніх мають можливість безпосередньо спілкуватися з тими, хто знаходиться на значній відстані. Також використання додатків забезпечує можливість спілкування з друзями і приятелями, коли людина похилого віку має певні проблеми з пересуванням.

Міжособистісна взаємодія у старості відбувається за кількома напрямками [25]:

1. Сім'я (родина) – найближче оточення, що складається з осіб різного віку, в основі якого є шлюб або кровне родство.

2. Друзі та знайомі складають найближчу частину субкультури, до якої належить особа віку пізньої дорослості. За результатами окремих досліджень, для людини в цьому віці більш важливими є соціальні контакти з друзями чи сусідами (вони більше впливають на її благополуччя), ніж контакти з дітьми або іншими родичами (у викладі О. В. Краснової та О. Г. Лідерс [10], М. Пінкварт і С. Соренсен [35]).
3. Різні спільноти (групи за інтересами, товариства, конфесійні об'єднання тощо) є соціальними організаціями, у межах яких особи віку пізньої дорослості можуть реалізувати свій соціально корисний культурний потенціал і завдяки яким вони відчують власний зв'язок зі світом, із ширшим соціальним контекстом.

Р. Хавіхарст окремим напрямком життєдіяльності й міжособистісного спілкування у пізньому віці називає також дозвілля [29].

Роль спілкування, стосунків в житті людини може бути різною на окремих етапах старості. Це обґрунтовує М. С. Пряжніков, аналізуючи особливості соціальної ситуації розвитку осіб цього віку [19].

Так, у передпенсійний період людині властиве очікування пенсії (для одних це можливість відпочити, для інших – час, коли незрозуміло, що робити). Основні контакти ще мають переважно виробничий характер, коли, в одному випадку, колеги можуть чекати, щоб людина скоріше пішла з роботи (а сама людина не прагне цього), а в іншому, – її не хочуть відпускати (лишатися без досвідченого працівника), і вона сподівається, що працюватиме й надалі. У перші роки після виходу на пенсію, коли людина опановує нову соціальну роль, у неї переважають контакти з близькими людьми й родичами, а старі контакти (з колегами по роботі) спочатку ще зберігаються, але надалі стають менш вираженими. Опанувавши новий соціальний статус, через кілька років після виходу на пенсію і до суттєвого погіршення здоров'я людина спілкується, переважно, з

такими ж старими, як і вона. Члени сім'ї або експлуатують її вільний час, або просто опікують її (у благополучних сім'ях з високою внутрішньою культурою), або нишком дорікають, що вона «занадто довго живе» (у сім'ях з невисоким рівнем духовної культури). Спілкування старої людини, яка живе дуже тривалий час і має різке погіршення стану здоров'я в основному обмежується рідними і близькими, лікарями та сусідами по палаті (за умови перебування на стаціонарному лікуванні), з сусідами по будинку-інтернату, куди її направляють для надання особливого догляду.

Міжособистісне спілкування осіб віку пізньої дорослості є процесом формування емоційних взаємин старої особи з окремими суб'єктами (свідомо діючими особами), які її оточують, що передбачає емоційне ставлення один до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб поведінки один з одним. У результаті такого спілкування формуються, змінюються міжособистісні стосунки, з'являється симпатія, дружба, любов. Такі емоційні прояви характеризують позитивний розвиток спілкування, але воно може супроводжуватися й негативними емоційними проявами (незадоволенням, антипатією, ненавистю тощо).

Міжособистісне спілкування є суб'єкт-суб'єктним складним процесом, що має різні компоненти. У контексті комунікативної підсистеми психіки у ньому виокремлюють емоційний, пізнавальний та поведінковий компоненти. Вони складають структуру міжособистісного спілкування у віці пізньої дорослості [8].

Отже, міжособистісне спілкування осіб у віці пізньої дорослості є складним суб'єкт-суб'єктним процесом, у результаті якого формуються, змінюються міжособистісні стосунки. Воно по-різному впливає на темпи старіння особи, стан її здоров'я, якість життя й пошук його смислу, визначає її емоційні стани; від нього залежить результативність її діяльності, її розвиток, морально-духовне зростання. Таке спілкування здійснюється в родині, з друзями та знайомими і в різних спільнотах. Струк-

туру міжособистісного спілкування у віці пізньої дорослості складають пізнавальний, поведінковий й емоційний компоненти. Останній є провідним. Призначення міжособистісного спілкування осіб цього віку реалізується у таких функціях, як інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна, афективно-комунікативна. Міжособистісне спілкування у пізньому віці, впливаючи на емоційні стани людини, сприяючи у формулюванні, передачі й прийнятті людьми певної інформації, забезпечуючи регуляцію власної поведінки і поведінки партнера по спілкуванню, дозволяє особі долати дисгармонії у розвитку. Удосконалення міжособистісного спілкування осіб цього віку дозволяє долати такі дисгармонії, що можливе за умов здійснення відповідного їхнього психологічного супроводу.

4.4. Принципи здійснення психологічного супроводу осіб віку пізньої дорослості

Людам віку пізньої дорослості потрібна підтримка у прийнятті рішень або вирішенні проблем, що змінюють нормальний хід їхнього життя. Саме таку допомогу науковці вважають однією із сфер застосування психологічного супроводу (М. В. Савчин) [20].

Психологічний супровід людей віку пізньої дорослості є системою заходів, дій психолога, спрямованою на створення умов для оптимального розвитку людини цього віку. Метою такого супроводу є сприяння створенню соціальної ситуації розвитку, яка відповідає віковим та індивідуальним особливостям людини і забезпечує психологічні умови для виконання задач розвитку людини цього віку – пошуку й оновлення смислу свого життя та регулювання власних емоційних станів [14; 23; 24; 36; 39].

Зазначена мета дозволяє окреслити основні завдання психологічного супроводу осіб віку пізньої дорослості:

1. Визначення проблем людини віку пізньої дорослості та їхніх передумов, причин, що передбачає виявлення інди-

відуальних і вікових особливостей та соціальної ситуації розвитку людини. Для цього необхідно здійснити психодіагностичні заходи, спостереження за умовами життя, діяльністю людини.

2. Встановлення напрямків і необхідних умов (шляхів) індивідуального розвитку людини віку пізньої дорослості. Це передбачає з'ясування того, що саме людину не влаштовує, що вона хоче змінити або розвинути, чого досягнути.
3. Розробка конкретної програми психологічного супроводу людини віку пізньої дорослості, надання рекомендацій і допомоги в реалізації цієї програми, у досягненні потрібних людині цілей (здійсненні бажань).

Такі завдання зумовлюють визначення основних принципів психологічного супроводу осіб віку пізньої дорослості:

1. Принцип цілісності і системності передбачає вивчення взаємопов'язаних і взаємозумовлених соціальних і біологічних умов, психічних феноменів як ієрархічно організованого динамічного цілого, адже людина віку пізньої дорослості становить динамічну єдність, є системою різних взаємопов'язаних процесів, властивостей, ознак. Окремі проблеми людини цього віку, коли вона потребує психологічного супроводу, можуть бути зумовлені як, психологічними, так і біологічними, і соціальними чинниками. Також психолог має враховувати те, що його певні впливи на старіючу людину можуть відобразитися не лише на її психологічних особливостях, але і на її самопочутті, положенні у соціумі.
2. Принцип систематичності і своєчасності у психологічному супроводі осіб віку пізньої дорослості вимагає планомірної організації і проектування процесу взаємодії психолога з особою цього віку, що базується на основі чітко встановлених правил надання психологічної допомоги, а також здійснюється регулярно протягом певного часу. Будь-який психологічний вплив має бути здійсне-

ним вчасно і у найбільш сприятливих для його ефективності умовах.

3. Принцип урахування варіативності, унікальності старіючої особистості полягає у тому, що, оскільки показники стану тих чи інших функцій, процесів чи властивостей у період геронтогенезу в різних групах людей віку пізньої дорослості можуть дуже відрізнятись, отже, зростає відмінність, варіативність індивідів у період старіння, то вікова норма має визначатися в межах зростаючого діапазону коливань основних величин (Б.Г.Ананьєв) [3]. У пізній дорослості складно визначити точку відліку для аналізу динаміки психічного розвитку. Варіативність психічних явищ у цьому віці зумовлена станом здоров'я, умовами й способом існування людини, іншими чинниками, котрі впливали на неї впродовж усього життя. Так, в одній людині може спостерігатися погіршення інтелектуальної сфери внаслідок важкої одноманітної фізичної роботи, зловживання алкоголем, а в іншій людині інтелектуальна сфера збережена, що зумовлене фізичною активністю, котра відповідала її можливостям; прагненням до пізнання; порівняно стабільним станом здоров'я. Тобто динаміка інтелектуальної сфери двох різних осіб віку пізньої дорослості визначається способом їхнього попереднього життя. Кінцеві форми психічного розвитку особистості в цьому віці жорстко не зумовлені, однак такий розвиток відбувається за зразком, який існує в суспільстві. Здійснюючи психологічний супровід конкретної людини віку пізньої дорослості, необхідно враховувати індивідуальні темпи і напрямки розвитку її особистості.
4. Принцип забезпечення свободи волевиявлення особистості. Його зміст полягає у тому, що психологічний супровід має здійснюватися виключно за згодою людини віку пізньої дорослості. Вона добровільно бере участь у різних заходах, адже особистість у цьому віці є суб'єктом

суб'єкт-суб'єктного спілкування та свідомої діяльності, а тому має право сама вирішувати можливість участі в таких заходах.

5. Принцип урахування активності передбачає необхідність зважати на те, що особистість віку пізньої дорослості є активним суб'єктом пізнання й відображення світу; вона сама створює умови свого існування, а не просто знаходить їх готовими в оточенні, у природі; особистість постійно розв'язує проблеми своєї життєдіяльності, навіть якщо це не має яскравого зовнішнього вияву. Така риса людини виражає її здатність до саморозвитку, саморуху через ініціювання цілеспрямованих дій. Джерелом активності особистості, на думку О. М. Леонтьєва, є потреби (стан живої істоти, що виражає її залежність від конкретних умов існування, необхідність у чомусь) [11]. Завдяки активності простежується індивідуальність старіючої людини, її перетворювальний вплив на оточення. Згідно з цим принципом необхідно брати до уваги, що не лише середовище, оточуючі люди формують, змінюють особистість у пізньому віці, але й особистість змінює навколишній світ.
6. Принцип гуманізму передбачає, що людина є найвищою цінністю, особистістю; вона має право на свободу, щастя, всебічний розвиток. Взаємодія з нею повинна здійснюватися, виходячи з її інтересів і прав, із захисту її унікальності й особистісного суверенітету. У процесі психологічного супроводу людини віку пізньої дорослості необхідно, перш за все, орієнтуватися на її інтереси і потреби.

Урахування цих принципів у процесі взаємодії з людиною віку пізньої дорослості дозволить створити психологічні умови для пошуку та оновлення нею смислу свого життя, регулювання власних емоційних станів і оптимізації міжособистісного спілкування.

4.5. Програма оптимізації міжособистісного спілкування осіб віку пізньої дорослості

Ефективними способами впливу на комунікативні компоненти психіки особистості є активні методи (групові дискусії, ігрові методи, відеотренінг, груповий аналіз оцінок і самооцінок) у поєднанні з традиційними інформаційними методами (бесіди, лекції, семінари) та окремими арт-терапевтичними методиками (бібліотерапія, музикотерапія, терапія рухом тощо). Вони в сукупності характеризують специфіку соціально-психологічного тренінгу – засобу впливу, спрямованого на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду у сфері міжособистісного спілкування (Л. А. Петровська) [15].

Тренінг найчастіше розглядається як активний груповий метод соціально-психологічного навчання або як метод впливу. Він спрямований на розвиток знань, умінь, навичок і соціальних установок. Цей метод базується на природних здібностях людини, здійснюється в умовах моделювання ігрових ситуацій та формує професійну майстерність особистості, спрямований на гармонізації професійного та особистісного буття особи. Тренінг є впорядкованою сукупністю активних методів групової діяльності, котрі структуровані відповідно до завдань, логічно й тематично підібрані відповідно до поставленої мети. Вплив на особистість здійснюється в єдності й послідовності процесів навчання, корекції й розвитку (Ю. М. Ємельянов, С. І. Макшанов, Ю. В. Марков; В. А. Плешаков, О. П. Ситніков) [8].

Застосування тренінгу як форми групової роботи з особами віку пізньої дорослості має певні особливості, зокрема, одне заняття повинно тривати не дуже довго (до 1,5-2 годин), адже такі особи швидко втомлюються, але не завжди здатні адекватно оцінити власну розумову втому. Бажано перед заняттям і після нього вимірювати артеріальний тиск у його учасників. Одночасно з груповими заняттями доцільно здійснювати індивідуальні консультації для відстеження емоційного стану, більш дбайливого сприяння особистісним змінам і для вирі-

шення психологічних проблем, пов'язаних із труднощами в міжособистісних стосунках. Також особливістю групових занять із літніми особами може бути непостійна кількість відвідувачів (через те, що забули про заняття, погано себе почувають, знайшлися інші справи тощо).

У контексті психологічного супроводу осіб віку пізньої дорослості ми розробили програму соціально-психологічного тренінгу як форми активного навчання, метою якого є передача психологічних знань і розвиток умінь і навичок у сфері спілкування. Його ефективність визначається за допомогою низки критеріїв [8]. По-перше, це відповідність результатів, досягнутих у ході тренінгу, його меті і завданням, що виявляється у змінюванні осмисленості життя особи віку пізньої дорослості та її емоційних переживань. По-друге, це задоволеність членів групи участю у тренінгу, що свідчить про відповідність такої участі потребам людини. По-третє, це формування внутрішньої орієнтації на подальший розвиток і зміну, що відображається у схильності особи віку пізньої дорослості до коригування, оновлення смислу життя та у прагненні до розради, регулювання власних емоційних станів і переживань. По-четверте, це реалізація знань і вмінь, отриманих під час участі в програмі у щоденному житті, про що свідчитимуть зміни в міжособистісному спілкуванні, у взаєминах учасників програми. По-п'яте, це стійкість змін, тобто зміни в міжособистісному спілкуванні, смисложиттєвих орієнтаціях, емоційних переживаннях мають бути досить стабільними.

Мета програми тренінг – оволодіння теоретичними знаннями про особливості міжособистісного спілкування, його чинники, засоби, компоненти та розвиток умінь і навичок застосування отриманих знань у процесі міжособистісного спілкування, що забезпечує вплив на комунікативні компоненти психіки осіб віку пізньої дорослості і змінює компоненти когнітивної і регулятивної підсистем психіки особистості (осмисленість життя, емоційні стани). Досягнення такої мети сприятиме розвиткові здатності до адекватного й повного розуміння

себе та інших осіб, корекції й розвиткові системи взаємин особистості.

Розроблена програма тренінгу розрахована на 8 занять (по 60 хвилин кожне). Оптимальною частотою занять є один-два рази на тиждень, в один і той же час. Група учасників має складатися приблизно з 8-10 осіб віку пізньої дорослості зі збереженим фізичним і психічним здоров'ям. Ці особи можуть мати певні проблеми в комунікативній, когнітивній і регулятивній сферах психіки.

Кожне заняття складається з таких компонентів:

1. Вступ (10-15 хв.). Його метою є зняття емоційної напруги учасників, подолання закритості, недовіри й ознайомлення з метою заняття. Застосовуються переважно вправи, пов'язані з темою заняття, котрі дозволяють підготувати учасників тренінгу до подальшого сприйняття інформації.
2. Основна частина (30-40 хв.) містить інформаційний і практичний блоки. Спочатку, зазвичай, відбувається інформування учасників тренінгу про особливості міжособистісного спілкування (згідно з темою) й обговорення цієї інформації, далі – виконання вправ, завдань, застосування методик, пов'язаних із важливими в міжособистісному спілкуванні характеристиками (аспектами).
3. Зворотний зв'язок (5-7 хв.) передбачає підбиття підсумків заняття; узагальнення отриманих знань, сформованих умінь, обговорення станів, у яких члени групи перебували, й почуттів, котрі вони переживали; визначення того, що на занятті було вдалим, а що варто змінити; формулювання теми наступного заняття.

Тематичний план програми тренінгу: (1) міжособистісне спілкування, його особливості; (2) чинники міжособистісного спілкування; (3) засоби міжособистісного спілкування; (4) стилі міжособистісного спілкування; (5) якості особистості, котрі виявляються у міжособистісному спілкуванні; (6) емпатія

тійність; (7) прагнення до прихильності; (8) міжособистісне спілкування як умова гармонійного життя.

Кожне заняття може мати музичний супровід – інструментальна «легка» неголосна музика.

Організуючи роботу групи, необхідно враховувати низку традиційних для будь-якого тренінгу принципів, зокрема:

- принцип добровільності вимагає, щоб учасники групи свідомо, без примусу погоджувалися брати участь у її роботі;
- принцип інформованої участі передбачає, що учасник тренінгу має право знати заздалегідь про все, що з ним може відбуватися, а також про ті процеси, що будуть відбуватися у групі, тому проводиться попередня бесіда про особливості тренінгу, його цілі й можливі результати;
- принцип активності учасників тренінгу полягає в залученні їх усіх до виконання вправ, структурованого спостереження за поведінкою інших (але необхідно стежити, щоб найактивніші з них не узурпували ініціативу);
- принцип дослідницької творчої позиції учасників тренінгу вимагає залучення кожного до відкриття психологічних закономірностей, а також з'ясування власних особливостей, властивостей, можливостей і творчих ресурсів;
- принцип усвідомлення (об'єктивізації) поведінки передбачає перенесення за допомогою механізму зворотного зв'язку імпульсних вчинків учасників тренінгу у сферу усвідомлюваного;
- принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування полягає в тому, що у процесі безпосереднього спілкування його учасники постійно враховують інтереси, відчуття, переживання один одного.

Комплексна реалізація вищезгаданих правил дозволяє створити комфортне середовище для спілкування та особливі можливості для саморозвитку кожного у процесі роботи групи.

Базовими методами розробленої програми тренінгу є міні-лекції, групова дискусія, ігрові методи, діагностичні методи і методики, рефлексивні коментарі. Обираючи методичні прийоми, засоби впливу, потрібно враховувати зміст програми й мету заняття; особливості групи; особливості ситуації; можливості ведучого; необхідність зміни ритму діяльності учасників, чергування розмов і дій; необхідність участі кожного в роботі, у вправах, в обговоренні. Зважаючи на вік учасників тренінгу, засоби впливу не повинні бути пов'язані зі значною руховою активністю. Застосовувати їх варто досить обережно, адже певні техніки для осіб похилого віку можуть бути дуже незвичними, навіть незрозумілими.

Укладена структура програми тренінгу з оптимізації міжособистісного спілкування осіб віку пізньої дорослості [8].

Отже, розроблений соціально-психологічний тренінг для осіб віку пізньої дорослості спрямований на оволодіння теоретичними знаннями про особливості міжособистісного спілкування, його чинники, засоби, компоненти, а також на розвиток умінь і навичок застосовувати отримані знання у процесі міжособистісного спілкування. Це дозволяє старіючій людині долати дисгармонії особистісного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авербух Е. С. Неврозы и неврозоподобные состояния в позднем возрасте / Е. С. Авербух, М. Э. Телешевская. – Л. : «Медицина», 1976. – 160 с.
2. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии / М. Д. Александрова. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 136 с.
3. Альперович В. Д. Социальная геронтология / В. Д. Альперович. – Рн/Д.: Феникс, 1997. – 576 с.
4. З.Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3 изд. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анциферова. – Изд. 2-е, исправленное

- и дополненное. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
6. Бороздина Л. В. Особенности самооценки в позднем возрасте / Л. В. Бороздина, О. Н. Молчанова // Психология старости и старения: хрестоматия: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений ; сост. : О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 135–149.
 7. Ермолаева М. Практическая психология старости / М. Ермолаева. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с.
 8. Ермолаева М. В. Стоит ли бояться старости? / М. В. Ермолаева // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и прикладные проблемы психологии. – 2016. – № 1 (38). – С. 123–132.
 9. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти : монографія / О. Г. Коваленко. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. – 456 с.
 10. Козлова Т. З. Самооценка пенсионеров / Т. З. Козлова // Социс. Социологические исследования : научный и общественно-политический журнал. – М.: Наука. – 2003. – № 4. – С. 58–63.
 11. Краснова О. В. Социальная психология старости: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
 12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
 13. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М.: Изд-во «НАУКА», 1984. – 444 с.
 14. Моргун В. Особистість та її становлення: спроба наукового моделювання / В. Моргун // Зелюк В. В. Особистість в освіті: парадигма культури: монографія / В. В. Зелюк, В. Ф. Моргун, Т. А. Устименко. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2011. – С. 27–35.
 15. Мушкевич М. І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці / М. І. Мушкевич // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка

- АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2011. – Т. XIII, ч. 1. – С. 287–294.
16. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. – 168.
 17. Поднебесная Е. Б. Пожилые люди в интернате / Е. Б. Поднебесная // Психология зрелости и старения: ежеквартальный научно-практический журнал. – 2004.– № 1 (25). – С. 50–65.
 18. Помиткіна Л. В. Психолого-педагогічний аналіз сучасних підходів до гармонійного розвитку особистості учня / Л. В. Помиткіна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного пед. університету ім. Павла Тичини. – К.: Наук. Світ, 2002. – Вип. 3. – С. 107–114.
 19. Приходько В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції / В. Приходько // Вісник Львівського університету. – 2005. – (Серія «Педагогіка»). – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 182–188.
 20. Пряжников Н. С. Личностное самоопределение в преклонном возрасте / Н. С. Пряжников // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 111–123.
 21. Савчин М. В. Психологічний супровід розвитку особистості студента з обмеженими можливостями / М. В. Савчин // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип. 1. — URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_41.
 22. Савчук Н. А. Особливості психологічної корекції особистісних дисгармоній у педагогічних працівників / Н. А. Савчук // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Т.6.– Вип.7.– К., 2004.– С. 273–280.
 23. Смутьсон М. Л. Розвиток у старості : завдання, специфіка, ризику / М. Л. Смутьсон // Наукові студії із соціальної та по-

- літичної психології : збірник статей. – К., 2012. – Вип. 31 (34). – С. 186–196.
24. Черепехіна О. А. Психолого-педагогічний супровід студентів-психологів у процесі їх допрофесійного самовиявлення / О. А. Черепехіна. – URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer34/848.pdf>
 25. Шевельова Е. П. Психологические особенности подготовки сводных отрядов полиции, направляемых для осуществления служебного задания в экстремальных условиях / Е. П. Шевельова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 2(57). – С. 96–99.
 26. Яцемирская Р. С. Социальная геронтология (лекции): учебное пособие для вузов / Р. С. Яцемирская. – М.: Академический Проект, 2006. – 320 с.
 27. Carstensen L. L Emotional Behavior in Long-term Marriage / L. L. Carstensen, J. M. Gottman, R. W. Levenson // Psychology and Aging. – 1995. – March. – Vol. 10 (1). – P. 140–149.
 28. Feinson M. Ch. Aging and Mental Health. Distinguishing Myth from Reality / M. Ch. Feinson // Research on Ageing. – 1985. – No. 2. – Vol. 7. – P. 155–174.
 29. Hargie Q. Social Skills in Interpersonal Communication / Q. Hargie, Ch. Saunders, D. Dickson. – 3rd ed. – London: Routledge, 1994. – 369 p.
 30. Havighurst R. J. Social Roles, Work, Leisure, and Education / Havighurst Robert J. // The Psychology of Adult Development and Aging / edited by C. Eisdorfer, M. Powell Lawton. – Washington, DC : American Psychological Associatio, 1973. – P. 598–618.
 31. Helwig N. E. Age, gender, and Self-esteem: a Sociocultural Look Through a Nonparametric Lens / N. E. Helwig, M. R. Ruprecht // Archives of Scientific Psychology. – 2017. – № 5(1). –P. 19–31.
 32. Holt-Lunstad J. Advancing Social Connection as Public Health Priority in the United States / J. Holt-Lunstad, T. F. Robles, D. A. Sbarra // American Psychologist. – 2017. – № 72. – P. 517–530.
 33. Kovalenko O. Self-esteem of elderly people / O. Kovalenko // Association agreement: driving integrational changes: monograph

- / R. Iserman, M. Dei, O. Rudenko, Ya. Tsekhmister, & V. Lunov (Eds.). – Chicago: Accent Graphics Communication, 2019. – P. 515–528.
34. Lynch S. M. Measurement and Prediction of Aging Anxiety / Scott M. Lynch // *Research on Aging*. – 2000. – №. 5. – Vol. 22. – P. 533–558.
 35. Orth U. Development of Self-Esteem From Age 4 to 94 Years: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies / U. Orth, R. Ya. Erol, E. C. Luciano // *Psychological Bulletin*. – 2018. – Vol. 144. - № 10. – P. 1045-1080.
 36. Pinquart M. Influences of Socioeconomic Status, Social Network, and Competence on Subjective Well-Being in Later Life: A Meta-Analysis / M. Pinquart, S. Sörensen // *Psychology and Aging*. – 2000. – June. – Vol 15 (2). – P. 187–224.
 37. Sacipa S. Guía de orientaciones para el acompañamiento psicosocial a población en situación de desplazamiento / S. Sacipa, C. Tovar, L. Galindo. – Bogotá : CHF Internacional, Colombia, 2005. – 103 p.
 38. Scheibe S. Emotional Aging: Recent Findings and Future Trends /S. Scheibe, L. L. Carstensen // *The Journals of Gerontology: Series B*. – 2010. – Vol. 65B. – Issue 2. P. 135–144.
 39. Sneed R. S. Negative Social Interactions and Incident Hypertension Among Older Adults / R. S.Sneed, Sh. Cohen // *Healthy Psychology*. – 2014. –V. 33. – № 6. – P. 554–565.
 40. Watkins M. Psychosocial Accompaniment / M. Watkins // *Journal of Social and Political Psychology*. – 2015. – Vol. 3. – № 1. – P. 324–341

ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО

Вік пізньої дорослості, старість є окремим етапом у житті людини, початок якого пов'язаний із кризою. Розвиток особистості у цьому віці підпорядковується певним закономірностям (перш за все, нерівномірності, гетерохронності, багатоформності і різноспрямованості) і керується низкою механізмів (найоптимальнішими є адекватна і повна компенсація, суб'єктно зумовлене самопроекування). Змінюється провідна діяльність у пізній дорослості. Людина цього віку задачі розвитку вирішує у процесі міжособистісного спілкування (за умов порівняно збереженого стану здоров'я) і самообслуговування (якщо стан здоров'я погіршується). Задачі цього періоду полягають у підбитті підсумків прожитого життя, у побудові нових життєвих планів і достойній зустрічі смерті. Реалізуючи їх, людина досягає гармонії. Проте, є чинники, які зумовлюють актуалізацію у старій людині дисгармонійних психічних станів і появу особистісних дисгармоній як стійких властивостей особистості, які сформувалися за певних умов індивідуального життя і відображають неузгодження базових особистісних якостей окремих підструктур у загальній структурі особистості. Такі дисгармонії можуть виявлятися у загостренні негативних рис старіючої особистості (емоційна нестриманість, зростання егоцентричності, образливість, нетерпимість до заперечень, знижена цілеспрямованість, тривожність, депресивність тощо).

Долати різноманітні негативні прояви людина віку пізньої дорослості може у міжособистісному спілкуванні як процесі формування емоційних взаємин особистості цього віку з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що передбачає емоційне ставлення один до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб поведінки один з одним. Таке спілкування по-різному впливає на темпи старіння особи, стан її здоров'я, якість життя й пошук його смислу, визначає її емоційні стани; від нього залежить результативність її діяльності, її розвиток, морально-духовне зростання. Роль міжособистісного спілкування в

житті людини віку пізньої дорослості полягає в афективно-комунікативних, в інформаційно-комунікативних і в регуляційно-комунікативних функціях. Ефективні взаємини старіючої особи, сформовані у процесі міжособистісного спілкування, зумовлюють якість її життя і сприяють подоланню особистісних дисгармоній. Це можливе за умов здійснення відповідного їхнього психологічного супроводу, що передбачає створення соціальної ситуації розвитку, яка відповідає віковим і індивідуальним особливостям людини і забезпечує психологічні умови для виконання задач розвитку людини цього віку. Здійснюючи психологічний супровід осіб віку пізньої дорослості, слід керуватися принципами цілісності і системності, систематичності і своєчасності, урахування варіативності старіючої особистості, забезпечення свободи її волевиявлення, урахування активності, гуманізму. У контексті подолання особистісних дисгармоній людини віку пізньої дорослості запропонована програма оптимізації міжособистісного спілкування осіб цього віку, зокрема, програма соціально-психологічного тренінгу, що має на меті, перш за все, передачу психологічних знань, розвиток певних умінь і навичок у сфері спілкування. Перспективною ціллю її впровадження є сприяння розвитку у старіючих осіб здатності до адекватного й повного розуміння себе й інших людей, удосконалення системи стосунків особистості, а також подолання особистісних дисгармоній.

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ І ОСВИТИ ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ
ІВАНА ЗЯЗЮНА

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ:
ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ ТА
ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ДИСГАРМОНІЙ**

Навчально-методичний посібник

О.Г. Коваленко, Н.В. Павлик, З.Л. Становських,
М.В. Бастун

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*

Підп. до друку 04.09.2020. Формат 60x84 1/16.
Обл. вид. арк. 291. Зам. № 722.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кропивницький, вул. Панченка, 29
тел./факс (0522) 32-08-32, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua

