

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ**

Монографія

Полтава-2022

УДК 159.923.2

Колектив авторів: С. М. Білаш, М. М. Кононова, А. Е. Мелоян, Д. В. Логвінова, Б. С. Кононов, М. О. Гутиря, О. В. Логвінов

За редакцією М.М. Кононової

*Рекомендувано до друку вченою радою
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
(протокол № 2 від 29. 09. 2022 року).*

Рецензенти:

Заграй Лариса Дмитрівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Яланська Світлана Павлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Гнізділова Олена Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

К64 Психологічні детермінанти професійного розвитку та самоактуалізації особистості : монографія. Полтава: 2022. 222 с.

ISBN 978-617-7915-89-7

Монографія присвячена розкриттю теоретичних і практичних аспектів професійної самоактуалізації та професійного розвитку майбутніх фахівців (психологів, медичних працівників). Розглядається сутність самоактуалізації як психологічного феномену, її структура, аспекти, а головне – детермінанти розвитку і формування в освітньому середовищі закладу вищої освіти під час фахової підготовки студентів, доводяться та обґрунтовуються взаємозв'язки професійної самоактуалізації зі смислоттєвими орієнтаціями. Проаналізовано специфіку становлення професійного образу «Я» студентів, визначено критерії їх професійного розвитку та емпірично досліджено основні компоненти професійної Я-концепції майбутніх психологів. Піднімається та теоретико-емпірично розкривається проблемне питання ролі особистісного фактору у розвитку професійного вигорання майбутніх фахівців (на прикладі медичних працівників).

Книга адресована для самоосвіти студентів і педагогів закладів вищої освіти, психологів, науковців, методистів психолого-педагогічної сфери.

УДК 159.923.2

ISBN 978-617-7915-89-7

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2022

© Колектив авторів, 2022

© Видавництво Аструя

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
1. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ПЕРЕЖИВАЮТЬ КРИЗУ ФАХОВОЇ ГОТОВНОСТІ	
<i>М. О. Гутиря.....</i>	<i>11</i>
2. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ У ЗВ'ЯЗКУ З ЇХ СМИСЛОЖИТТЄВИМИ ОРІЄНТАЦІЯМИ	
<i>А. Е. Мелоян, Д. В. Логвінова, О. В. Логвінов.....</i>	<i>71</i>
3. ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА	
<i>М. М. Кононова.....</i>	<i>111</i>
4. РОЛЬ ОСОБИСТІСНОГО ФАКТОРУ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	
<i>С. М. Білаш, Б. С. Кононов.....</i>	<i>167</i>

CONTENTS

PREFACE	4
1. PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PSYCHOLOGY STUDENTS PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION EXPERIENCING A PROFESSIONAL READINESS CRISIS	
<i>M. O. Gutyria.....</i>	<i>11</i>
2. THE PROBLEM OF PSYCHOLOGY STUDENTS PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION IN RELATION TO THEIR SENSE-LIFE ORIENTATIONS	
<i>A. E. Meloian, D. V. Lohvinova, O. V. Lohvinov.....</i>	<i>71</i>
3. PERSONAL FACTORS OF PROFESSIONAL SELF-CONCEPT AS A COMPONENT OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION	
<i>M. M. Kononova.....</i>	<i>111</i>
4. THE ROLE OF THE PERSONAL FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE MEDICAL WORKERS PROFESSIONAL BURNOUT	
<i>S. M. Bilash, B. S. Kononov.....</i>	<i>167</i>

ПЕРЕДМОВА

*Особистість є складною системою,
що саморозвивається, тобто – сама
моделює і реалізує власну тенецу*

С. Д. Максименко

У монографії обґрунтовано й розроблено теоретичні та методичні засади дослідження психологічних детермінантів професійного розвитку та самоактуалізації особистості, а саме: розкрито психологічні чинники професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності; аргументовано на теоретично-емпіричному рівні проблематику професійної самоактуалізації студентів-психологів у зв'язку з їх смисложиттєвими орієнтаціями; висвітлено дослідження особливостей особистісних чинників професійної Я-концепції як складової професійної самоактуалізації майбутнього психолога; визначено роль особистісного фактору у розвитку професійного вигорання медичних працівників.

Враховуючи посилену спрямованість української системи освіти в аспекті підвищення рівня особистісної та професійної компетентності фахівця, готового до інноваційної, творчої діяльності за різних обставин, перед науковою спільнотою постає важливе завдання з переосмислення концептуальних наукових положень щодо забезпечення умов і можливостей якісної професійної підготовки фахівців у вищій школі, які останніми роками посилено залучаються до вирішення широкого кола проблем соціально-побутового, економічного, національного, духовно-культурного, освітнього, екологічного характеру тощо. У коло наших наукових інтересів потрапляє професійна самоактуалізація особистості як внутрішній,

складний, активний і багаторівневий процес, спрямований на прогресивний професійний розвиток унаслідок розкриття власного потенціалу.

Важливою ланкою на шляху до розуміння сутності і змісту професійної самоактуалізації є визначення психологічних чинників її розвитку на прикладі студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності, адже вона супроводжується емоційними переживаннями (фрустрованість, тривога) процесів завершення академічного навчання (узагальненою оцінкою своїх знань у ЗВО), самооцінкою своєї професійної компетентності (рівня готовності до самостійної діяльності), фокусуванням на виборі місця роботи, проблемами гармонійного поєднання професійного та особистого життя. Ключовим на шляху розуміння особливостей становлення професійної самоактуалізації майбутніх фахівців також є визначення смисложиттєвих орієнтацій (цінності, креативність, автономність, потреба у пізнанні, аутосимпатія, «джерела» сенсу життя та ін.), з якими пов'язаний процес фахової готовності до майбутньої професійної діяльності.

Попередній аналіз теоретико-методологічного матеріалу та емпіричних даних дозволив зробити висновок, що професійна Я-концепція виступає складовою професійної самоактуалізації майбутнього фахівця. Цей психологічний феномен структурно багатогранний та складний у дослідженні й при системному формуванні в закладах вищої освіти. Не зважаючи на різноманітність наукових поглядів, спільною є думка про обов'язковість таких компонентів Я-концепції студентів, як мотиваційний, інтелектуальний, емоційний та поведінковий.

В умовах прискореного науково-технічного прогресу, швидких перемін в економіко-політичній, соціальній, екологічній, духовно-

культурній сферах суспільного життя психологічна наука вимушено стикається з великою кількістю нових теоретико-практичних проблем, на фоні яких, однак, питання професійного розвитку особистості і досі залишається провідним, враховуючи галузеву і фахову різноманітність та, відповідно, специфічність процесу становлення кожного окремого спеціаліста.

Невід'ємною частиною професійного розвитку є феномен емоційного (професійного) вигорання, з яким стикається майже кожен фахівець у своїй діяльності. Це синдром, або група симптомів, що з'являються разом (але не одночасно) і мають індивідуальний характер прояву. Як показують науково-теоретичні розвідки, більшість авторів ставить особистісні особливості людини на головні позиції за рівнем впливу на емоційне вигорання, порівняно з організаційними факторами, факторами соціально економічної спрямованості, пов'язаними з умовами діяльності. Найбільш значущими особистісними характеристиками, які впливають на виникнення і розвиток емоційного вигорання, психологи вважають такі, як. низька емпатія і авторитаризм, схильність до емоційної холодності, слабка мотивація, схильність до інтенсивності переживань негативу в діяльності, егоїзм, термінальна значимість матеріальних цінностей, ворожість, зниження або / і низький рівень самоактуалізації, підвищена ригідність, мінімізація обов'язків, непряма агресія, ворожість, низька особистісна витривалість, низька самооцінка, нейротизм, висока тривожність, песимістичність та ін.

Незважаючи на значну кількість концептуальних підходів та загальний багаж емпіричних психологічних даних щодо симптоматики емоційного вигорання, все ж існують концептуальні розбіжності. При цьому достеменно підтверджуються різними авторами три взаємопов'язаних виміри емоційного вигорання: емоційне виснаження,

деперсоналізація і редукція персональних (професійних) досягнень, що викликані інтенсивною міжособистісною взаємодією при роботі з людьми, яка супроводжується емоційною насиченістю та когнітивною складністю. Решту симптомів емоційного (професійного) вигорання, можна класифікувати на кілька груп: психофізичні, соціально-психологічні, поведінкові, інтелектуальні та ін.

Найчастіше серед чинників, що провокують емоційне вигорання, вчені виокремлюють дві групи: організаційні (зовнішні) та внутрішні (особистісні).

Тож головна мета створення монографії полягає в науковому обґрунтуванні взаємопов'язаних між собою феномену професійної самоактуалізації та концепції професійного розвитку майбутніх фахівців – психологів, медиків – у процесі фахової підготовки, аргументуванні ролі психологічних чинників, особистісного фактору, Я-концепції та емоційного вигорання у становленні майбутнього фахівця.

Структурно монографія представлена чотирма розділами.

У першому розділі «Психологічні чинники професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності» здійснено теоретико-методологічний аналіз розуміння поняття професійної самоактуалізації в психологічній науці, розглянуто психологічні властивості та якості особистості, яка самоактуалізується в обраній професії, окреслено основні підходи до визначення структурних компонентів професійної самоактуалізації студента. Розкрито важливі психологічні аспекти нормативних криз фахового навчання студентів-психологів, а саме: класифікація криз у процесі професіоналізації; детермінуючі фактори виникнення та порядок розгортання фахових криз; основні ознаки і фази розвитку криз фахового навчання студентів-психологів. Проаналізовано зовнішні та

внутрішні чинники професійної самоактуалізації, їх вплив на фахову готовність майбутніх психологів; обґрунтовано важливість розвитку самоактуалізаційних властивостей майбутніх психологів в період навчання з метою превенції кризи фахової готовності. Подано емпіричні напрацювання з дослідження зазначеної проблематики.

У другому розділі «Проблема професійної самоактуалізації студентів-психологів у зв'язку з їх смисложиттєвими орієнтаціями» розкрито основні психологічні концепції до визначення феномену самоактуалізації особистості, зокрема через призму самотрансценденції, категорії «самість», «самореалізація», смислу життя. Визначено умови та рівні самореалізації особистості (примітивно-виконавчий, індивідуально-виконавчий, рівень реалізації ролей і норм у соціумі, рівень смисложиттєвої та ціннісної реалізації). Характеризується ціннісний аспект самоактуалізації особистості в аспекті смисложиттєвих орієнтацій, при цьому подано подібні та відмінні ознаки у розвитку і функціонуванні між ними та смислом життя як таким. Висвітлено та проаналізовано емпіричні дані дослідження процесу переживання готовності магістрів-психологів до професійної діяльності з оцінкою взаємозв'язку з їх ключовими смисложиттєвими орієнтаціями.

У третьому розділі «Особистісні чинники професійної Я-концепції як складової професійної самоактуалізації майбутнього психолога» подано системний аналіз Я-концепції як психологічної категорії, розкрито її структуру та основні функції; проаналізовано специфіку становлення професійного образу «Я» на етапі підготовки до самостійної трудової діяльності, вивчено етапи фахової підготовки студентів-психологів та критерії їх професійного розвитку. Презентовано одержані в ході емпіричного дослідження показники розвитку основних компонентів професійної Я-концепції майбутніх

психологів першого курсу другого (магістерського) рівня освіти та студентів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, висвітлено та охарактеризовано виявлені особливості й основні психологічні чинники становлення професійної Я-концепції майбутніх психологів.

У четвертому розділі «Роль особистісного фактору у розвитку професійного вигорання медичних працівників» висвітлено сутність емоційного (професійного) вигорання, окреслено низку підходів до вивчення його симптоматики, етапів формування наукового знання про цей феномен, основні класифікації. З'ясовано та охарактеризовано симптоми (фізичні, психоемоційні, інтелектуальні, поведінкові, соціальні) і чинники емоційного вигорання (зовнішні, внутрішні), визначено роль особистісного фактору у його виникненні та розвитку із зазначенням ключових особистісних рис. Проаналізовано результати дослідження рівня вираженості емоційного вигорання, виявлених типологічних особливостей, провідних рис медичних працівників і їх ролі у виникненні згаданого феномену, визначено місце акцентуацій характеру та темпераменту особистості у розвитку вигорання, а також визначено рівні соціально-психологічної адаптації особистості.

Колектив авторів висловлюють щирю подяку рецензентам: доктору психологічних наук, професору, декану факультету психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника **Заграй Ларисі Дмитрівні**, доктору психологічних наук, професору, завідувачу кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» **Яланській Світлані Павлівні**, доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка **Гнізділовій Олені Георгіївні**.

Наукова новизна виконаних досліджень забезпечується як постановкою проблем, так і способами їх вирішення. Достовірність і наукова обґрунтованість результатів дослідження, наведених у пропонованому доробку, забезпечується відповідністю методології поставленим проблемам, репрезентативністю обсягу вибірок і значущістю отриманих теоретичних та емпіричних даних.

Основні результати монографічного дослідження, його положення й висновки за своїм змістом відкривають нові перспективи вирішення проблем підготовки майбутніх фахівців у ЗВО шляхом оптимізації освітнього процесу студентської молоді.

1. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ПЕРЕЖИВАЮТЬ КРИЗУ ФАХОВОЇ ГОТОВНОСТІ

М. О. Гутиря,

аспірантка кафедри психологогії,

Полтавський національний педагогічний університет

імені В.Г. Короленка

Постановка проблеми. Питання професійного саморозвитку, професійної самореалізації та самоактуалізації особистості протягом тривалого часу знаходяться у полі посиленої уваги науковців та психологів. Зокрема помітний інтерес для дослідників становить саме самоактуалізація, яка проявляється в творчому самовираженні людини завдяки власній унікальності та неповторності, де джерелом творчості є мотив до неї, а результатом – реалізація біологічних, соціальних, інтелектуальних можливостей людини.

Особливе фокусування уваги на самоактуалізації в різних її виявах помітно в роботах вчених-сучасників української (О. А. Артемова, Г. О. Балл, І. Д. Бех, М. В. Гриньова, Н. М. Дідик, Л. Л. Ігнат'єва, М. М. Кононова, С. Д. Максименко, Л. П. Московець, В. О. Татенко, М. Г. Ткалич, О. М. Ткаченко, А. В. Ткаченко, Н. В. Чепелева, О. П. Щотка, Д. О. Шутько та ін.) та зарубіжної наукової спільноти (Б. Г. Анан'єв, Л. І. Анциферова, В. В. Байлук, Б. С. Братусь, О. М. Городилова, Л. О. Коростильова, Б. Ф. Ломов, А. К. Осницький, О. В. Самаль, А. О. Реан та ін.), які підходять до розуміння згаданого поняття як складного, багатфакторного та багатоаспектного феномену, яке має визначальну роль у життєдіяльності людини.

Контексту даного психологічного поняття та його сутності як особистісного процесу присвячені роботи В. А. Гупаловської, де вчена, наприклад, розглядає професійну самореалізацію як чинник становлення особистості жінки, праці А. І. Іващенко, в яких розкривається професійна рефлексія в якості механізму саморозвитку майбутніх психологів, включно з їх самоактуалізацією, дослідження О. М. Кокуна, спрямовані на вивчення чинників та психофізіологічного забезпечення професійного самоздійснення особистості, наукові доробки В. Й. Бочелюка, М. М. Кононової, С. Б. Кузікової, К. В. Седих, Н. В. Старинської, А. А. Фурмана, Т. С. Яценко, в яких висвітлюються особливості та чинники професійної самоактуалізації майбутніх психологів, а також чимало інших дослідницьких робіт, в яких вчені, продовжуючи справу А. Маслоу, К. Роджерса, С. Л. Рубінштейна, В. Франкла, розширюють сферу наукових знань щодо проблеми розвитку особистості в аспекті її самоактуалізації.

Мета дослідження: визначити психологічні чинники професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності.

Виклад основного матеріалу дослідження

Теоретико-методологічний аналіз розуміння поняття професійної самоактуалізації у психологічній науці

Сучасне розуміння змісту самоактуалізації досить багатогранне, містить соціальне підґрунтя, тож неможливо обмежитися виключно одним трактуванням, однак у сукупності всі визначення розкривають самоактуалізацію як процес, а не просто прагнення, мету чи бажання, тому він і передбачає активних дій від людини для його досягнення. Отож, поділяючи думку низки науковців, ми вбачаємо сутність самоактуалізації в тому, що це:

- цілісний, багатосторонній і багатофакторний процес, у ході якого здійснюється реалізація й подальший розвиток особистісного потенціалу [55];

- розкриття внутрішніх можливостей та здібностей за умови обов'язкового подальшого особистісного зростання; система складних взаємовідносин особистості з різними сторонами дійсності та власною індивідуальністю [61];

- процес актуалізації людиною власних потенціалів та використання їх як засобів реалізації сенсу життя [6];

- безперервний процес, який залежить від вродженого потенціалу особистості, гендерної ознаки, життєвого шляху, досвіду і ціннісних пріоритетів самовизначення людини, культурної стратифікації суспільства (Гасюк, 2012, с. 16);

- одночасно метамотив (як рушійна сила особистісного розвитку), стан (пошук та розкриття себе, орієнтація на вищі цінності), процес розвитку (спрямований на себе з метою пошуку, усвідомлення та реалізації наявного потенціалу, здібностей, можливостей), вища мета особистості та її фактичний результат (утворення певних властивостей або рис особистості [12];

- у змістовному плані – це інтегративна особистісна якість, що забезпечує людині готовність і здатність долати внутрішні протиріччя, мобілізувати свої акмеологічні ресурси для творчої реалізації життєвих планів і програм та ефективного вирішення особистісних і професійних завдань (Баталова, 2010, с. 11).

Варто зазначити, що розуміння самоактуалізації змінювалося протягом всього розвитку психології як науки, піддаючись впливу різноманітним підходам і поглядам, що зумовило утворення синонімічних (взаємозамінних) термінів цього поняття («самодетермінація», «самоативізація», «самовизначення»,

«самоздійснення», «особистісне зростання» та ін.), найбільш поширеним серед яких донині є «самореалізація», оскільки вчені-сучасники й досі не визначили точних критеріїв їхньої диференціації і більшість не може відхилити наявність взаємозв'язку між ними.

Історичний екскурс показує, що ідеї самоактуалізації виникли і першочергово розвивалися в гуманістичній психології, де й набули свого філософсько-психологічного розуміння. Так, А. Маслоу вбачав у самоактуалізації передумову життєдіяльності людини на рівні буття, розумів її як механізм і процес розвитку, як «неперервну реалізацію потенційних можливостей, здібностей і талантів», як те, що очолює ієрархію потреб – «бажання людини стати тим, ким вона може стати» (Леонт'єв 1987, Московець, 2019, Пископпель, 1999). Самоактуалізація вважалася одним із важливим понять у теорії зрілої особистості Г. Олпорта, який розумів її як процес становлення людини, прагнення її до досконалості (Карамушка, 2012, Олпорт, 2002, Старинська, 2015, Ткалич, Шутько, 2013) [23; 47, с. 9; 54], а також одним із центральних понять теорії особистості К. Р. Роджерса, який вважав, що самоактуалізована особистість здатна до стресостійкості, відкрита будь-якому досвіду, вільна в думках і вчинках, має високий рівень творчості тощо (Роджерс, 1997, 2000); психолог В. Франкл розглядав самоактуалізацію як «самотрансцендентність» в своїй теорії сенсу життя [58].

Цікаво, що з точки зору процесуально-генетичного підходу, який яскраво висвітлюють роботи психолога І. Д. Беха і філософа В. В. Байлука, самоактуалізація передує самореалізації і є процесом інтеріоризації, що проходить у внутрішньому плані: спочатку особистість формує уявлення про свою людську місію, тобто виявляє, визначає, пізнає, розкриває свої потенційні можливості і здібності (самостійно чи за допомогою когось), а вже потім створює програму її

досягнення в матеріальній та практично-духовній діяльності, тобто реалізує в процесі практичної діяльності (Байлук, 2011, с. 24, Бех, 2017, с. 32).

Заслуговує уваги ще один науково-психологічний напрям – психодинамічний, розвинений психологічними уявленнями таких корифеїв: А. Адлером [2], який вбачав у самоактуалізації конструктивне прагнення до досконалості, рух від центрованості на собі й цілей особистої переваги до завдань конструктивного оволодіння середовищем та соціально корисного розвитку [67]; Е. Еріксоном (1996), який розумів самоактуалізацію як вихід за межі своєї ідентичності; Х. Когутом, який вважав самоактуалізацію нарцисичним бажанням, що втілюється через розвиток самості людини (Ткалич, Шутько, 2013) [54]; Е. Фроммом (1995) [59], в роботах якого цей психологічний феномен трактувався як «плідна орієнтація», процес реалізації природного потенціалу особистості, розвиток «позитивної свободи»; К. Г. Юнгом (1994), який розкривав самоактуалізацію з точки зору досягнення, здійснення «самості», а також як індивідуалізацію, свідому реалізацію людиною своєї унікальної психічної реальності, всіх елементів особистості, результатом чого стає самореалізація.

Виходячи із вище проаналізованого матеріалу, розуміємо, що фундаментальне значення самоактуалізації полягає у розкритті вищого рівня існування особистості на всіх етапах життєдіяльності та у всіх сферах, що підтверджується її розміщенням на вершині «піраміди потреб» за А. Маслоу.

Чимало науковців спільно вважають самоактуалізацію надбанням дорослої людини (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Л. І. Божович, Т. О. Корень, Н. В. Старинська та ін.), яка пізнала свої здібності, має сформований «образ Я» і психологічно готова забезпечити зовнішні умови для своєї подальшої самореалізації

[47]. Одноголосно оптимальним періодом для здійснення самоактуалізації бачиться студентський вік (орієнтовно 18-25 років), коли природне бажання до самовираження, особистісного самоствердження, досягнення ідентичності, а також психофізіологічна активність і психічна зрілість молоді включається в процес професіоналізації особистості на етапі фахової підготовки. Тобто першочергово з професійною самоактуалізацією стикається студент як суб'єкт освітнього процесу, починаючи з вибору закладу вищої освіти і конкретної професії, продовжуючи навчанням в ньому та закінчуючи вибором місця роботи за спеціальністю, формуванням професійної зрілості і відповідної професійної кар'єри, чи ж потребою в переорієнтуванні на інший вид професійної діяльності (В. А. Гавриленко, Т. А. Каткової, О. В. Самаль [44], Н. В. Старинської [47], Л. В. Цурікова (2005), О. Ф. Яценко [67] та ін.). Можемо стверджувати, що професійна самоактуалізація означає «пошук «себе в професії», власної професійної ролі, образу Я, професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності, визначення для себе професійних перспектив, їх досягнення, встановлення нових професійних цілей, прагнення до гармонійного розкриття і реалізації свого потенціалу у вибраній професії» [44, с. 166].

За висновками І. В. Чайки [61], професійна самоактуалізація – це поступовий процес розкриття особистісного потенціалу та втілення його в професійній сфері під впливом зовнішніх (сприятливе середовище) та внутрішніх (мотиви, цілі, способи їх досягнення) чинників. Самоактуалізація особистості обумовлена всім процесом професійної підготовки і виступає значущим елементом готовності до професійної діяльності (Чайка, 2020, Яренчук, 2010).

Л. Р. Шафігуліна зазначає, що особистість здатна досягти професійної самоактуалізації за умови єдності ціннісно-мотиваційного

(усвідомлення ролі самоактуалізації в професії, пріоритет загальнолюдських, гуманістичних цінностей в педагогічній діяльності), гностичного (уявлення про самоактуалізацію, знання способів і засобів її стимулювання, прагнення до саморозвитку в професії), рефлексивного (інтерес до себе і професії, емоційна стійкість, спрямованість на усвідомлення свого Я, самоаналіз діяльності) і креативного компонентів (ініціативність, здатність до змін, спрямованість на творче виконання діяльності, зміну дійсності, формування і розвиток індивідуального стилю діяльності) (Шафигулина, 2009).

Структурність професійної самоактуалізації розкривають й інші науковці. Так, вивчаючи самоактуалізацію студентів у навчально-професійній діяльності, Л. В. Цурікова визначає її компонентами мотиваційно-цільовий (пізнавальний і професійний інтерес), змістовий (дієвість та системність знань, умінь, навичок) та регулятивний (рефлексивність та самостійність), стверджуючи, що її рівень підвищується завдяки застосуванню комплексу педагогічних умов: змістово-цільових, організаційно-процесуальних, методико-інструментальних (Цурікова, 2005, с. 7).

У свою чергу О. В. Самаль вважає, що структуру професійної самоактуалізації формують такі компоненти, як: 1) мотиваційно-потребовий (фактори «Мотиваційна спрямованість» та «Загальножиттєві потреби»), що відображає певну ієрархію мотивів, спрямованість особистості на ріст і розвиток, або на задоволення загальножиттєвих потреб; 2) функціонально-регулятивний (фактори «Внутрішня опора», «Самовідношення» і «Локус контролю») – виражає самовідношення, постійну рефлексію, самостійність і відповідальність, творчу активність; 3) ціннісно-смісловий (фактор «Осмисленість життя»), який відображає чіткі продуктивні смисложиттєві цінності і

цілі, прагнення досягати та втілювати їх в особистісній та соціально прийнятній формі, установки на самореалізацію та саморозвиток. За висновком вченої, функціонально-регулятивний компонент є базовим для самоактуалізації професіонала, що забезпечує віру в себе та свої можливості, прийняття себе таким, як є, внутрішній самоконтроль і самокерування, в тому числі своїми устремліннями та досягненнями [44, с. 169].

Вчена О. Ф. Яценко виділила в структурі самоактуалізації студента функціонально-генетичний (вікові особливості, здібності до конкретних видів діяльності, особливості реалізації потреб, рівень сформованості самосвідомості, специфіка взаємодії з людьми), особистісно-діяльнісний (особистісні якості та особливості, які сприятимуть ефективному виконанню майбутньої професійної діяльності, рівень сформованості професійних компетенцій) та ціннісно-смысловий (ціннісні орієнтації, осмисленість життя і т. д.) компоненти [67].

Вчені Н. В. Ключова і Т. М. Яблонська вважають здатність до рефлексії механізмом ціннісного самовизначення та необхідним компонентом становлення майбутнього професіонала [65], а І. В. Чайка називає рефлексивно-регулятивну функцію однією з функцій самоактуалізації та звертає увагу на самоідентифікацію як чинник розвитку особистості вчителя І. В. Чайка [61].

За дослідженням М. Г. Ткалич, основними структурними компонентами професійної самоактуалізації є ресурс, процес та результат, тож у своєму розвитку вона проходить кілька етапів: самовизначення → самовираження → особистісна самоактуалізація → досягнення професійного «акме» [55].

Підсумовуючи, можна окреслити три основні підходи до вивчення професійної самоактуалізації (Шутько, 2014, с. 754):

1) суб'єктно-діяльнісний (К.О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, В. Є. Ключко, С. І. Кудінов, Є. А. Максимова, Л. М. Ожигова, І. В. Толкунова та ін.); 2) особистісно-розвиваючий (Г. О. Балл, Н. М. Дідик, В. П. Зінченко, Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, В. О. Татенко, М. Г. Ткалич, О.П. Щотка та ін.); 3) акмеологічний (В. С. Агапов, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, А. О. Ткаченко, А. О. Реан, Л. Б. Шнейдер та ін.).

Аналіз змісту професійної самоактуалізації показав, що вчені відносять до найважливіших характеристик самоактуалізованої особистості, яка повноцінно функціонує, в тому числі і студента-психолога, такі (Б. Г. Ананьєва, О. О. Бодальова, М. О. Гутиря, Л. Л. Ігнат'єва, М. М. Кононова, А. Маслоу, Р. В. Овчарової, М. А. Садової, В. О. Самаль, О. П. Саннікової, Н. В. Старинської, К. Роджерса, С. Л. Рубінштейна, Т. М. Титаренко, А. В. Ткаченко та ін.): інтелектуальність, широкий світогляд, саморозвиток, соціальність, але при цьому незалежність від соціального середовища, емоційна стабільність, готовність до вирішення нових проблем, емпатичність, гуманістична спрямованість, свідоме і несвідоме прагнення до допомоги людям, толерантність, адекватний образ Я, самостійність суджень, прийняття себе та інших, професійна ідентичність, професійна рефлексія, відповідність особистісних рис загальнолюдським і національно-культурним цінностям, наявність психологічної культури, соціально-психологічної компетентності тощо. Погоджуємося, що зазначені індивідуально-психологічні якості самоактуалізованої особистості відповідають якостям особистості психолога-фахівця [47, с. 45-48].

Спостереження науковців показують, що перепонами на шляху до самоактуалізації в цей час стає невідповідність між наявністю великої потенційної кількості можливостей для саморозвитку та

самореалізації особистості молодій людині, а з іншого боку – недостатність особистісних та соціальних ресурсів для повноцінного втілення цих можливостей в життя [47, с. 52].

Основними передумовами становлення професійної самоактуалізації майбутніх психологів пропонуємо вважати: вроджену тенденцію особистості до зростання та розвитку; протиріччя між наявними цілями й ступенем їх реалізації; внутрішньоособистісні суперечності і зовнішні впливи, які можуть породжувати кризи; діалектичні суперечності між становленням та розкриттям внутрішньої сутності, між соціальним і біологічним, суспільним та індивідуальним [14]. Як бачимо, всі психологічні протиріччя так чи так залежать від особистісних особливостей людини і породжуються на основі її діяльності та взаємозв'язку із зовнішнім світом. За умови, коли студенту, фахівцю-початківцю під тиском певних обставин не вдається їх вирішити – виникають кризові професійні стани, зокрема ті, що стосуються фахової готовності.

Психологічні аспекти нормативних криз фахового навчання студентів-психологів

Запримітимо, що якщо початок процесу професійного становлення більш-менш визначений – юність, коли відбувається знайомство і первинне занурення в певну спеціальність, науково-теоретичне пізнання її сутності, загального змісту і ключових особливостей, то період завершення, на нашу думку, можна назвати лише умовно, оскільки професійне зростання і самовдосконалення не обмежується конкретними роками самостійної трудової діяльності – воно безперервно триває протягом всього життя завдяки постійному розвитку науки, виникненню нових теорій і концепцій, відповідно до актуальних змін у суспільстві. Підтвердження нашим поглядам

знаходимо, наприклад, в роботах А. В. Ткаченка, який вважає, що професійний саморозвиток є формою самовдосконалення особистості, напрямом її свідомих і цілеспрямованих змін, що детерміновані вимогами певного виду праці. Згідно його поглядів, основна ідея проблеми професійного саморозвитку – це ідея детермінації розвитку особистості діяльністю. Зокрема людина повинна б мати стійку свідому потребу в активності задля досягнення вершин професійної майстерності, повної самореалізації себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яку визначає її майбутня професія [56].

В умовах активного пропагування безперервної професійної освіти, зміни соціальних поглядів на особистісно-професійні якості фахівця, рівень його компетентності та мобільності, вимог щодо зацікавленості у нестандартному, творчому підході до вирішення професійних завдань важливими є знання психологічних особливостей прояву нормативних криз професійного розвитку і результату їх проходження здобувачами освіти стають необхідною умовою пошуку продуктивних шляхів професійної самоактуалізації майбутніх спеціалістів.

Узагальнюючи думки психологів (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, М. В. Гамезо, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, О. М. Леонтьєв, А. Маслоу, Т. М. Титаренко та ін.) (Божович, 2001, Гамезо, 2003, Маслоу, 1999, Леонтьєв, 1987, Виготський, 1984, Титаренко, 2004) поняття «криза» розуміється нами як: певний переломний момент у психічному розвитку та активній діяльності, що стає стимулом для реалізації внутрішнього потенціалу особистості; психологічна перебудова підструктур особистості (переоцінка цілей, потреб, цінностей, мотивів, поглядів, мислення, вибір нової моделі діяльності), зумовлена внутрішніми конфліктами з приводу сенсу і

спрямованості власного буття, певними подіями і життєвими труднощами, що стимулює її до рішучих дій.

У психологічній науці кризи професійного розвитку прийнято відносити до нормативних криз розвитку особистості, тобто таких, що є закономірним, логічним та послідовним явищем протягом дорослого періоду всіх суб'єктів праці, яке змінює темп і вектор професійного розвитку людини, забезпечуючи безперервність її розвитку і самоактуалізації. Кризи виникають внаслідок протиріччя між нормативним структурно-особистісними перетвореннями певного віку та культури і прагненням до збереження індивідуальної цілісності, самототожності (Е. Ф. Зеєр, Е. Е. Симанюк, О. Л. Солдатова, К. Юнг та ін.) [24, с. 28; 41]. Науковці стверджують, що, незважаючи на нетривалість у часі, нормативні кризи, однак, здатні кардинально перебудувати психологічну структуру та професійну свідомість особистості, впливаючи на потенціал і самооцінку людини, змінюючи темп і спрямованість її професійного розвитку (залежно від конструктивного чи деструктивного виходу з кризи).

Початком криз професійного становлення є юнацький вік, коли старший підліток орієнтовно «приміряє» на себе ту чи ту професію, будуючи життєві плани на майбутнє, а в подальшому вони виникають на кожному важливому етапі професіоналізації особистості, зокрема в період фахового навчання студента – початкового етапу становлення ідентичності, самосвідомості та самооцінки майбутнього фахівця.

Ретроспектива показує, що теоретико-методологічною основою для розуміння і вирішення питань нормативних криз стають фундаментальні уявлення та ідеї основоположників і сучасників вітчизняної та зарубіжної психологічної науки (К. Б. Аксенченко, О. О. Бодальов, В. Й. Бочелюк, Б. С. Братусь, Л. С. Виготський, А. О. Деркач, А. М. Журба, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтєв,

С. Б. Кузікова, А. Маслоу, М. С. Панов, К. Роджерс, З. Фрейд, Д. Холланд, К. Юнга, В. Франкла, Т. І. Щербак та ін.), що стосуються:

1) інстинктивної природи життя людини та комплексних психологічних механізмів, що формують її потреби людини: в даному разі професійна діяльність розглядалася як процес сублімації, як форма задоволення ранніх дитячих потреб завдяки спрямуванню в ту чи ту професійну область енергії лібідо, а кризи вважалися наслідком незадоволення внутрішніх потягів, протиріччя між бажаним та реальним тощо (З. Фрейд) (Кондаков, 1989).

2) провідної діяльності, психічних новоутворень та рушійних сил особистості на різних вікових етапах, змін соціальної ситуації розвитку (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонт'єв та ін.), що в сукупності уможливило встановлення зв'язку між навчально-професійною діяльністю та професійними кризами в період фахової підготовки студентів, формуванням в період останніх професійних новоутворень, що процесами їх самореалізації та самоактуалізації [38];

3) спіральності індивідуального розвитку людини, поняття «самості» (К. Юнг, 1988): протягом життя людини її старі проблеми та питання неминуче повторюються, стаючи щоразу все складнішими, а їх успішне подолання можливе завдяки концентрації уваги на своїй «самості», внутрішньому ядрі особистості, на вирішенні внутрішньо-особистісних конфліктів, на знаходженні індивідуальності, завдяки усвідомленню та активізації своїх мотивів і прагнень, вмінню пристосуватися до нових умов;

4) постійного пошуку людиною сенсу життя, наявність якого і забезпечує розвиток особистості, її професійне становлення, а втрата / відсутність зумовлюють настання кризи [58];

5) професійного становлення в контексті моральних чинників людини (професійно-етичні норми, цінності та ідеали стосовно себе й інших), які стають внутрішніми ресурсами для подолання кризи професійної діяльності (Братусь, 1999);

6) акмеологічної концепції розвитку професіонала (А. О. Деркач (2004), В. Г. Зазикін (2003), А. В. Ткаченко (2019));

7) взаємовпливу професійного розвитку та особистісного зростання: саморозвиток людини стимулює перетворення професійної діяльності, яка, в свою чергу, спонукає розвиток особистості (Фонарьов, 1997);

8) професійної переорієнтації та перенавчання як імпліцитного виходу з криз розвитку дорослого віку (В. Й. Бочелюк, М. С. Панов) [10];

9) стратегій саморозвитку в життєвій кризі особистості з точки зору ресурсного підходу, зокрема психологічних ресурсів подолання особистісних криз [30; 34], а також психологічних особливостей перебігу кризи середнього віку [32];

10) атрибутивного стилю як чинника стресостійкості особистості у кризових ситуаціях життя [35; 36].

На сьогодні основоположною класифікацією нормативних криз у процесі професіоналізації вчені вважають їх систематизацію в авторстві відомого психолога Е. Ф. Зеєра (2006, 2007), який виділив: кризу вибору професії, кризу навално-професійних орієнтацій, кризу професійних експектацій, кризу професійного зростання, кризу професійної кар'єри, кризу соціально-професійної самоактуалізації та кризу втрати професійної діяльності. Науковці М. С. Пряжников та О. Ю. Пряжникова [42] додають до цього списку ще кризу соціально-професійної адекватності, що виникає в перші роки після виходу фахівця на пенсію.

Серед виокремлених Е. Ф. Зеєром професійних криз під нашою пильною увагою знаходяться ті, котрі стосуються періоду фахового навчання студентів-психологів.

Вітчизняні психологи Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко (2006) виділили кілька кризових ситуацій, що характерні для фахового навчання здобувачів вищої освіти: криза професійного вибору (вагання студента щодо правильності обраної професії); криза зменшення залежності від батьківської родини (пов'язана з емоційними, психологічними, економічними проблемами); криза інтимно-сексуальних стосунків (пов'язана з процесами формування ідентичності); криза навчально-професійної діяльності (пов'язана з психотравмуючими ситуаціями навчального процесу); криза «виходу у світ» (завершення навчання у ЗНЗ і поява почуття невизначеності).

За даними вчених О. П. Сергеєнкової та О. А. Столярчук [46], детермінуючими факторами криз фахового навчання студентів є: надто висока завантаженість (навчання займає 8-10 год на день), поєднана з обмеженістю часу для відпочинку, дефіцитом (чи й відсутністю) позанавчальних інтересів (наприклад, на першому курсі), монотонність навчання та недостатня підтримка з боку викладачів і неможливість впливати на прийняття рішень, стресогенні фактори у вигляді соціальної оцінки, невизначеності щодо майбутнього та професійної самореалізації (наприклад, у студентів випускних курсів), адаптація на тлі розгортання професійної діяльності до завершення навчання (ускладнює переживання кризи професійної ідентифікації). Враховуючи зазначені чинники, автори загострюють увагу наукової спільноти на ризику трансформації нормативних криз фахового навчання в синдром емоційного вигорання у студентів різних курсів, найбільш небезпечними наслідками розвитку якого називають не лише послаблення навчальної мотивації та погіршення академічної

успішності студентів, а й, головне, знецінення ними навчально-професійних досягнень і розчарування в собі, зниження працездатності та життєвого тону, депресивні переживання [46, с. 79-80].

Встановлено, що вагомий вплив на виникнення професійних криз загалом здійснюють такі чинники: соціально-економічні умови життєдіяльності людини (переїзд, скорочення робочих місць, закриття підприємства); вікові психофізіологічні зміни; індивідуально-типологічні особливості людини (стать, вік, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи, рівень тривожності, акцентуації характеру, емоційна лабільність, витривалість, самооцінка, темперамент, цінності, актуальні потреби тощо); наднормативна активність внаслідок незадоволеності власним становищем, відносинами в колективі, соціальним статусом тощо; організаційні умови роботи (тривалість робочого дня, зміст праці, участь в ухваленні рішень, робочі перевантаження); вступ на нову посаду; захопленість професійною діяльністю; дефіцит особистого часу; негативні нюанси в спілкуванні з колегами і клієнтами; якісна перебудова способів виконання професійної діяльності; гендерні стереотипи (Зеєр, 2006, Маркова, 1996, Полухіна, 2018, Симанюк, 2004, Юрьєва, 1998). Подібна різноманітність чинників цілком обґрунтовує думку науковців щодо суб'єктивного характеру інтенсивності переживання особистістю кризових періодів фахового становлення: від виражених проявів до нетривалого й латентного їх перебігу, а то й відсутності у деяких студентів (В. В. Мосійчук, Ю. П. Поваренков, К. М. Поліванова).

Емпіричне вивчення нормативних криз фахового навчання студентів дозволило О. А. Столярчук встановити порядок їх розгортання: особи на першому курсі переживають кризу адаптації, на третьому курсі – кризу професійної апробації, випускники четвертого курсу навчання – кризу фахової готовності, а здобувачі магістерського

рівня вищої освіти – кризу професійної ідентифікації, чинниками якої є загострення суперечностей між відповідністю професії особистісним потребам самореалізації та розвитку потенціалу [50; 52].

На думку Т. О. Корень студенти-психологи за час професійної підготовки у ЗВО проходять кілька стадій професійного розвитку: 1) адаптація – пристосування до умов і змісту навчально-професійного процесу, засвоєння нової соціальної ролі, налагодження відносин один з одним і викладачами (проходження кризи професійного вибору); 2) інтенсифікація – розвиток загальних і спеціальних здібностей студентів, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, самостійності, відповідальності (криза навчально-професійних експектацій – розчарування професійною освітою і професійною підготовкою); 3) ідентифікація – формування професійної ідентичності та самовизначення, здатності до самопрезентації, готовності до майбутньої професійної діяльності психолога [29].

Незважаючи на посилену увагу науковців до проблеми криз професійного становлення на різних вікових етапах, недостатньо вивченим залишається зміст нормативних криз фахового навчання студентів-психологів. Все ж аналіз низки психолого-педагогічних наукових досліджень (Т. В. Алексеєва (2004), А. А. Бойко (2014), О. М. Кокун (2012), Т. О. Корень (2011), В. В. Мосійчук (2014, 2019), Е. Е. Симанюк (2004), О. А. Столярчук (2010, 2020), О. І. Філіпович (2009), В. В. Шевченко (2017) та ін.) дозволяє виокремити та узагальнити види кризових періодів у студентів-психологів на стадії професійної освіти та охарактеризувати їх особливості.

1. Криза адаптації на початку професійної освіти в ЗВО, що зумовлена різкою зміною умов навчання зі шкільних на університетські, необхідністю швидкого пристосування до соціально-професійної ситуації розвитку, самостійного опанування великого

обсягу навчального матеріалу для якісної підготовки до першої сесії з відповідних дисциплін (Т. В. Алексєєва, Н. І. Іванцев, Т. О. Корень, С. П. Макушева, О. А. Столярчук, В. В. Шевченко та ін.). До характерних проявів цієї кризи відносимо: дезорієнтованість під час пристосування до нових умов, вимог і змісту навчально-професійного процесу, труднощі входження в студентський соціум та встановлення відносин з викладачами; засвоєння нової соціальної ролі, соціально-професійних цінностей, нового виду провідної діяльності; відчуття внутрішньої напруги, тривожність, невпевненість у власних силах, емоційне та психічне перевантаження новими подіями, інформацією; труднощі самоорганізації, самоконтролю при вимогах самостійного опрацювання матеріалу; недостатньо сформована мотивація навчання в обраній професії.

2. Однією з перших нормативних криз, з якою стикаються студенти-психологи за час професійної підготовки у ЗВО, є криза професійного вибору, що може виникати на першому та останньому роках професійного навчання, її підґрунтям стають протиріччя у сфері професійного самовизначення: між знаннями, уявленнями особистості про професію психолога та її реальною змістовою сутністю, незнанням конкретних сфер застосування психологічної практики; між ціннісними орієнтаціями особистості студентів та цінностями майбутньої професійної діяльності; між переважанням особистісно-центрованих мотивів, спрямованих на вирішення власних проблем засобами професії психолога та відсутністю мотивів, спрямованих на оволодіння змістом професійної діяльності психолога (О. І. Філіпович, 2009); між рівнем теоретичної та практичної підготовки протягом навчання в ЗВО. Проявляється ця криза в незадоволеності професійною освітою та професійною підготовкою, супроводжується прагненням до фінансового самозабезпечення через зростання власних потреб, тому

навчання часто відходить на другий план, а власне професійна діяльність – за фахом чи «підробляння» – стає провідною [24; 29].

3. Згідно інших психологічних досліджень, після кризи професійного вибору не оминає практично жодного студента-психолога ще одна – це криза апробації (О. П. Коханова, К. Н. Поліванова, О. А. Столярчук, Л. Б. Шнейдер), яка припадає на час збільшення професійно орієнтованих навчальних дисциплін та проходження активної професійної практики (орієнтовно 3 курс), коли студенти мають змогу проаналізувати рівень своєї професійної компетентності в царині психології, професійно значущих якостей та потенціалу в максимально наближених до реальності умовах, що створюються освітнім закладом (виробничою базою практики) [38]. Як вказує О. А. Столярчук, зміст кризи апробації полягає в суперечності між теоретичною та практичною професійною підготовкою студента-психолога, незбалансованістю його як суб'єкта навчальної діяльності та майбутнього фахівця [49; 52]. Вчений говорить, що результатом цієї кризи може стати зниження професійної самооцінки [48; 49].

4. Вивченню ще однієї кризи – фахової готовності – присвячені дослідження В. В. Мосійчук (2014) і О. А. Столярчук (2010). Її детермінацію вчені вбачають у загостренні суперечності між усвідомленням студентом-психологом наближення випуску із ЗВО (важливість випускної наукової роботи, виробничої практики, результатів підсумкової атестації), початку професійної діяльності та недостатньо сформованою готовністю до цього, очікуваннями важливих життєвих випробувань (ухвалення рішення про подальше навчання, пошук місця роботи тощо) і тому – наявністю внутрішньої розгубленості. Характерними проявами кризи фахової готовності нерідко є низький рівень мотиваційного компоненту, активне проектування й рефлексія можливості своєї приналежності до

психологічної фахової спільноти, професійна фрустрованість (деструктивне переживання кризи), виражена стурбованість за своє майбутнє, недостатність позитивних емоцій від навчання, травматичні емоційно-негативні переживання тривоги.

Цікавим для нас виявилися емпіричні результати В. В. Мосійчук, який, досліджуючи психологічні особливості кризи фахової готовності, встановив кілька важливих положень. По-перше, більше третини студентів-психологів мають ознаки деструктивного її переживання, що проявляється у вигляді професійної фрустрованості. По-друге, близько половини випускників оцінюють власну готовність до майбутньої професійної діяльності на низькому рівні (стосується мотиваційного компоненту). По-третє, з'ясовано недостатність позитивних емоцій під час фахового навчання та наявність травматичних емоційно-негативних переживань тривоги, що і вказує на кризові моменти. Науковець детермінує кризи фахової готовності очікуваннями студентами-психологами (випускниками) важливих життєвих випробувань (державних іспитів, пошук місця роботи тощо) (Мосійчук, 2014).

5. Кризу навчально-професійних експектацій (розчарувань) ми теж розглядаємо серед переліку криз фахового навчання, ґрунтуючись на спостереженні, що студенти-психологи нерідко розпочинають самостійну психологічну практику ще в період навчання, завдяки чому вже на старших курсах вони знайомляться з особливостями діяльності, умовами роботи, колективом та контингентом клієнтів (діти, дорослі), долучаються до реальних психологічних проблем, їх безпосередньої оцінки, усвідомлення і визначення напрямків психологічного супроводу, проводять аналіз рівня заробітної плати у співвідношенні з посадовими вимогами, особистісним внеском у роботу, аналізують перспективи професійного розвитку і т. п., що дозволяє провести паралель між їхніми уявленнями та професійною дійсністю [24; 29].

Ознаками цієї кризи стають, наприклад, труднощі у встановленні виробничих взаємовідносин з різновіковими колегами, розбіжності між професійними очікуваннями та реальною професійною дійсністю: незадоволеність змістом психологічної роботи певної організації, посадовими обов'язками, рівнем заробітної плати.

6. Криза професійного зростання (стадія ідентифікації за Т. О. Корень) в період формування професійної ідентичності та самовизначення (інколи може виникати в період навчання на випускному курсі магістратури), набуття здатності до самопрезентації, готовності до майбутньої професійної діяльності психолога [24; 29].

Проявляється в незадоволеності своєю посадою і кар'єрними успіхами, в потребі в підвищенні кваліфікації, що відбувається паралельно зі створенням сім'ї та погіршенням фінансових можливостей.

Аналізуючи чинники, що детермінують кризи фахового навчання, їх прояви та вплив на особистість майбутнього спеціаліста, ми припускаємо, що рання включеність майбутнього психолога у практичну професійну діяльність може зменшити рівень фрустрованості та зменшити інтенсивність переживання негативних емоцій під час кризи фахової готовності [18].

Ґрунтуючись на поглядах психологів Л. С. Виготського (1984), Е. Ф. Зеєра (2006), подаємо власне бачення змісту фаз розвитку нормативних криз фахового становлення студентів-психологів [16].

1. Передкритична фаза, в якій студент-психолог стикається із суперечностями між суб'єктивними уявленнями про характер професійного навчання та об'єктивними реаліями нової соціальної ситуації розвитку. Майбутнього психолога можуть незадовольняти (усвідомлено чи неусвідомлено) зміст навчальної діяльності (загальний перелік дисциплін, серед яких велика кількість «непотрібних»),

зорієнтованих на загальний культурний розвиток студента вищої школи), засоби і методика викладання, характер міжособистісних відносин у середині академічної групи (психологічний дискомфорт і конфлікти на фоні нерівності соціального становища, життєвих поглядів і переконань, навчально-професійних мотивів і прагнень, конкуренція за першість у стипендіальному рейтингу) та в системі «викладач-студент-ЗВО» (неочікувано високі педагогічні вимоги до навчальної підготовки, рівня загальної успішності, академічної доброчесності).

2. Критична фаза характеризується усвідомленням студентом-психологом незадоволення своїм соціально-професійним статусом і професійною діяльністю, потреба в зміні яких стикається з об'єктивною можливістю реалізації. Це протиріччя виразно проявляється в поведінці й діяльності: психічне напруження, конфліктність чи апатичність, зниження або втрата інтересу до оволодіння професією психолога, відсутність бачення перспектив професійного розвитку і переключення на інші види діяльності.

3. Посткритична фаза, коли студент-психолог знаходить шляхи вирішення протиріч. Встановлено два науково обгрунтованих можливих наслідків проходження нормативних кризових періодів фахового навчання студентів-психологів: конструктивний, що проявляється в особистісному зростанні, коли особистість самостійно долає небажані професійні якості та піднімається на вищий рівень професійного розвитку; деструктивний – особистісна деградація, зміна вектору на реалізацію в позапрофесійній діяльності (у побуті, хобі і т. п.), професійна апатія тощо (Н. О. Антонова, Е. Е. Симанюк). Варіантами деструктивного виходу з професійної кризи вбачаємо також ситуації, коли студент-психолог, знаходячись на етапі входження в самостійну професійну діяльність, починає пливти «за течією» і застряє

на певному рівні особистісно-професійного розвитку, не вбачаючи потреби в подальшому самовдосконаленні, втрачаючи професійну мобільність, ставить перед собою високі цілі без здійснення реальних кроків для їх досягнення, надає психологічній діяльності нехарактерного для неї сенсу (бачення можливості використовувати приватну інформацію про клієнтів у корисливих цілях; прагнення вирішити особистісні проблеми через досвід клієнтів; жага самоствердитися в очах життєво стурбованих клієнтів і сформувати імідж спеціаліста без орієнтації на якість надання психологічної допомоги; свідоме застосування неефективних, а то й шкідливих технік з метою продовження фінансового періоду роботи з клієнтом тощо).

Хай там як, а науковці все ж наголошують на суб'єктивності щодо інтенсивності переживання (виразності проявів) кризових періодів фахового становлення і вказують на нетривалий, латентний їх перебіг, або й на відсутність у деяких студентів (В. В. Мосійчук, Ю. П. Поваренков, К. М. Поліванова). Зокрема вчена А. К. Маркова (1996) дослідила обумовленість виникнення професійних криз індивідуальними (стать, вік, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи, витривалість, самооцінка, рівень тривожності, темперамент) та організаційними (умови роботи, робочі перевантаження, дефіцит часу, тривалість робочого дня, зміст праці, участь в ухваленні рішень, спілкування з колегами і клієнтами) чинниками.

Цікавим вважаємо є дослідження Л. Ю. Баталової (2010), зосереджене на акмеологічних особливостях професійної самоактуалізації (на прикладі інженерно-технічних працівників). Так, шляхом емпіричного дослідження вченою встановлено, що за низького рівня самоактуалізації саморозуміння та аутосимпатія стають негативними факторами, які гальмують процеси саморозвитку та самореалізації людини. Особи проявляють уміння адаптуватися до

зміни умов, особливо в області політичного життя, прагнучи до досягнення конкретних і помітних результатів, але активізація в них прагнень до реалізації своїх творчих можливостей, самоудосконалення, досягнення результатів можливі лише завдяки формуванню цінностей самоактуалізуючої особистості. При високому рівні самоактуалізації виразними є готовність до змін і відмови від стереотипів, прагнення до реалізації своїх творчих можливостей, особливо в області отримання нових знань. Встановлено, що рівень самоактуалізації разом із направленістю на ті чи ті життєві цілі визначають можливості розробки життєвих стратегій: за високого рівня відзначається їх акмеологічна спрямованість та оптимальний характер завдяки переважній дії креативних механізмів, а за низького рівня зазвичай будуються непродуктивні життєві стратегії. Загалом розвідки Л. Ю. Баталової показали наявність значного взаємозв'язку між компонентами самоактуалізації, значимістю життєвих сфер, спрямованістю на життєві цілі, соціальною креативністю та задоволеністю працею в групах з високим та низьким рівнем самоактуалізації.

***Аналіз психологічних особливостей професійної
самоактуалізації як чинників превенції кризи фахової готовності
майбутніх психологів***

Враховуючи посилену спрямованість української системи освіти в аспекті підвищення рівня особистісної та професійної компетентності фахівця, готового до інноваційної, творчої діяльності за різних обставин, перед науковою спільнотою постає важливе завдання з переосмислення концептуальних наукових положень щодо забезпечення умов і можливостей якісної професійної підготовки майбутніх психологів у вищій школі, які останніми роками посилено залучаються до вирішення широкого кола проблем соціально-

побутового, економічного, національного, духовно-культурного, освітнього, екологічного характеру тощо. У коло наших наукових інтересів потрапляють психологічні чинники професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності, адже вона супроводжується емоційними переживаннями (фрустрованість, тривога) процесів завершення академічного навчання (узагальненою оцінкою своїх знань у ЗВО), самооцінкою своєї професійної компетентності (рівня готовності до самостійної діяльності), фокусуванням на виборі місця роботи, проблемами гармонійного поєднання професійного та особистого життя. Саме тому готовність особистості до професії ми розуміємо як інтеграцію системи якостей, мотивів і цінностей, знань і практичних умінь, досвіду особистості, що забезпечують усвідомлення соціальної відповідальності та ролі спеціаліста в суспільстві [18; 19]. Від характеру проходження кризи фахової готовності залежить, по суті, обрання особистістю подальшого напрямку професіоналізації, а саме зміна його вектору чи подальше вдосконалення в уже обраній сфері. Цей факт зумовлює зростання зацікавленості серед наукових співробітників адаптаційними механізмами, чинниками, що сприяють професійній самоактуалізації студентів різних напрямків фахової підготовки. Враховуємо думку С. Б. Кузікової, що сам процес фахової підготовки майбутніх фахівців має стати процесом формування суб'єкта саморозвитку, що повною мірою стосується також організації фахової підготовки студентів-психологів, що зумовлюється специфікою їх майбутньої професійної діяльності, спрямованої на надання психологічної допомоги іншим [30; 33].

Теоретичний аналіз літературних джерел дав можливість з'ясувати різноманітність наукових поглядів на загальні чинники професійної самоактуалізації особистості, а також на психологічні

чинники, які сприяють формуванню цього процесу у студентів психолого-педагогічного напрямку. Безпосередньо за тематикою нашого дослідження важливими є: наукові доробки Т. О. Афанасьєвої (2013) стосовно психологічних особливостей криз професійного становлення психолога; роботи А. І. Іващенко (2020) з розкриття професійної рефлексії в якості механізму саморозвитку майбутніх психологів; результати вивчення О. М. Кокуном (2017) чинників та психофізіологічного забезпечення професійного самоздійснення особистості; наукові праці В. В. Мосійчук (2014; 2019) та О. А. Столярчук (2010; 2020), присвячені вивченню детермінантів кризи професійного становлення, зокрема кризи фахової готовності студентів-випускників; публікації М. М. Конової (2019; 2021), Н. В. Старинської (2015), А. А. Фурмана (2009), в яких висвітлено різні аспекти формування професійних якостей майбутніх фахівців, особливостей та чинників професійної самоактуалізації майбутніх психологів; дослідження І. А. Шестопаля стосовно психологічних особливостей професійної самореалізації жінок зрілого віку; наукові праці К. В. Седих, К. О. Милашенко (2020) щодо психологічного аналізу пікових переживань як чинника самоактуалізації особистості; актуальні нині дослідження В. Й. Бочелюк та М. С. Панова (2021) щодо ролі самоактуалізації особистості в умовах пандемії COVID-19 та ін.

Проте в ході наукових пошуків нами помічено, що проблема чинників та умов ефективної професійної самоактуалізації студентів-психологів, особливо в період кризи фахової готовності, до сьогодні вважається однією з ключових і недостатньо теоретико-емпірично вирішених.

Серед вчених існували різні думки і припущення стосовно психологічної природи самоактуалізації: вона може обмежуватися поєднанням зовнішніх і внутрішніх факторів (соціальний вплив,

груповий тиск, які часто діють супротив смаків і суджень особистості) (за А. Маслоу) (Maslow, 1967); відбувається під впливом соціальних і культурних умов існування людини, тож її прагнення та бажання ніби спрямовуються в протилежні сторони (Хорні, 2016); людина організовує своє життя при одночасному процесі регуляції як зі сторони суспільства, так і на основі саморегуляції (К. А. Альбуханова-Славська); основними умовами самореалізації стають не лише соціальні та психологічні фактори, але й педагогічні, психоекологічні та психофізіологічні умови (полісистемна модель самореалізації особистості С. І. Кудінова).

Вважаємо, хибно розглядати професійну самоактуалізацію поза межами самоактуалізації особистісної, понять індивідуалізації та соціалізації, адже людина є суб'єктом праці і носієм культурних цінностей, її внутрішній світ, прагнення і уявлення про матеріальні, духовно-соціальні осередки свого буття, безумовно, визначають напрямки діяльності в аспекті фахового становлення. Підтвердження наших поглядів знаходимо, наприклад, в дослідженні О. О. Богатирьової (2009), де вона вказує, що особистісна та професійна самореалізація являють собою два різновекторні та взаємопов'язані процеси, а їх співвідношення може варіювати від тотожності до конфлікту. Інша вчена, Ю. Г. Долінська, теж зауважує, що протиріччя між особистісною та професійною самосвідомістю призводять до порушень особистісної та професійної ідентичності психолога, а тому достатній рівень професійної підготовки психолога-практика можливий лише за умови самоактуалізації його особистості. З огляду на це, чинники формування і становлення особистісної та професійної самоактуалізації, як і самореалізації, теж правильно б уважати взаємопов'язаними і взаємозалежними.

Чималу роль у попередженні розвитку кризи фахової готовності в ході професійної самоактуалізації та деструктивного виходу з неї, вдалої адаптації до навчально-професійних змін і очікувань відіграє наявність позитивного ставлення студента-психолога ЗВО до майбутньої професії. Згідно деяких досліджень, на це впливають суб'єктивні, суб'єктивно-об'єктивні та об'єктивні чинники, рівень та специфіка впливу яких, вважаємо, відображають також причинність успішної професійної самоактуалізації. До перших, суб'єктивних, включають рівень домагань і самооцінки, локус контролю, почуття задоволеності професією, особливості цілеутворення, висока мотивація досягнень у діяльності, пізнавальні мотиви тощо. Серед суб'єктивно-об'єктивних чинників виділяються успішність у навчальній діяльності, виконання освітніх завдань відповідно до очікувань викладачів, зразкова поведінка тощо. Об'єктивними чинниками вважаються схвальна оцінка діяльності студента викладачами та однокурсниками, діалогічні стосунки у навчальній групі, які позитивно впливають на психологічний клімат у колективі та ін. (Н. Н. Пилипенко, 2009).

За висновками О. О. Богатирьової (2009), особистісними факторами для успішної професійної самореалізації стають самоефективність (системотворча якість, яка проявляється в умінні організувати свою діяльність і досягти успіху у взаємодії з оточуючими), мотивація досягнення та гнучкість поведінки і спілкування, а основним показником професійної самореалізації вчена вважає кар'єрне зростання. Названі чинники, вважаємо, доцільно розглядати і в процесі професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності, але в даному разі показником стає не кар'єра, оскільки студенти тільки націлюються на її здійснення, а більше психологічна готовність до зміни соціальної ситуації розвитку, усвідомлення необхідності переходу на новий рівень

професійного становлення і адаптивність до пов'язаних із цим змін та нових умов професійного простору, в якому провідна роль (планування, організація, власне діяльність, відповідальність тощо) буде належати лише конкретному суб'єкту.

Ключову роль в розвитку самоактуалізаційної особистості студента-психолога відіграє мотиваційний механізм адаптації особистості, який, як вказує Н. Н. Пилипенко (2009), актуалізується через такі значущі внутрішні чинники:

1) потреби в досягненнях, в афіліації, в особистісному і професійному зростанні, мотиви досягнення успіху, професійні ціннісні орієнтації (власне мотиваційна складова);

2) локус контролю, самооцінка, характерологічні риси (особистісна складова);

3) рівень тривожності, психічні стани, вияви емоцій (емоційна складова);

4) оцінка особистістю особливостей кризової ситуації, розуміння об'єктивних причин її виникнення, адекватне ситуації передбачення використання засобів її вирішення (когнітивна складова);

5) особливості саморегуляції поведінки, вияви вчинків, способи виконання професійної діяльності (поведінкова складова);

6) система ставлень до професії, спеціальності, місця роботи та рівень задоволення останніми.

Ми погоджуємося з твердженням Т. С. Яценко, що самопізнання і самокорекція є необхідними передумовами у підготовці особистості до професійної взаємодії [66] та поділяємо погляди М. М. Конової стосовно необхідних складових самоактуалізації студента-психолога, якими вчена вважає: високий рівень самопізнання, що складається із самоспостереження відповідного рівня та адекватної самооцінки [27].

Продовжуючи вивчати експериментальні дослідження, наукові погляди вчених на структуру, джерела і механізми розвитку самоактуалізаційних властивостей здобувачів освіти, ми змогли теоретично виділити з-поміж них ті, що ґрунтовно розкривають важливе для нас питання чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності:

1) адекватна самооцінка, локус-контроль життя та цілі у житті, смисложиттєві орієнтації, планування й оцінку результатів, загальний рівень і стиль саморегуляції поведінки, навчально-професійні мотиви діяльності особистості та мотиви досягнення успіху (Н. В. Підбуцька, 2014);

2) опора на себе і незалежність від інших, вміння керувати власними цілями і переконаннями, професійна ідентичність (усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти, чіткі уявлення про себе та свої прагнення в майбутній професії) [47, с. 109].

3) професійне самовизначення: самоаналіз поведінки, своїх психологічних властивостей, свідомо постановка питань професійного розвитку, кар'єрного росту в майбутній професійній діяльності тощо (Т. О. Корень, Т. В. Кудрявцев, П. А. Шавир та ін.) [29; 47, с. 43-44];

4) професійна рефлексія, яка активізує професійний саморозвиток і потенціал майбутнього фахівця (когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний, регулятивно-поведінковий компоненти) [22, с. 181-182]; завдяки ній випускник «проектуює усвідомлювані ним професійні якості на внутрішній еталон ідеального фахівця, співставляє свої професійні характеристики з ціннісними шкалами, визначаючи вже власну цінність як спеціаліста з позиції професійної придатності та майстерності», проявляючи аутосимпатії (позитивні, негативні) щодо свого професіоналізму [51, с. 30];

5) розумова та соціальна зрілість, досконалість моральної і духовної свідомості, гармонійність системи ціннісних орієнтацій [60].

Як бачимо, дослідники надають важливу роль суб'єктивним (внутрішнім) чинникам в особистісному та професійному розвитку майбутнього фахівця, з чого прослідковується та усвідомлюється глибина твердження Т. М. Титаренко: «якщо людина не розвиває власні здатності ..., вона поступово втрачає здатність самоактуалізуватися» [53, с. 337]. Із зазначеного вище робимо висновок, що з метою вдалого проходження кризи фахової готовності та, як наслідок, успішної професійної самоактуалізації науковцям варто акцентувати увагу на: емоційно-ціннісному та позитивному відношенні студента-психолога до обраного фаху, на спектрі його навчально-професійної мотивації (матеріальних, духовних, культурних, близьких чи віддалених мотивах, чітко усвідомлених або неусвідомлених (С. Д. Максименко, 2008), на рівні свідомого й адекватного ставлення до соціальної дійсності і до себе, на якості особистісно-професійного самоаналізу і рефлексії, на сформованості професійної ідентичності, зрілості когнітивної та поведінкової сфери, комунікативності, наявності прагнення до вдосконалення своїх здібностей та творчого самовираження в професії, достатності професійних знань, що надають впевненості, на готовності до професійної самореалізації.

Однак джерелами професійної самоактуалізації майбутнього психолога стають і об'єктивні (зовнішні) чинники, які відображають вплив на нього соціуму, середовища та організаційних умов навчання (на рівні держави, адміністративного ладу закладів вищої освіти, студентського колективу, родини), цінності сімейного виховання. Від зовнішніх чинників, вказує О. А. Столярчук (2010), наприклад, емпатійного, підтримуючого ставлення викладачів залежить також вибір стратегії подолання студентом криз фахового навчання.

Припускаємо, що залежно від їх поєднання – сприятливого чи несприятливого – самоактуалізація студентів-психологів може зазнавати великих енергетично втрат, потребувати часових і навіть матеріальних витрат, які молода особистість, незважаючи на внутрішню стійкість і мотивацію, не зможе самостійно досягнути.

Як базові, звісно, варто враховувати й соціально-демографічні чинники: вік, стать, місце народження, сімейний стан майбутнього спеціаліста [43].

Беручи до уваги досвід науковців щодо класифікації чинників ефективної діяльності організації [23, с. 37-39] та чинників професійної самоактуалізації держслужбовців [43], а також маючи власні наукові уявлення з обраної проблематики, спробуємо схарактеризувати чинники макрорівня (рівень суспільства), мезорівня (рівень організації) та мікрорівня (рівень особистості) професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності [19] (таблиця 1).

Таблиця 1

Характеристика рівневої структури чинників самоактуалізації студентів-психологів

Рівень	Структура чинників самоактуалізації
Макрорівень	Соціально-економічний та політичний устрій і розвиток країни, де навчається студент-психолог, які визначають рівень фінансування ЗВО для підготовки спеціалістів певної галузі; ставлення суспільства до професії психолога (соціальний запит на психологічну допомогу, рівень довіри до психологів); місце професії в загальній картині спеціальностей (престижність, імідж); мережа організацій з відповідним фаховим запитом (створює робочі місця, конкурентність).
Мезорівень	Середовище професійного навчання (формальна, неформальна, інформальна освіта); стиль навчально-виховної діяльності в ЗВО (на рівні факультету, кафедри); широкий вибір навчальних можливостей та діяльності;

	особистість куратора студентської групи психологів, стиль його керівництва; взаємовідносини між студентами, студентами і викладачами (комфортні, відкриті і довірливі, напружені, конфліктні); рівень орієнтовної заробітної плати майбутнього психолога та показник задоволеності ним.
Мікрорівень	1) індивідуально-типологічні та професійно-значущі якості особистості: темперамент, характер, когнітивні здібності та можливості, ціннісні орієнтації та мотиви навчально-пізнавальної діяльності стосовно обраного фаху, рівень задоволеності ними та змістом майбутньої роботи, соціально-психологічну компетентність, професійну рефлексію та емпатію, самоідентичність (уявлення про себе як спеціаліста-психолога), локус контролю, переживання (подолання) криз фахового навчання; 2) індивідуальні організаційно-професійні чинники: рік їхнього навчання в ЗВО, рівень академічної успішності, наявність і характер особистісного досвіду роботи за фахом, характер міжособистісних відносин – «студент-студент», «студент-викладач-ЗВО»; двосторонні вимоги і мораль в системі «спеціаліст-роботодавець» (конфлікти, критика, довіра, емоційна підтримка, взаємодопомога, обмін досвідом, стимулювання).

Попри явний взаємозв'язок між означеними рівнями психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності, констатуємо недостатність наукових емпіричних відомостей стосовно визначальної ролі тієї чи тієї сукупності їх впливу, відсутність одного погляду на встановлення взаємовідношення між ними.

Тривалий аналіз проблематики дослідження в кінцевому результаті увінчалися розробкою теоретичної моделі, яка показує взаємозв'язок можливих психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів: емоційно-вольового (забезпечує спроможність особистості визначати напрямок своєї життєвої активності та формують її емоційний інтелект), когнітивного,

рефлексивного, фізіологічно-соматичного та соціальної взаємодії, а також розкриває їх компоненти (рис. 1) [15; 19]. Охарактеризуємо кожен із них.

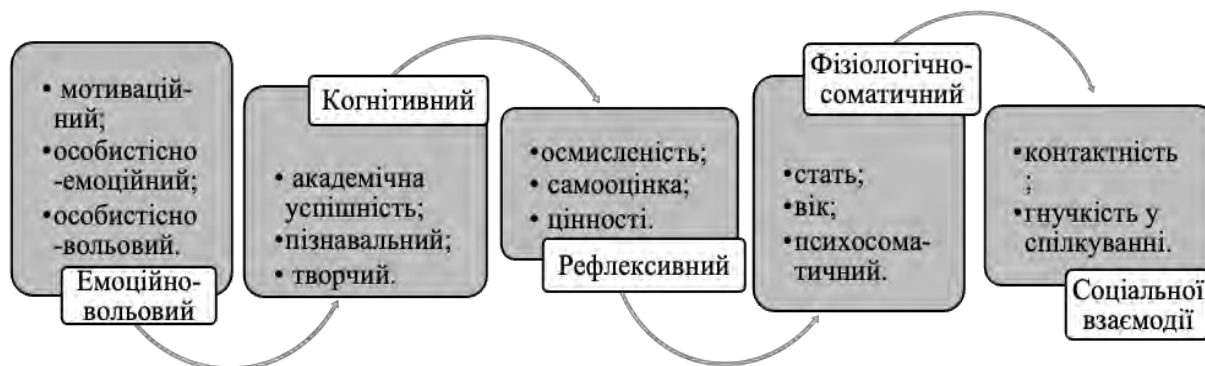


Рис. 1. Схема взаємозв'язку психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності

I. Емоційно-вольовий чинник професійної самоактуалізації включає компоненти:

- мотиваційний: рівень професійної мотивації студентів-психологів, починаючи з вибору фаху, продовжуючи вибором місця роботи і безпосередньої реалізації психологічної діяльності: прагнення отримати престижну професію, потреба в отриманні психологічних знань і навичок, усвідомлення значимості професії психолога та бажання самовдосконалення, примус з боку інших осіб тощо;

- особистісно-емоційний, що відображає переживання кризи фахової готовності: відчуття незахищеності, тривожності за майбутнє (закінчення ЗВО, пошук місця роботи), відчуття неповноцінності (сумніви у рівні власної професійної підготовки), фрустрації депресивності тощо), нівелювання чи зменшення яких залежить від рівня емоційної стійкості / нестабільності, експресивності / практичності, рівень навичок самоконтролю / імпульсивності, рівень

автономності та рівень відповідальності (особистісно-вольовий стан випускника);

- особистісно-вольовий: саморегуляція поведінки і діяльності, самоконтроль, вміння брати на себе відповідальність за планування, впровадження і оцінювання власного навчання [26], вибір стратегії подолання кризи фахової підготовки.

II. Когнітивний чинник професійної самоактуалізації передбачає:

- академічну успішність;

- науково-теоретичне пізнання в психологічній науці, свідоме бажання випускника розширювати межі вже відомого за рахунок власних творчих пошуків, прагнення досягати успіху в обраній діяльності;

- творче самовираження, творчий підхід до організації своєї діяльності.

III. До рефлексивного чинника професійної самоактуалізації віднесено такі компоненти [15]:

- осмисленість: усвідомлення змісту психологічних процесів і явищ, наявність практичного досвіду, свідоме співвідношення здібностей і можливостей свого «Я» з вимогами професії, критичне самоствавлення, розуміння приналежності до певної соціальної групи і розуміння свого місця в професійному середовищі, що формує професійну самооцінку студента-психолога;

- стійка самооцінка фахівця: спроможність правильно оцінювати свої професійні можливості, якості, адекватно сприймати професійні невдачі і досягнення, аналізувати їх причини та наслідки [51].

- ціннісні орієнтири: задоволення матеріальних потреб, збереження індивідуальності, професійне визнання та авторитет, спрямованість на подружнє життя, потреба в саморозвитку, пізнанні та креативності, отримання духовного задоволення від діяльності,

самодистанціювання / розширення соціальних контактів, самотрансценденція як вища форма служіння іншим людям через відмову від особистісних потреб [60; 63].

Взаємозв'язок перших трьох психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності ми вбачаємо в наступному. Професійні мотиви студентів-психологів в період кризи фахової готовності яскраво підкріплюються особистісно-емоційними переживаннями, а рівень становлення професійної самоактуалізації в цей період та й саме подолання кризи фахової готовності залежить від особистісно-вольового стану випускника. В сукупності чітка навчально-професійна мотивація, сформований емоційний інтелект впливають на вміння студентів-психологів рефлексивно відноситися до своїх здібностей, намірів і дій, усвідомлювати можливості свого професійного «Я», на здатність адекватно реагувати на професійні невдачі і досягнення, визначають напрямки і складові ціннісних орієнтирів в житті студента. Це, в свою чергу, закладає основи самооцінки фахівця та стимулює його активність щодо саморозвитку і самопізнання в психологічній галузі, розширює розвиток пізнавально-креативної сфери в обраній діяльності, підвищуючи рівень когнітивного розвитку [15].

IV. Вибір таких компонентів фізіологічно-соматичного чинника професійної самоактуалізації, як вік і стать, обґрунтовано дослідженнями психологів щодо їх впливу на особистісний і професійний розвиток. Як відомо, чоловіки частіше схильні самореалізовуватися в обраному фахові, шукати способи фінансового забезпечення сім'ї, а жінки після закінчення навчання більше фокусуються на створенні сімейного затишку й збереженні родинних цінностей. Звісно, в сучасних реаліях толерантного відношення до культурних цінностей інших країн спостерігається тенденція до зміни

тривалих стереотипних поглядів на роль у суспільстві та кар'єрний розвиток чоловіка і жінки – зрівнюються їхні соціально-культурні можливості і права на самореалізацію, саморозвиток, самоактуалізацію. Спостереження показують (на прикладі ПНПУ ім. В. Г. Короленка), що спеціальність «Психолог» найчастіше обирають студенти-жінки, ніж студенти-чоловіки. Це не означає, що останні не будуть продовжувати професійну діяльність в обраній (психологічній) галузі, навпаки, їхня мотивація може бути більш визначеною і чіткішою, але у відсотковому відношенні націлених на самоактуалізацію психологів-жінок може виявитися значно більше [18; 19].

Якщо говорити про вплив віку на майбутніх фахівців, то можна помітити, що, з одного боку, студентська молодь (18-25 років) досить амбіційна, енергійна, мотивована на успіх конкурентоспроможними відносинами на ринку праці, а тому чітко повинна б спрямовувати свої особистісні психологічні ресурси на знаходження місця в сфері професійних відносин. Однак з іншого боку, деструктивне переживання студентами-психологами кризи фахової готовності, як правило, супроводжується низькою оцінкою ними своєї фахової компетентності, що призводить до зміни вектору самореалізації в професійній діяльності – переключення на хобі, побут, або ж цілковита зміна виду професії, за іншого варіанту – свідомий вибір пливти «за течією», не вбачаючи потреби в подальшому самовдосконаленні (Т. О. Афанасьєва, О. М. Кокун). Мотивація старших осіб, які приходять в психологічну науку часто з наявним освітнім багажем іншого напрямку, може стосуватися як конкретного бажання і поклику душі допомагати людям, що пов'язано з життєвим досвідом, так і зумовлюватися потребою в психологічній освіті у зв'язку із займанням певної посади суміжного напрямку діяльності (соціальні педагоги, спеціальні педагоги, юристи,

менеджери, керівники освітніх закладів тощо), де психологічна освіта є плюсом.

Незалежно від статі і віку, впливати на якість професійної самоактуалізації можуть різноманітні стресові ситуації, пов'язані з навчанням та першими спробами професійної діяльності студента-психолога, наявність чи відсутність адаптаційних механізмів до стресу, а також рівень енергетичних затрат для подолання труднощів. Деструктивне переживання кризи фахової готовності нерідко супроводжується погіршенням психосоматичного стану здоров'я, самонавіюванням, тривогою і стресовими переживаннями (навчального, особистого характеру), а оскільки психофізіологічний стан людини є основою її діяльності, то такий перебіг подій однозначно знижує пізнавальну та соціально-діяльнісну активність студента, погіршує показники академічної успішності випускника, знижує рівень його самоконтролю та якість самоорганізації на завершальному етапі навчання.

Відповідно, це дозволяє стверджувати про наявність взаємозв'язку фізіологічно-соматичного чинника з іншими (рис. 1) [15].

V. Здатність до соціальної взаємодії як чинник професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності, включає: легкість та гнучкість у налагодженні спілкування з людьми, здібність до встановлення тривалих і близьких контактів, відсутність стереотипних поглядів на особистість і повага до кожного співрозмовника, здатність до саморозкриття, встановлення взаємовигідних міжособистісних контактів.

На наш погляд, названі соціально-психологічні вміння і якості повинні полегшити процес залучення студента-психолога (випускника) до відповідної професійної групи, сприяти утвердженню його професійного «Я» в професійному доквіллі, допомагати розширювати

фахові сфери свого впливу і професійну компетентність, збагачувати багаж знань, знижувати ризик невдалої і тривалої професійної адаптації, пов'язаних із цим стресових переживань і емоційного вигорання в майбутньому. Відмітимо, що здатність до соціальної взаємодії позитивно позначатиметься на особистісно-професійному житті психолога лише в тому разі, якщо він здатний до самовиховання і самоаналізу, прагне до самовдосконалення, що вкотре повертає нас до оцінки важливості рефлексивного чинника професійної самоактуалізації студентів [15].

Важливо зазначити, що наслідки функціонування описаних нами психологічних чинників професійної самоактуалізації будуть залежати від вибору студентом-психологом стратегії подолання кризи фахової готовності. Наприклад, при використанні конструктивної стратегії подолання кризи фахової підготовки у випускника активізуються сприймання себе як потенційного суб'єкта психологічної праці, прогностична функція професійної самооцінки, спрямованість на досягнення професіоналізму педагогічної діяльності шляхом набуття досвіду. На противагу конструктивній, деструктивна стратегія заміщує мотивом успішної здачі підсумкової атестації та отримання диплому ключове прагнення досягнути оптимальної готовності до педагогічної діяльності, призводить до знецінення чи й втрати мотивації професійного становлення [15; 27; 51].

Дослідження психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності, не обмежується встановленням взаємозв'язку між ними.

Підсумуємо, що ретельний аналіз можливих чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності, підтвердив системність та інтегрованість самого процесу самоактуалізації особистості. При цьому вирішення

обраної проблематики не вичерпується запропонованими напрацюваннями, а тому потребує подальшого емпіричного дослідження, становлення ролі кожного з означених чинників в розвитку професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності.

***Емпіричне дослідження особливостей професійної
самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу
фахової готовності***

Завданням емпіричного етапу нашого дослідження виступало обґрунтування моделі професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності на основі проведеного факторного аналізу отриманих емпіричних даних. Модель представляє узагальнене авторське бачення феномену професійної самоактуалізації майбутніх психологів, закономірності його формування, а також виявлені за підсумками обробки даних дослідження чинники.

У дослідженні взяли участь 230 студентів-психологів, які навчаються на першому році магістратури за спеціальністю «053 Психологія» у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка. За статевим складом вибірка налічує 210 жінок та 20 чоловіків, що обумовлено специфікою вибору професії психолога, переважно, представницями жіночої статі. 130 представників перебувають у шлюбі, 55 – не мають офіційно зареєстрованих стосунків та 45 – розлучені. Дослідження проведене у 2020-2022 роках.

З метою операціоналізації та більш змістовного вивчення показників самоактуалізації практичних психологів нами визначено такі групи чинників даного явища – емоційно-вольовий, рефлексивний,

когнітивний, фізіологічно-соматичний та соціальний, кожен з яких включає свої можливі компоненти, критерії та показники, характеристику яких здійснено вище.

Для дослідження кожного з чинників було підібрано різноманітний інструментарій, який дав можливість діагностувати їх вираженість:


1) емоційно-вольовий компонент: САМОАЛ, «Шкала Екзистенції», «Пятифакторний особистісний опитувальник», «Дім, дерево, людина», «Діагностика рівня соціальної фрустрованості», анкетування, «Симптоматичний опитувальник», «Мотивація професійної діяльності»;

2) когнітивний компонент: САМОАЛ, данні про академічну успішність, анкета;

3) рефлексивний компонент: САМОАЛ, «Шкала Екзистенції», «Пятифакторний особистісний опитувальник», методика «Діагностика самооцінки Дембо-Рубінштейн», дослідження локусу контролю;

4) фізіологічно-соматичний: симптоматичний опитувальник, анкета;

5) соціальної взаємодії: САМОАЛ, «Дім, дерево, людина», «Пятифакторний особистісний опитувальник», «Діагностика рівня соціальної фрустрованості», анкетування.

Зокрема, емпіричне дослідження показників самоактуалізації студентів-психологів із різним рівнем фахової готовності передбачало застосування методу тестування та опитування, анкетування, використання процедур кластерного та факторного аналізу масивів даних. В емпіричному дослідженні застосовано методи математичного аналізу даних – від показників описової статистики (аналіз відсоткових і середніх значень) до методів математичної статистики (критері t -Стьюдента, r_s -Спірмена, -Пірсона).

Отже, застосований комплекс діагностичних методів включав як об'єктивні, так і суб'єктивні процедури дослідження та інтерпретації даних. Поєднання цих двох груп методів дало можливість нам отримати повний спектр проявів і діагностичних ознак процесу самоактуалізації студентів-психологів.

Доцільність застосованих методів для аналізу і інтерпретації даних обумовлена їх цільовим застосуванням в межах даного дослідження.

Для систематизації емпіричних даних щодо чинників і компонентів професійної самоактуалізації практичних психологів та виявлення їх узгодженості в розподілі ознак проведено факторний аналіз отриманих даних із застосуванням процедури Varimax-обертання з нормалізацією Кайзера.

За результатами факторного аналізу виявлено 11 факторів, які описують 82,997 % загальної дисперсії ознак.

До змісту першого фактору «Симптоматика дистресу у практичних психологів внаслідок фрустрації у сфері потреб та неможливості наповнення власної екзистенції» (27,510 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 22,833) увійшли змінні, що відображають посилювання симптоматики кризи фахової готовності особистості та її життєвого кризового стану загалом. Зокрема, до цього фактору увійшли змінні, що, маже повністю, стосуються результатів діагностики за методикою симптоматичного опитувальника дистресу SCL-90R – нав'язливі ідеї, депресія, інтерперсональна чутливість, психотизм, параноїдність, тривога, соматичні прояви дистресу, фобічні стани. Вагомим є поєднання таких змінних із показником фрустрації в досягненні успіху, що суттєво розкриває зміст набору змінних цього фактору. Також, зміст фактору відображає обернений зв'язок із даними щодо самотрансценденції, загальним показником екзистенційної виконаності та екзистенційної свободи. Отже, зміст цього фактору

засвідчує вагомий причинно-наслідковий зв'язок виникнення і формування кризи фахової готовності студентів-психологів. Для них характерні виражені ознаки дистресу, які якраз і відображають такий стан кризи. Детермінантою такої кризи є знижені показники можливості реалізувати себе в екзистенційному плані, досягнути зміст свого життя та досягти стану свободи. Неможливість майбутніх психологів реалізуватися у плані екзистенційного досягнення свого життя, реалізації своїх екзистенційних проявів провокує у них почуття фрустрації, негативні переживання і стресові ознаки.

Тобто, перший фактор засвідчує три важливі моменти щодо самоактуалізації студентів-психологів. По-перше, для них характерні показники вираженості симптоматики дистресу, що засвідчує переживання ними кризи у різних життєвих планах. По-друге, вагомим і суттєвим для психологів виступає екзистенційна реалізація свого потенціалу, екзистенційна наповненість життя смислами та послідовністю, що важливо для їх професійної діяльності, побудови власної самості та досягнення внутрішньої особистісної узгодженості. По-третє, і це є головним, саме труднощі в екзистенційному аспекті самоактуалізації майбутніх психологів провокують у них почуття фрустрації та прояви дистресу.

Вагомим, також, є те, що даний фактор має суттєві відмінності за показниками факторної ваги та сумарної дисперсії вираженості ознак. Тобто, близько 20% розподілу ознаки у межах розподілу даних по вибірці описують саме цей взаємозв'язок, який ми визначаємо як ключовим компонентом у процесі виникнення труднощів в самоактуалізації практичних психологів.

До змісту другого фактору «Емоційне вигорання як прояв кризи фахової готовності майбутніх психологів» (11,106 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 9,218) увійшли змінні, що виявлені

за методикою емоційного вигорання за В.В. Бойком. Тобто, другий фактор за результатами проведеного аналізу також відображає наявність кризових ознак у функціонуванні майбутніх психологів, що засвідчують кризу їхньої фахової готовності. Зокрема, зміст цього фактору склали показники емоційного вигорання загалом та таких його компонентів як напруга, виснаження та резистенція. Діагностично вагомим є те, що в межах другого фактору нами не віднайдені кореляційні зв'язки емоційного вигорання з іншими показниками діагностики за жодною із методик. Тобто, даний фактор являє собою монолітний змістовний блок емоційного і професійного вигорання майбутніх психологів під час переживання кризи фахової готовності. Внаслідок впливу цих чинників майбутні психологи на етапі професійної підготовки відчують прояви вигорання, зниження емоційного функціонування, редукцію професійних обов'язків та системи соціальних контактів тощо. Зміст другого фактору відображає вагому роль емоційного вигорання у перебігу кризи фахової готовності студентів-психологів як вагової перешкоди їх самоактуалізації.

Третій фактор «Особистісні характеристики як чинник комунікативної та епістемологічної самоактуалізації студентів-психологів» (6,522 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,413) складають змінні, що належать до двох методик – багатofакторного особистісного опитувальника та тесту самоактуалізації. Зокрема, мова йде про вираженість таких змінних в межах даного фактору як екстраверсія-інтроверсія, прив'язаність-відстороненість, самоконтроль-імпульсивність, емоційна стійкість-нестійкість, експресивність-практичність та змінні контактність і прагнення до пізнання як аспекти самоактуалізації практичних психологів. В даному випадку мова йде про те, що характерні для досліджуваних особистісні ознаки виступають вагомим чинником їх

успішної самоактуалізації в професійному та життєвому плані. Саме спираючись на такі свої характеристики як екстравертованість, спроможність зберігати емоційну стійкість, досліджувані студенти-психологи реалізують свої намагання в плані самоактуалізації та реалізації власного потенціалу. Тобто, в самоактуалізації студентів-психологів вагома роль належить їх особистісному потенціалу та особистісним рисам, що виступають у якості вагомого чинника їх самоактуалізації.

Четвертий фактор «Емоційний фон як чинник самоактуалізації студентів-психологів» (5,787 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 4,803) відображає вагомість емоційного налаштування у процесі самоактуалізації особистості під час професійного становлення. Зокрема, зміст даного фактору утворений змінними за методикою вивчення самоактуалізації та показником депресивності за методикою «Дім. Дерево. Людина». До цього фактору увійшли змінні загального показника самоактуалізації, цінностей самоактуалізованої особистості, саморозуміння, креативності, автономії, спонтанності та гнучкості у діяльності і житті загалом.

Зміст п'ятого фактору «Локус контролю як чинник самоактуалізації практичних психологів у професії та житті» (5,297 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 4,396) утворений змінними, які характеризують всі аспекти локусу контролю досліджуваних за методикою Дж.Роттера. Тобто, до цього фактору увійшли показники за вираженістю локусу контролю у сфері досягнень, невдач, виробничих і сімейних стосунків, тощо. Отже, характеристики інтернальної чи екстернальної орієнтованості досліджуваних виступають вагомим чинником здійснення ними самоактуалізації. При цьому, принципову вагу має те, що до самоактуалізації веде, як правило, переважання, інтернального локусу контролю, що передбачає

чітку орієнтацію на світ внутрішніх переживань та свої внутрішні структури, особистісні позиції. Вагомим є те, що в межах даного фактору нами не зафіксовано кореляційних зв'язків змінних із іншими показниками, що отримані за підсумками діагностики.

Шостий фактор «Самооцінка як детермінанта самоактуалізації студентів-психологів» (4,711 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,910) утворений змінними, які відображають характеристики самооцінки респондентів – загального показника самооцінювання, оцінки своїх розумових здібностей, авторитету, впевненості у собі та суб'єктивне оцінювання рис характеру. Зокрема, самооцінка виступає вагомим аспектом потенціалу особистості практичного психолога та його самоактуалізації, оскільки передбачає можливість побудови орієнтації на діяльність на основі позитивного ставлення до різних аспектів свого «Я», власних психологічних характеристик.

Цікавим є зміст сьомого фактору «Зовнішність психолога як показник його екзистенційної наповненості» (4,058 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,369), який утворений змінними локусу контролю в сфері зовнішності, самодистанціювання та відповідальності в межах досягнення екзистенційної єдності та погляду на природу людини як шкали показника самоактуалізації. Цей фактор відображає цікаву залежність показника самоактуалізації людини та її впорядкованості життя, досягнення екзистенційних цінностей на основі сприйняття власної зовнішності та локусу контролю у цій сфері. Тобто, переважаючий характер оцінки зовнішності практичними психологами визначає їх екзистенційну життєву наповненість, спроможність нести відповідальність за свої вчинки та дії та має певне співвідношення із поглядами на ідеальну людину, ідеальну особистість. Отже, екзистенційна впорядкованість життя та почуття свободи у майбутніх

психологів значною мірою детерміноване їх орієнтацією на думку інших людей стосовно своєї зовнішності, відповідністю своєї зовнішності і вигляду, манери одягатися відповідним стандартам у суспільстві. Ми це можемо пояснити і впливом іншого чинника – більшість досліджуваних вибірки є жінки, які, відповідно, звертають велику увагу на характеристики своєї зовнішності, це для них є важливим. Отже, спрямованість на думку оточуючих чи власні переконання у сфері зовнішності виступають вагомим чинником самоактуалізації майбутніх психологів. Це в котрий раз свідчить на користь єдності людини та особистості, професіонала та звичайного громадянина, як цілісної біопсихологічної системи, де важливим є кожен компонент.

Восьмий фактор «Мотивація як чинник самоактуалізації студентів-психологів» (3,046 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,528) відображає вагому роль мотиваційного чинника у професійному становленні. Цей фактор утворений змінними внутрішньої та зовнішньої позитивної і негативної мотивації. Цей фактор загальновідомий, адже науковцями доведено, що в основі професіоналізації та самоактуалізації фахівця лежить мотиваційний фактор, переважно, внутрішнього чи зовнішнього позитивного спрямування. Діагностично значущим є те, що змінні із цього фактору не мають зв'язку з іншими показниками психологічної діагностики.

Дев'ятий фактор «Неформальна освіта як вагомий фактор самоактуалізації майбутнього психолога» (2,732 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,268) відображає змінні, які отримані за результатами анкетування і стосуються результативності та ефективності здійснення неформальної освіти. Зміст фактору відображає вагому роль неформальної освіти у становленні особистості фахівця-психолога. При цьому, саме отримання неформальної освіти,

проходження додаткових тренінгів, перебування на семінарах та симпозіумах для майбутніх психологів є вагомим аспектом їх професійного зростання та розвитку. Отже, неформальна освіта є вагомим чинником професійного становлення психологів і сприяє їхній самоактуалізації.

Десятий фактор «Наявність чітких професійних планів як показник реалізованості практичного психолога під час навчання» (2,311 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,918) відображає вагомий показник сформованості і реалістичності професійних планів як чинника самоактуалізації фахівця-психолога. До цього фактору увійшли змінні, отримані за результатами анкетування, які стосуються оцінки наявності професійних планів та оцінки власної готовності до професійної діяльності студентів-психологів. Такий зв'язок нам вдається закономірним, оскільки прагнення випускника працювати в подальшому за обраною спеціальністю є вагомим проявом реалізації в професійному плані, самоактуалізації майбутнього фахівця.

Одинадцятий фактор «Відсутність професійного досвіду як основа для появи почуття професійної неповноцінності та тривоги» (2,249 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,895) є одним із найбільш цікавих у даному аналізі. Цей фактор утворюють змінні почуття неповноцінності та тривоги, отримані за результатами методики «Дім. Дерево. Людина» та оцінки наявності професійного досвіду за результатами анкетування. Тобто, зважаючи на такий зв'язок даних, можемо постулювати, що відсутність професійного досвіду у якості практичної психології виступає вагомим чинником появи та генералізації почуття тривоги у майбутніх фахівців, їх тривоги відносно майбутнього. Тобто, відсутність реальних ситуацій професійної діяльності серед студентів-психологів спонукає у них почуття тривоги і

неповноцінності, які ми визначаємо як ознаки кризи фахової готовності.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності, показав, що професійна самоактуалізація багатогранна за своїм змістом та структурою. Незважаючи на різноманіття наукових думок, ми помітили, що спільними є погляди на обов'язковість таких елементів у становленні особистості професіонала, як: адекватна самооцінка; рефлексивність; гнучкість мислення, самоприйняття; ціннісні орієнтації; внутрішня потреба в постійному професійному саморозвитку; професійна мотивація, постановка чітких цілей і бачення перспектив діяльності, активність у їх досягненні; здатність до самоконтролю; креативність, прагнення творчого самовираження; особистісна та професійна зрілість, професіоналізм; розуміння соціального призначення; відповідальність і т. д. Особливості розвитку і прояву цих самоактуалізаційних якостей залежать від обраної спеціальності та змісту майбутньої професійної діяльності.

Встановлено детермінанти та основні психологічні особливості нормативних криз фахового навчання студентів-психологів (кризи професійного вибору, кризи апробації, кризи фахової готовності, кризи навчально-професійних експектацій, кризи), що дало можливість також більш детально охарактеризувати сутність прояву типових фаз цих криз саме у майбутніх психологів.

Підводячи підсумок, констатуємо, що розглянуті самоактуалізаційні якості та властивості, чинники становлення професійної самоактуалізації стають водночас основою для досягнення мети з превенції кризи фахової готовності майбутніх психологів. Тож саме від сформованості професійної самоактуалізації буде залежати

психологічне здоров'я та здатність особистості до функціонування в умовах труднощів, пов'язаних із завершенням навчання та входженням в самостійний життєво-професійний простір, подальше професійне самоздійснення.

Емпіричне дослідження проблеми показало, що факторна структура розподілу даних відображає достатньо чіткий та однозначний зв'язок між процесом самоактуалізації студентів-психологів та їх ознаками кризи фахової готовності. Зокрема, виявлено, що саме труднощі в самоактуалізації в професійній та інших життєвих сферах у респондентів детермінують у них симптоми дистресу та фрустрації, емоційного виснаження. При цьому, саме нестача ситуацій професійного досвіду провокує у майбутніх фахівців почуття тривоги та неповноцінності. Також, цікавою є виявлена закономірність залежності самоактуалізації представників вибірки від їх спрямованості на оцінювання власної зовнішності, що типово для представниць жіночої статі. Вагомими проявами успішної самоактуалізації є наявність чіткого професійного плану та залучення до неформальної освіти майбутніх психологів. Вагомим чинником самоактуалізації психологів виступає показник функціонування емоційної сфери, її гармонійності та узгодженості. Також результати факторного аналізу черговий раз засвідчили відомі раніше закономірності впливу мотиваційного фактору, локусу контролю та емоційних характеристик на процес самоактуалізації майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамська З. М. Особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів у контексті вищої професійної освіти. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 15. С. 19-27.

2. Адлер А. О невротическом характере. Санкт-Петербург: АСТ, 1997. 388 с.
3. Алексеева Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук.* Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка. 2004. 22 с.
4. Аксенченко К. Б., Журба А. М., Бочелюк В. Й. Аналіз категорій професійного самовизначення та професійних криз особистості у науковому просторі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 19-26. 2018. № 1. С. 19-26.
5. Афанасьєва Т. О. Психологічні особливості криз професійного становлення психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухолинського. Сер.: Психологічні науки.* Миколаїв., 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 29-32.
6. Бандура О. Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник.* Київ : Контекст, 2000. 336 с.
7. Бех І. Д. Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності. *Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція. Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.) / ред. колегія: С. Д. Максименко, М. І. Степаненко, С. М. Шевчук, Н. В. Сулаєва, К. В. Седих, В. Ф. Моргун (відп. за випуск).* Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. С. 31-36. URI: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7947>

8. Бойко А. А. Противоречия и кризисы студенческого возраста. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства: матеріали Всеукр. наук. конф. викладачів, аспірантів, співробітників та студентів*. Суми: СумДУ, 2014. С. 304-305.
9. Бочелюк В. Й., Панов М. С. Роль самоактуалізації особистості в умовах пандемії COVID-19. *Перспективи та інновації науки*. 2021. С. 195-207.
10. Бочелюк В. Й., Панов М. С. Професійна переорієнтація та перенавчання як імпліцитний вихід із криз розвитку дорослого віку. *Психологія і особистість*. 2020. № 1. С. 21–42. URL: <http://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/195227/196239>
11. Гомонюк В. О. Самоактуалізація та самореалізація особистості: сучасні наукові уявлення. *Materialy IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Europejska nauka XXI powieka – 2013»*. Volume 22: Psychologia i socjologia. Politologija. Przemisl: Nauka i studia, 2013. S. 21-26.
12. Грабіщук С. В. Проблема самоактуалізації психологів у процесі навчання у ВЗО. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства: монографія* / В. І. Шахов, О. М. Паламарчук, В. М. Галузяк. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. 336 с.
13. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с. ISBN 978-617-7915-64-4.
14. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 загальна психологія, історія психології. Київ, 2005. 26 с.

15. Гутиря М. О. Взаємозв'язок психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, X (102), Issue: 263, 2022 Febr.*
16. Гутиря М. О. Психологічні особливості нормативних крих фахового навчання студентів-психологів. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2021. Том 32 (71). № 6. С. 91-95.
17. Гутиря М. О. Психодіагностика особистісних проблем самоактуалізації жінок методом кататимно-імагінативної психотерапії. *Психологія і особистість : науковий журнал. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, ПНПУ імені В. Г. Короленка.* Україна, Київ, Полтава. №1 (19). 2021. С. 142-153
18. Гутиря М. О., Кононова М. М. Особливості професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності. *Психологія і особистість.* 2021. № 2 (20). С. 82-92.
19. Гутиря М. О., Кононова М. М. Чинники професійної самоактуалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2021. Випуск 11. С. 56–62.
20. Долінська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки : дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 196.
21. Іванцев Н. І., Моїсєєва Н. П. До проблеми подолання студентами кризи адаптації до умов навчання у вищих закладах освіти. *Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-*

- практичної конференції (м. Львів, 23-24 лютого 2018р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2018. С. 44-47. URL: <http://lib.pu.if.ua:8080/handle/123456789/5587>
22. Іващенко А. І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2020. 248 с.
23. Карамушка Л. М., Андреева І. А. Психологія відданості персоналу організації (на матеріалі діяльності банківських структур) : монографія. Київ-Львів : Галицький друкар, 2012. 212 с.
24. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : Монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.
25. Кокун О. М. Чинники та психофізіологічне забезпечення професійного самоздійснення особистості. *Національна академія педагогічних наук України — 25 років [інформаційний довідник]*. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. С. 134-140.
26. Кононова М. М. Теоретичні аспекти формування професійних якостей майбутніх дефектологів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII (77), Issue:188*. 2019. С. 38-42.
27. Кононова М. Можливості пізнання впливу глибинних ініціатив активності на самоактуалізацію особистості. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. (27-28 квітня 2021 р., м. Полтава)*. Полтава, 2021. С. 121-127.
28. Кононова М. М., Ігнатєва Л. Л. Психологічні чинники становлення професійної Я-концепції майбутніх психологів: збірник VI Міжнародної науково-практичної конференції

«*TOPICAL ISSUES OF MODERN SCIENCE, SOCIETY AND EDUCATION*», м. Харків, 26-28 грудня 2021 р. С. 190-195.

29. Корень Т. О. Модель професійного розвитку майбутнього психолога у вищому навчальному закладі. *Особистість в єдиному освітньому просторі. Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти*. 2011. № 3 (4) : Загальна та вікова психологія. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp4/psihologia/koren.pdf
30. Кузікова С. Б. Організація фахової підготовки студентів-психологів як технологія формування суб'єкта саморозвитку. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2018. Вип. 1. С. 36-40.
31. Кузікова С. Б. Стратегії саморозвитку в життєвій кризі особистості: ресурсний підхід. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія* / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 397-419.
32. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Психологічні особливості перебігу кризи середнього віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія: Психологічні науки*. 2020. № 2. С. 132-139.
33. Кузікова С. Б., Важинський С. Е., Щербак Т. І. Саморозвиток як регулятивний конструкт у професійній діяльності суб'єкта. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. Випуск 2. Т. 1, 2018. С. 63-68.
34. Кузікова С. Б. Психологічні ресурси подолання особистісних криз. *The 7th International scientific and practical conference –The*

- world of science and innovation” (February 10-12, 2021) Cognium Publishing House, London, United Kingdom. 2021. С. 634-639.*
35. Кузікова С. Б. Атрибутивний стиль як чинник стресостійкості особистості у кризових ситуаціях життя. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого – 1 березня 2019 року, м. Суми) / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. 476 с.. С. 410-412.*
36. Кузікова С. Б. Methodology and technology research of personality self-development resources. *Психологія особистості. 2017. № 1. С. 97-103.*
37. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 482 с.
38. Мосійчук В. В. Кризи професійного становлення як умова розгортання самореалізації особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології», 2019. № 14. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-14.%p>*
39. Мосійчук В. В. Нормативна криза фахової готовності: психологічні особливості переживання. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 25. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. С. 280-292.*
40. Московець Л. П. Самоактуалізація та самореалізація особистості: філософсько-психологічне розуміння. *Імідж сучасного педагога. 2019. № 5. С. 51-56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2019_5_13*
41. Полухіна М. П. Особливості психологічної корекції кризи професійного становлення правоохоронців у період ранньої

- дорослості: дис. канд. психол. наук. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ. 2018. 265 с.
- 42.Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. 3-е изд. Москва: Академия, 2005. 480 с.
- 43.Рутиня Ю. В. Чинники професійної самоактуалізації державних службовців. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, Вип. 46. С. 17-21. Бібліогр.: с. 20-21.
- 44.Самаль Е. В. Общая и профессиональная самоактуализация личности студента в процессе обучения в вузе. Минск : РИВШ, 2010. 167 с.
- 45.Седих К. В., Милашенко К. О. Психологічний аналіз пікових переживань як чинника самоактуалізації особистості. *Психологія і особистість*. 2020. № 2 (18).
- 46.Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А. Криза фахового навчання як підгрунття емоційного вигорання студентів. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка..* 2017. № 27. С. 77-81.
URL:
<https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/150>
- 47.Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Київ: «Інтерсервіс», 2015. 178 с.
- 48.Столярчук О. П. Вплив криз фахового навчання на формування професійної самооцінки майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2010. № 2. С. 90-94.

- 49.Столярчук О. А. Дослідження динаміки криз фахового навчання майбутніх учителів. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. Кривий Ріг, 2010. Вип. 29. С. 305-311.
- 50.Столярчук О. А. Психологічні особливості формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2012. 20 с.
- 51.Столярчук О. А. Професійна самооцінка як чинник і ознака професіоналізму викладача ВНЗ. Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя : матеріали XXVI Міжнарод. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 7-11 квітня 2014 р.). Запоріжжя : Видавництво ПГА, 2014. Т.1. С. 29-31.
- 52.Столярчук О. А. Специфіка переживання кризи професійної ідентифікації майбутніми вчителями. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»* : зб. наук. пр. Вип. 1. Т. 2. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. С. 34-38.
- 53.Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2013. 372 с.
- 54.Ткалич М. Г., Шутько Д. О. Основні підходи до вивчення феномену самоактуалізації особистості в зарубіжній психології. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 1. С. 65-71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_1_14
- 55.Ткалич М. Г. Психолого-організаційні детермінанти самоактуалізації менеджерів комерційних організацій: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006.
- 56.Ткаченко А. В. Професійний розвиток і саморозвиток особистості. *Витоки педагогічної майстерності: наук. журнал* /

- Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2019. Вип. 23. С. 201-205.
- 57.Ткаченко А. В. Контрверзи професійної самоактуалізації Антона Макаренка. *Психологія і особистість*. 2022. № 1 (21). С. 212-229.
- 58.Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля». 2020. 160 с.
- 59.Фромм Э. Бегство от свободы. Москва: Прогресс, 1995. 253 с.
- 60.Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку студентів-психологів. *Психологія і суспільство*. 2009. №3. С. 148-158.
- 61.Чайка І. В. Проблема самоактуалізації вчителів початкової школи у вітчизняній психолого-педагогічній літературі. *Технології розвитку інтелекту*. 2020. Т. 4, № 1.
- 62.Шевченко В. В., Макушева С. П. Криза професійного становлення студента-психолога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1. С. 207-211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2017_1_38
- 63.Шевченко В. В., Джоган Д. М. Мотивація професійної діяльності майбутнього психолога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1. С. 203-206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2017_1_37
- 64.Шутько Д. О. Теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної самоактуалізації особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 752-762. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_24_64

65. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : дис. ... канд. психол. наук. Спеціальність 19.00.07. Київ, 2000. 199 с.
66. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 679 с.
67. Яценко Е. Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью. *Психологический журнал*. 2006. Т. 26, № 3. С.31-41.
68. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. – In: *Challenges of Humanistic Psychology*. N. Y., 1967.

2. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ - ПСИХОЛОГІВ У ЗВ'ЯЗКУ З ЇХ СМИСЛОЖИТТЄВИМИ ОРІЄНТАЦІЯМИ

Мелоян А.Е.,

кандидат психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Логвінова Д.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Логвінов О.В.,

студент IV курсу ПЗП

Харківський національний університет радіоелектроніки

Постановка проблеми. Професійне становлення сучасної молоді останніх п'ять років відбувається в умовах постійних глобальних випробувань, що висуває життя перед людством, зокрема перед українцями. Викликом сучасності стало запровадження у сфері освіти on-line форми навчання, що супроводжувалося соціальною ізоляцією та прискореним темпом оволодіння комп'ютерною грамотністю. Наступною перевіркою на міцність стала війна, яка ще більш посилила проблеми навчального процесу. Студенти опинилися перед проблемою екзистенціального значення - осмислення власного існування в конкретних життєвих ситуаціях. На ваги було поставлено багато альтернатив – захист Батьківщини, допомога нужденним, професійне навчання. Вимоги часу загострили проблеми автентичності, особистого вибору, рішучості й відповідальності, збільшили простір життєвої

напруги. Минулий досвід життя з декларацією соціально значущих цінностей піддався перегляду з точки зору доцільності та істинності; мораль, що регулює розвиток особистості та діяльність суспільства в цілому, стала розмитою, орієнтація на цінності у різних верств населення набула подвійного характеру. У таких умовах процес професійного становлення сучасної молоді переживає справжню перевірку мотиваційної стійкості до набуття професіоналізму, особистісної самоактуалізації. Крім того, наш дослідницький інтерес був звернений до студентів старших курсів, які переживають стан кризи фахової готовності, хто відчуває тривожні побоювання між усвідомленням початку професійної діяльності та рівнем підготовленості до неї.

Дана стаття висвітлює результати теоретико-методологічного аналізу та емпіричного дослідження особливостей професійної самоактуалізації магістрів-психологів.

Мета дослідження: визначити особливості фахової готовності магістрів-психологів до професійної самоактуалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Ідея самоактуалізації займає важливе місце у працях як зарубіжних, так і вітчизняних авторів. Кожний теоретик-дослідник розглядає різні варіанти моделі самореалізації: актуалізацію та вдосконалювання. Підіймаються питання вікової динаміки самореалізації, встановлюються детермінанти самоактуалізації особистості. Незважаючи на деякі розходження у деталях, усі автори, які розробляють проблему самореалізації, одностайно стверджують: тенденція самоактуалізації є основною властивістю кожної особистості, і особистісна зрілість неможлива без потреби у саморозвитку, прагнення до самовдосконалення та самореалізації.

Курт Гольдштейн вважається творцем уявлення про самоактуалізацію. Він розглядав самоактуалізацію, як фундаментальний процес у кожному організмі, який може мати як позитивні, так і негативні наслідки для індивідууму. К. Гольдштейн стверджує, що послаблення спрямування є сильним спонуканням тільки у хворих організмів. Для здорового організму первинною метою є «формування певного рівня напруги, такого, який зробить можливою подальшу упорядковану діяльність» [4;16].

Для К. Гольдштейна самоактуалізація означає не кінець проблемам та труднощам, а навпаки, - зростання часто може приносити певну частку болю та страждання. К. Гольдштейн писав, що здібності організму визначають його потреби.

Ідея саморозвитку і самореалізації займає провідне місце в гуманістичній психології, яка вважається одним з найбільш могутніх напрямків сучасної психологічної науки та практики, що інтенсивно розвивається. К. Роджерс висунув гіпотезу про те, що вся поведінка людини надихається та регулюється певним об'єднуючим мотивом, який він називав тенденцією актуалізації [6; 17; 20].

Вона являє собою «властиву організму тенденцію розвивати усі свої здібності, щоб зберігати та розвивати особистість». Таким чином, найважливіший мотив життя людини – актуалізувати, тобто зберігати та розвивати себе, максимально виявляти кращі якості своєї особистості, закладені у ній від природи.

Тенденція актуалізації бере початок у фізіологічних процесах організму. На рівні організму вона виявляється у збереженні самого організму із задоволенням дефіцитарних потреб; розвиває організм через забезпечення еволюції та диференціацію органів та функцій тіла, його зростання та постійне оновлювання. Також тенденція актуалізації є активним процесом, який відповідає за те, щоб організм завжди

прагнув якоїсь мети, що веде особистість у напрямку автономії та самодостатності.

Найнеобхіднішим аспектом тенденції актуалізації, відносно особистості, є прагнення людини до самоактуалізації. У контексті теорії К. Роджерса тенденція самоактуалізації – це процес реалізації людиною протягом усього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю. Намагаючись досягти цього, людина проживає життя, наповнене змістом, пошуками та хвилюваннями. Людина, що самоактуалізується, живе екзистенціально, повністю приймає участь у житті.

К. Роджерс вважав, що жодна людина не становиться самоактуалізованою настільки, щоб відкинути усі мотиви. Проте можна говорити про людей, які досягли найбільшої самоактуалізації, які далі від інших просунулися до такого функціонування, яке можна назвати більш повноцінним, творчим та автономним [18;20].

А. Маслоу поставив самоактуалізацію на вищий рівень ієрархії потреб та охарактеризував її як бажання людини стати такою, якою вона може стати. Самоактуалізуватися означає досягти вершини власного потенціалу. Самоактуалізація може набувати різних форм. Люди, що самоактуалізуються, найсильніше відрізняються між собою.

А. Маслоу припустив, що більшість людей потребують внутрішньої досконалості та постійно шукають її [2;4;12]. Він дійшов висновку, що спонукання людини до реалізації власних потенціалів є природним та необхідним. Проте багато людей не досягають самоактуалізації через те, що просто не бачать свого потенціалу, не розуміють користі самовдосконалювання. Схильність людей сумніватися та побоюватися власних здібностей, яка зменшує шанси для самоактуалізації, А. Маслоу називав комплексом Іони. Він

характеризується страхом успіху, що заважає людині прагнути самовдосконалюватися

Тенденцію до актуалізації часто гальмує соціальне та культурне оточення визначеними нормами по відношенню до якоїсь частини населення. Для актуалізації вищих потенціалів люди потребують «сприятливого» суспільства. Перешкодою для самоактуалізації, за А. Маслоу, може служити сильний негативний вплив, що справляє потреби у небезпеці. Реалізація потреби у самоактуалізації вимагає відкритості новим ідеям та досвіду.

Отже, якщо люди бажають самоактуалізуватися, вони повинні переступити обмеження суспільства та свої дефіцитарні потреби і визнати власну відповідальність за те, якими вони спроможні стати [2;4].

Для побудови психології особистісної зрілості необхідне уявлення про самоактуалізацію та самотрансценденцію як про спільний процес, який ґрунтується на ефекті додатковості – так званої «суперпозиції». Феномен самотрансценденції людського існування займає важливе місце як у гуманістичній психології, так і у екзистенціально-гуманістичній філософії. При цьому самотрансценденцію пов'язують із виходом людини за межі власного «Я» з її переважною орієнтацією на оточуючих, на свою соціальну діяльність, тобто на все, що так чи інакше неможна ототожнювати із нею самою [17; 18].

Ідея самотрансценденції у різних представників гуманістичної психології займає зовсім не однакове місце. У К. Роджерса їй не відводиться настільки значуща роль, як у В. Франкла або А. Маслоу. Першим серед видатних представників психології, який звернув увагу на небезпеку ігнорування самотрансценденції, був В. Франкл. Самотрансценденція означає, що людина у першу чергу вступає у певні

відношення із навколишньою реальністю. Цю думку було сформульовано у твердженні В. Франкла: «Бути людиною – значить бути спрямованою не на себе, а на щось інше». Міць гуманістичного підходу та перспективи його розвитку полягають в органічному сполученні цих основ. За В. Франклом, людина здійснює себе у служінні справі або у любові до іншої [3;30].

К. Г. Юнг розглядав розвиток особистості як динамічний процес, як еволюцію протягом усього життя. На думку К. Г. Юнга, людина постійно засвоює нові вміння, досягає нових цілей та реалізує себе все більш повно. Він надавав великого значення такій життєвій меті індивіду, як «знаходження самості», яка є результатом прагнення різних компонентів особистості до єдності. За К. Г. Юнгом, кінцева життєва мета – це повна реалізація «Я», тобто становлення неповторного та цілісного індивіду. Розвиток кожної людини у цьому напрямку унікальний, він продовжується протягом усього життя та містить процес, який отримав назву «індивідуація». Індивідуація – це динамічний та еволюціонуючий процес інтеграції багатьох протидіючих внутрішньоособистісних сил та тенденцій. У своєму кінцевому виявленні індивідуація передбачає свідому реалізацію людиною своєї унікальної психічної реальності, повний розвиток та виявлення усіх елементів особистості. Процес індивідуації дозволяє самості стати центром особистості, а це допомагає індивідууму досягти самореалізації. К. Г. Юнг вважав, що ця кінцева стадія розвитку особистості доступна тільки здібним та високоосвіченим людям, які мають достатнє для цього дозвілля [4;16;23].

А. Адлер переконаний в тому, що все, що люди роблять у житті, відзначено прагненням людини до переваги. Мета цього прагнення – досягти досконалості, повноти та цілісності у своєму житті. А. Адлер вважав, що ця універсальна мотиваційна тенденція набуває конкретної

форми у вигляді прагнення до суб'єктивно усвідомленої певної мети. Було висунуто концепцію фікційного фіналізму – ідею про те, що поведінка індивідууму підпорядкована цілям по відношенню до майбутнього, які він сам намітив. Ця мета сформована власною творчою силою індивідууму, що робить її індивідуально-унікальною. Коли фіктивна мета індивідууму відома, всі наступні дії наповнюються змістом, та його «історія життя» набуває додаткового пояснення. Ця мета існує в актуальному сприйманні майбутнього. Фіктивні цілі справляють значний вплив на прагнення людини до переваги, досконалості та цілісності [16;17].

К. Хорні розглядає тенденцію самореалізації з точки зору її впливу на особистість. У своєму прагненні до самореалізації кожна людина являє собою реального або потенційного суперника для будь-якої іншої особи. Окремій особистості потрібно боротися з іншими представниками тієї ж групи, перемагати їх. Перевага одного індивідууму часто означає невдачу для іншого. Суперництво може приводити до конфліктів, які накопичуються та викликають неврози [8].

Прагнення досконалості породжує страх невдачі, тому що шансів зазнати поразки набагато більше, ніж шансів досягти успіху. Така ситуація спричиняє фрустрацію потреб.

На думку К. Хорні, під тиском ідеології суспільства кожна людина вважає, що її значущість пов'язана із успіхом, який супроводжує її діяльність, тоді як успіх залежить від факторів, які не піддаються керуванню. Все це створює «хитку основу для самоповаги». Суперництво, страхи, низька самоповага особистості, яка прагне самореалізації, у психологічному плані приводять до того, що людина відчуває себе ізольованою [28].

Г. Олпорт припустив, що існує певний принцип, який організує установки, оцінки, мотиви, відчуття та схильності для досягнення єдиного цілого, і ввів новий термін – «пропріум». На його думку, пропріум уявляє собою позитивну, творчу властивість природи людини, що прагне зростання та розвитку. Це якість, що «усвідомлюється як найважливіша та центральна» Отже, це не що інше, як самість [6;17].

Він вважав, що пропріум охоплює усі аспекти особистості, які сприяють формуванню відчуття внутрішньої єдності. Він розглядав пропріум у значенні сталості людини відносно її диспозицій, намірів та перспективних цілей. Пропріум є невід'ємним від людини, розглядається як її частина. Це певна організуюча та об'єднуюча сила, призначення якої – формування унікальності життя людини.

Г. Олпорт визначив сім різних аспектів «самості», які беруть участь у розвитку пропріуму з дитинства до зрілості: тілесна самість, самоідентичність, самоповага, розширення самості, образ себе, раціональне керування самим собою, пропріативне прагнення. Ці так звані пропріотичні функції еволюціонують повільно, а внаслідок їх кінцевої консолідації формується «Я» як об'єкт суб'єктивного пізнання та відчуття. Зміст пропріативного прагнення складається із постановки перед собою перспективних цілей, прояву наполегливості у пошуку шляхів розв'язання певних завдань, відчуття того, що життя має сенс [17].

Згідно з Е. Фромом, людина прагне ідеального усвідомлення досконалого життя, а не просто виявлення своїх вроджених потенційних можливостей, що відбувається свідомо, але не за участю самості. Досконалість визначається на підставі того, що повинно бути у природі людини. Е. Фромм вважав, що людина має змогу

вдосконалювати сама себе, але шлях до такого вдосконалювання лежить через переборювання вроджених недоліків [4;17;23].

Характеристиками, пов'язаними з тенденцією актуалізації у Фромма, є потреби у встановленні зв'язків, *подоланні, корінні, ідентичності та в системі поглядів*. Потреба у встановленні зв'язків бере свій початок у тій непохитній істині, що людина, стаючи людиною, розриває первісне тваринне єднання з природою. Замість такого бездумного злиття з природою людина повинна використовувати розум і уяву, щоб встановити свої власні відносини з природою та іншими людьми. Стосунки, здатні принести найбільше задоволення, – це стосунки, засновані на продуктивній любові, яка завжди передбачає взаємність, щедрість і повагу. Потреба в подоланні становить мотиваційну основу для проактивного існування. Це прагнення бути продуктивною особистістю, а не просто твариною. Потреба в корінні, очевидно, дуже схожа на потребу у встановленні зв'язків у теорії А.Маслоу. Е. Фромм каже, що в природі людини закладено прагнення шукати коріння в цьому світі і що найбільше задоволення тут може принести коріння, засноване на відчутті братерства з іншими чоловіками і жінками. Потреба людини в особистісній ідентичності дещо схожа на її потребу в подоланні, оскільки обидві потреби ведуть у напрямку індивідуалізації. Найефективніший спосіб реалізувати прагнення до ідентичності – це покластися на свої таланти та продуктивні здібності. Якщо це не вдається, можна досягти ідентичності менш задовільного характеру за допомогою ідентифікації з іншими людьми чи ідеями. І зрештою, людині потрібно мати систему поглядів – стійкий та узгоджений спосіб сприйняття й осмислення світу. Оскільки під час розгляду змісту природи людини ми сконцентрувалися на рівень конкретності, стає

зрозуміло, що її прагнення пов'язані з підвищенням напруги. І знову ми бачимо Фромма як прихильника моделі самореалізації [3;16].

Вітчизняні психологи у своїх теоретичних працях та експериментальних дослідженнях також розглядали питання самореалізації, саморозвитку та самовдосконалювання.

Зокрема, О. О. Реан показниками особистісної зрілості вважає актуальну потребу в саморозвитку, прагнення до самовдосконалювання та самореалізації. Саморозвиток розглядається як джерело довголіття людини. При цьому мова йде про активне довголіття - соціальне та особистісне, а не тільки про фізичне. Постійне прагнення до саморозвитку не тільки приносить та закріплює успіх на професійній ниві, але й сприяє професійному довголіттю, що неодноразово підтверджувалося експериментальними даними досліджень, що проводилися О. О. Реаном [19].

Л. О. Рудкевич та Є. Ф. Рибалко розглядають одну з головних проблем вивчення самореалізації особистості – вікову динаміку творчої продуктивності протягом життя, а також визначення факторів, що впливають на розкриття творчого потенціалу особистості.

Л.О. Рудкевич у творчому процесі виділяє три основні стадії:

- 1) підготовчу, яка характеризується накопиченням передумов та елементів майбутнього відкриття;
- 2) стадію безпосереднього акта творіння, створення творчого продукту;
- 3) стадію подальшої розробки вже створеного.

На основі історико-праксиграфічного методу, розробленого Л.О. Рудкевич, було встановлено, що в онтогенезі творчої особистості простежується перевага тієї чи іншої стадії у певний час життя, тобто у різному віці творча особистість самореалізується різними шляхами.

Точне чергування стадій спостерігається рідко, частіше вони співіснують, накладаються одна на одну.

Отже, за Є. Ф. Рибалко та Л. О. Рудкевич, існують наступні умови самореалізації:

- високий рівень творчої активності особистості;
- домінуюча спрямованість на творчість у структурі мотивів;
- наявність комплексу властивостей (самостійність, критичність, поліфункціональність, динамічність переключання з одної області діяльності на іншу), які стимулюють творчий процес.

Л.О. Коростильова виділила наступні чотири рівні самореалізації особистості: примітивно-виконавчий рівень, індивідуально-виконавчий, рівень реалізації ролей і норм у соціумі (з елементами духовного та особистісного росту) і найвищий рівень самореалізації – рівень смисложиттєвої та ціннісної реалізації (реалізація сутнісної автентичності, досягнення ресурсу «Я-потенційного») [6].

Зазначимо, що розгортання та здійснення самореалізації або самоактуалізації особистості неможливе без вивчення особливостей самовизначення та життєвих смислів особистості. Тому доцільним було б зупинитися на розгляді основних підходів до проблеми смисложиттєвих орієнтацій та цілей.

Життя людини є осмислене, якщо воно підпорядковане якійсь розумній меті, яка суб'єктивно приймається нею як життєвий орієнтир. Проблемі життєвих орієнтацій та цінностей людини присвячено багато робіт в українській філософії та психології.

Український філософ Г. С. Сковорода вважає, що звернення до внутрішнього світу постає основою реалізації людиною свого призначення – досягнення щастя: «Сіє-то есть быть щастливым... найтить самого себе» [22]. Пошук сенсів свого існування відбувається, на думку Г.С.Сковороди, у процесі пізнання власних індивідуальних

здібностей, схильностей.

Філософське тлумачення феномену смислу життя має довгий шлях від інтуїтивного пошуку сенсу існування людини до різних варіантів визначення самого поняття. Більшість дослідників відзначають різнорідність явищ, охоплених цим поняттям. Так, О. Т. Москаленко та В. Ф. Сержантов підкреслюють телеономність цього поняття на тій підставі, що воно виражає цілеспрямовання життя [6]. В. М. Шилов зазначає, що термін «смысл життя» має декілька значень. По-перше, «смысл життя» можна розглядати як результат, підсумок життя. По-друге, «смысл життя» може розкриватися через зміст «об'єктивно» необхідного для людини - задачі, функції, задані людині ззовні. «Смысл життя» також можна пов'язувати з феноменом свідомості.

За Л. Н. Коганом вибір смислу життя нерозривно пов'язаний із самореалізацією особистості, якій він надає спрямованості, тенденційності, пронизуючи її як на свідомому, так і на несвідомому рівнях. Б. М. Попов вказує на взаємозв'язок смислу життя і щастя, в якому перше спрямовує діяльність людини, а друге – фіксує задоволення життям.

Висвітлення сутності поняття смислу життя у психології має свою специфіку, яка впливає з особливостей тлумачення самореалізації людини різними напрямками психологічної науки. Так, З. Фрейд вважав, що спрямованість людського життя має біологічні корені, бо «життєва мета ... визначається програмою «принципу насолоди» і є «прагнення до щастя», яке має «позитивну та негативну цілі: відсутність болю і незадоволення, з одного боку, переживання сильних почуттів насолоди – з іншого». На думку А. Адлера, здійснення цілісного аналізу життя людини можливе на основі інтерпретації її цілей, дій, внутрішніх смислів діяльностей, у які вона

включається. К. Юнг шукав джерела смислу життя як духовного утворення. На його думку, такими джерелами є архетипи: «...надаючи смисл, ми користуємося мовними матрицями, що походять, у свою чергу, від першопочаткових образів» [4;23].

Е. Фромм виділив дві основні життєві орієнтації як принципи буття людини. Так, існування за принципом «мати» виражається формулою «я є те, чим я володію і що я споживаю», а за принципом «бути» означає, що людина «продуктивно використовує свої здібності і відчувається в єдності з усім світом» [16; 27]. Саме другий варіант є можливістю «сповна народитися, розвинути свою свідомість, розум, здатність любити... і прийти до нової гармонії, до нової єдності зі світом». Ці орієнтації, які Е. Фромм визначив як буття і володіння, вочевидь є смисложиттєвими, адже вони є головними цілеутворюючими векторами життя людини, що обумовлюють специфіку найрізноманітніших проявів її існування [16; 17].

В екзистенційній психології смисл є основним феноменом аналізу людського буття. Для Р. Мея знаходження смислу існування, що пов'язується з усвідомленням власної кінцевості, є критерієм психічного здоров'я та умовою сутнісного буття людини у світі, котрий в такому ракурсі являє собою «структуру смислових відношень, в якій існує особистість» [3].

І. Ялом вважає, що людина шукає спрямовуючі орієнтири, щоб пом'якшити тривогу, дисфорію і здобути відчуття осмисленості, яка являє собою «побічний продукт включеності ... усім серцем у будь-яке із нескінченної кількості життєвих дій». Основними такими "секулярними діями", які, вочевидь, можна вважати смисложиттєвими орієнтаціями, що надають спрямованості буттю, І. Ялом вважає самоактуалізацію, що розкривається в альтруїзмі, відданості справі, творчості.

За В. Франклом, воля до смислу – головна мотиваційна тенденція, що є основним рушієм поведінки і розвитку особистості. Вона обумовлює «екзистенційну динаміку» – певний рівень напруження, який виникає «між тим, що людина робить, і тим, що вона має робити», впорядковуючи своє життя до «сміслової орієнтації». В. Франкл зауважує, що не можна говорити про загальний смисл життя, «адже він змінюється від людини до людини, день за днем». Однак, попри констатацію конкретності та унікальності смислу життя, вказує на три типи смислових універсалій, які виступають смисложиттєвими орієнтирами для особистості – це цінності творчості, переживання та відношення, реалізація яких надає людині переживання осмисленості існування [3; 30].

У теорії самоактуалізації особистості А. Маслоу теж важливе місце займають ціннісні орієнтири, які він називає Б-цінності, стверджуючи, що саме «у Б-цінностях полягає смисл життя більшості людей» [53; 94]. Серед них: цілісність, досконалість, завершеність, справедливість, життєвість, повнота, простота, краса, праведність, унікальність, невимушеність, гра, істинність, чесність, самодостатність. Визначаючи ціннісний аспект самоактуалізації особистості, вони теж певною мірою можуть тлумачитись як смисложиттєві орієнтації [10;27].

К. Роджерс поняття «повноцінно функціонуюча людина» пов'язує з поняттями «сенс життя» та «хороше життя», які індивід досягає завдяки тому, що «хоче бути тим «Я», яким він і є насправді» [20]. Г. Олпорт вважає наявність цілісної життєвої філософії, яка містить головну життєву ціль, одним з критеріїв зрілості особистості, тобто наявність системи цінностей.

Порівнюючи тлумачення смисложиттєвої проблематики у екзистенційній та гуманістичній психології, можна зауважити, що

перша зосереджується на моментах самовизначення, знаходження смислу, а друга – на його розгортанні, здійсненні як самореалізації, самоактуалізації особистості.

Висвітлюючи смисл життя, як стрижневий момент духовно-психологічного самоутвердження особистості, Г. Сельє підкреслив, що процес реалізації мети надає людині «гордості за те, що вона працює заради її здійснення».

Пов'язуючи смисложиттєву проблематику з досягненням психологічного благополуччя людини, В. П. Казмиренко зауважив: чим більш виражені мотиви впевненості у майбутньому, тим очевидніша повнота реалізації потреби у визначенні сенсу життя, ширшою є сфера мотиваційних засобів її реалізації, тим нижчий рівень соціально-психологічного дискомфорту, конфліктності і фрустрованості О. В. Старовойтенко вказує на «роль усвідомлення особистістю смислу як прогнозу себе в майбутньому» [6].

С. Л. Рубінштейн виділяє два способи ставлення до життєвого шляху. Перший – це життя, що «не виходить за межі безпосередніх зв'язків», а тому «людина... не може зайняти мисленнево позицію поза ним для рефлексії над ним». Другий спосіб, пов'язаний з рефлексією, що «перериває цей безперервний процес життя і виводить людину мисленнево за його межі». У такому розумінні, як зауважує К. О. Абульханова-Славська, «смисл життя – це не лише майбутнє, не лише перспектива, але й міра досягнутого людиною, оцінка досягнутого своїми силами за суттєвими для особистості критеріями» [1].

Отже, смисл життя діє як регулятор, що спрямовує життєвий шлях індивіда. Ця функція стає можливою за умови, якщо смисл життя людиною «не» придуманий», ...став невіддільним від її особистісного

Я. А для того, щоб увійти в найінтимніше, емоційно-суб'єктивне ядро внутрішнього світу особистості, він повинен бути пережитий, вистражданий».

У запропонованих тлумаченнях смисл життя трактується, як деяке цілісне, осмислене ставлення до життєвого шляху, репрезентоване в свідомості людини. Однак щодо його усвідомленості є й інші міркування. На думку Д. О. Леонтьєва, «з психологічної точки зору головним є не усвідомлене уявлення про смисл життя, а насиченість щоденного життя реальним смислом». І. Е. Бекешкіна зауважує з цього приводу: «Смисл життя – найбільш узагальнене смислове утворення системи особистісного цілепокладання. Воно може бути представлене у внутрішньому світі індивіда у різному вигляді. При цьому не обов'язково виразно, у вигляді деякої життєвої концепції чи навіть розгорнутої «філософії життя», але і як невідчужувана від особистості внутрішня віра у ті чи інші цінності, що складають смисловий стрижень особистості, яка відрізняє цільне внутрішнє буття від розсіяного існування» [4].

На основі наведених вище тлумачень смислу життя, ми можемо констатувати, що цей феномен є складним утворенням, основу якого утворює ряд різних феноменів, а саме цілі, цінності, ціннісні орієнтації. Але основу смислу життя утворюють не просто життєві цілі та цінності, а життєві цінності-цілі кінцевого, термінального характеру, які являють собою своєрідну єдність. До неї додається ще один аспект – смисловий. Феномен смислу іманентно присутній вже у самому формулюванні поняття «смисл життя», яке, перевівши у особистісну площину, можна розгорнути у запитання: «який смисл має моє життя?».

Науковець Д. О. Леонтьєв розкриває сутність смислу у структурі діяльності, тлумачить його як відношення мотиву діяльності до її мети,

і використовує при цьому поняття «смысл мотиву», «смысл цілі», що підкреслює взаємозумовленість понять «мотив-ціль-смысл» [4;14].

Д. О. Леонтьєв виокремлює ряд характеристик смыслу, серед яких найбільш важливими є такі: 1) джерелом смыслу є потреби, мотиви та інтенції; 2) смысл предмету чи дії зумовлюється їх місцем у більш широкому контексті; 3) смысл володіє дієвістю – виконує функцію регуляції конкретної діяльності і є основою здатності людини до самодетермінації. Леонтьєв зазначає, що смыслу притаманна ситуативна мінливість, він не завжди є понятійно репрезентованим, усвідомленим, чітко вираженим доступними засобами, однак все ж піддається актуалізації в свідомості.

Ієрархія головних мотивів-цілей-цінностей-смыслів, створюючи домінуючі мотиваційні лінії життя людини, забезпечує основні напрямки самореалізації особистості, а компонент смыслу, крім того, володіючи здатністю пов'язувати в єдине ціле різні частини індивідуального світу, інтегрує ці спрямованості у єдиний життєвий напрямок. У зв'язку з цим ми вважаємо доречним визначити смысл життя услід за В. Е. Чудновським як «структурну ієрархію життєвих цілей (цінностей), у якій життєві смысли можуть грати провідну роль, бути відносно рівносильними чи підпорядкованими головній життєвій меті» [29].

І. Ф. Ведін у аналізі зв'язку смыслу життя із способом життя та самореалізацією особистості використовує поняття «смысложиттєві орієнтації» та тлумачить його через «якість ціннісних установок, що диктують певну смысложиттєву орієнтацію», і зауважує, що «смысложиттєва орієнтація обумовлена не просто певним набором потреб і заснованих на цьому наборі інтересів, а саме функціональним домінуванням певних потреб у рамках їх конкретної системи».

На думку І. Е. Бекешкіної, смысложиттєві орієнтації – це «свідомо

прийняті ціннісні орієнтації», які, «ставши дійсно смисложиттєвими, набувають у внутрішньому світі особистості статусу аксіом, ... постійно спрямовуючи життя людини, ... діють як регулятори її життєвого шляху» [6].

Таке розуміння смисложиттєвих орієнтацій зближує їх зі смислом життя, однак між ними все-таки є значні відмінності. Щоб окреслити їх, розмежуємо поняття «смысл життя» та «смисложиттєві орієнтації». Зауважимо, що ми погоджуємось з тими інтерпретаціями смислу життя, у яких він постає як певна загальна інтегральна концепція усього життя. Саме в такому розумінні тлумачить смысл життя Т. М. Титаренко: "Смысл життя – цілісне уявлення особистості про власне призначення, вищу мету, про фундаментальні основи власного буття, про життєво необхідні, сутнісно значущі цінності» [26]. Ця фундаментальна концепція життя, безумовно, має бути надбанням зрілої людини, яка пройшла значну частину життєвого шляху і змогла підсумувати здійснене.

На відміну від смислу життя психічний конструкт «смисложиттєві орієнтації» не є настільки глобальним. Для з'ясування його сутності, що ускладнюється недостатньо чіткою його змістовною інтерпретацією у психології, знову ж таки скористаємось тлумаченням Т. М. Титаренко: «Смисложиттєві орієнтації – ключові цінності, що превалюють на даному життєвому етапі і акумулюють значущі тенденції вибору спрямованості самореалізації» [26]. Відмінності між смислом життя і смисложиттєвих орієнтацій можна прослідкувати, звертаючись до аналізу вікового контексту. Т. О. Алексина, А. П. Донченко: «Питання про смысл життя не може бути лише кінцевим питанням. Зміна людини в часі передбачає зміну в часі і смислу людського життя... Про який результативний, кінцевий смысл життя може говорити, наприклад, молодість, життєві цілі якої

характеризуються бажанням мати цікаву роботу, знайти вірних друзів, кохати і бути коханим, отримати освіту і т.ін.? Усі окреслені цілі виконують функцію смисложиттєвих норм, що визначають перспективу, а не результат життя. Вони поступаються місцем іншим орієнтирам, ставши здійсненими, реалізованими». Отже, якщо смисл життя відображає концепцію усього життєвого шляху, то смисложиттєві орієнтації – певного вікового періоду.

Між смислом життя і смисложиттєвими орієнтаціями можна знайти ще одну відмінність. Г. В. Акопов та Н. Л. Бикова зазначали, що «... смисл життя виступає у формі надзадачі, яка присутня у якійсь мірі в кожній з цілей у складній ієрархії цілей в житті індивіда, але не ототожнюється з жодною з них і являє собою теоретичний спосіб організації життя, що вимагає досить високого інтелектуального рівня для його усвідомлення...» [2, с.164]. Отже, йдеться про «надзадачу» як об'єднуючий фактор у системі цілей, наявність якої є свідченням вищої інтелектуальної складності смислу життя порівняно зі смисложиттєвими орієнтаціями. Сформованість цієї складової, вочевидь, вимагає особистісної зрілості від людини. На нашу думку, в смисложиттєвих орієнтаціях не мусить бути представлена подібна надзадача.

Крім того, рефлексія смисложиттєвих орієнтацій має передбачати осмислення не цілісного життєвого шляху, а певного вікового періоду, переважно того, у якому й перебуває людина, чи того, який завершується, спонукаючи до роздумів про подальші життєві перспективи. Отже, смисложиттєві орієнтації постають детермінуючими чинниками життєвого шляху молодої людини, чи певного періоду життя для зрілої людини, а смисл життя, як більш глобальне духовно-психологічне утворення, є особистісним надбанням дорослої, зрілої людини, формування якого опирається на досягнення

сенсу значної частини пройденого життєвого шляху.

Д. О. Леонтьєв виокремлює три смисложиттєві орієнтації: «цілі в житті», «процес життя чи інтерес і емоційна насиченість життя» і «результативність життя чи задоволеність самореалізацією», в основі яких теж покладено феномен цілей, віднесених до майбутнього, сучасного та минулого. Якщо опиратися на загальноприйнятту в психології думку, згідно з якою домінуючою формою структурної організації сукупності життєвих цілей та цінностей є ієрархія, то можемо припустити, що власне смисложиттєвими цінностями та цілями будуть ті, які посідають найвищі щаблі у індивідуальній ієрархії цінностей-цілей суб'єкта [4;16].

До сказаного вище про цінності та цілі, вочевидь, можна додати й аспект особистісного смислу як «значущості їх для мене» за аналогією зі структурою смислу життя. Адже, на нашу думку, смисложиттєві орієнтації відрізняються від смислу життя не стільки за структурою (у даному аспекті вони не передбачають сформованості надзадачі, а побудова їх з єдності психічних конструктів «ціль-цінність-смысл» залишається незмінною), скільки за «глобальністю», тобто тим, що стосуються певного вікового етапу, а не всього життя.

Відмітною ознакою функціонування смисложиттєвих орієнтацій є детермінація ними основних напрямків самореалізації людини і, що особливо важливо, вибір нею сфер самореалізації, у яких вона й буде реалізовувати свої ціннісні вибори.

Експериментальне дослідження проводилось на базі факультету гуманітарної та економічної освіти Донбаського державного педагогічного університету. В експерименті брали участь магістри-психологи 1 та 2 курсів з базовою освітою (1 група, n=30), та без базової освіти (2 група, n = 43).

Під час проведення експериментального дослідження нас цікавило як саме перебігає процес переживання готовності магістрів-психологів до професійної діяльності та з якими смисложиттєвими орієнтаціями він пов'язаний. У нашому дослідженні ми припустили, що стан кризи фахової готовності по-різному перебігає у магістрів з базовою освітою (I) та магістрів, які отримують спеціальність психолога на базі раніш отриманої освіти (II).

Рівень прагнення магістрів-психологів до розвитку власного творчого та духовного потенціалу, до реалізації власних можливостей, адекватного сприйняття оточуючих, світу та свого місця в ньому, до розвитку власного психічного здоров'я та моральності, - тобто самоактуалізацію, - ми вивчали за допомогою *методики А.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Калиної (САМОАЛ)*. У цілому за результатами всіх відповідей у досліджуваній вибірці найбільші показники виявилися за шкалами «Орієнтації» ($10,00 \pm 2,20$), «Гнучкість у спілкуванні» ($9,56 \pm 2,04$) та «Креативність» ($9,19 \pm 1,86$). Найменшими показниками була представлена шкали «Спонтанність» ($7,30 \pm 2,57$) та «Аутосимпатія» ($7,52 \pm 3,27$). Отже, магістри більшою мірою вказували на власне прагнення до життя сьогоднішнім, здатність розуміти екзистенційну цінність життя «тут і зараз», не порівнювати теперішнє життя з минулими радощами та не знецінювати його передчуттям майбутніх успіхів. Також у своїх відповідях здобувачі часто зазначали про схильність до адекватного самовираження та саморозкриття у спілкуванні, не вдаючись до стратегій самоподання, що пов'язані з маніпуляціями по відношенню до співрозмовників. Високі бали за шкалою «Креативність» засвідчили про творче ставлення до життя.

Невисокі показники досліджуваних за шкалою «Спонтанність» та «Аутосимпатія» засвідчили про певну недовіру до оточуючого світу та його цінностей, а також наявність тривожності та невпевненості у собі.

Ймовірно, це можна пояснити ситуацією війни, що склалася в країні, коли домінуючим відчуттям більшості людей виступає страх за існування, а плани на майбутнє становляться розмитими або взагалі зникають. Тривога викликана самою ситуацією: щоб вижити потрібно робити вибір серед безлічі пропозицій і приймати рішення негайно.

Перевіряючи припущення про відмінності у професійній самоактуалізації здобувачів, що мають / не мають базової психологічної підготовки, ми порівнювали результати визначених підгруп, застосовуючи параметричний критерій t-Ст'юдента (див. табл.1).

Таблиця 1

Показники самоактуалізації у вибірках магістрів - психологів, що мають/не мають базової освіти

Шкали методики	Середні ранги		t	Asymp.Sig. (2-tailed)
	Випускники з базовою освітою n=30	Випускники без базової освіти n=43		
Орієнтація у часі	9,92±2,56	10,07±1,9	0,172	0,865
Цінності	8,15±2,48	9,71±1,20	2,106*	0,045
Погляд на природу людини	6,69±1,54	8,46±2,25	2,411*	0,024
Потреба у пізнанні	8,42±2,49	9,11±3,08	0,631	0,534
Креативність	8,69±1,89	9,64±1,78	1,346	0,190
Автономність	7,38±2,69	8,14±2,21	0,802	0,430
Спонтанність	6,23±2,89	8,29±1,82	2,229*	0,035
Саморозуміння	7,27±3,17	9,32±3,18	1,678	0,106
Аутосимпатія	6,85±3,53	8,14±3,01	1,029	0,313
Контактність	7,38±2,48	9,11±2,31	1,866'	0,074

Гнучкість у спілкуванні	9,69±1,80	9,43±2,31	0,329	0,745
-------------------------	-----------	-----------	-------	-------

Примітка: ' - $p \leq 0,1$; * - $p \leq 0,05$.

Магістри, що не мали базової психологічної освіти (II група досліджуваних), показали значно більшу кількість високих показників на відміну від здобувачів, для яких психологічна освіта виступає основною. Відмінності були виявлені за шкалами «Цінності» ($t=2,106$; $p \leq 0,05$), «Погляд на природу людини» ($t=2,411$; $p \leq 0,05$), «Спонтанність» ($t=2,229$; $p \leq 0,05$) та «Контактність» ($t=1,866$; $p \leq 0,1$). Отже, більш виражені показники у досліджуваних без базової освіти вказує на їх більше прагнення до гармонійного буття та здорових відношень з оточуючими, на їх прихильність розділяти цінності самоактуалізованої особистості, про природню симпатію та довіру до людей.

Більш високі показники за шкалою «Спонтанність» у цієї ж групи вказують на те, що процес самоактуалізації вже триває, а не виступає планом на майбутнє. Зазвичай, здатність до спонтанної поведінки блокується культурними нормами і не може співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість у спілкуванні. Той факт, що показники за цією шкалою представлені такими значеннями свідчить про важливість проявів безпосередності у самоздійсненні та самореалізації. Відповідними до одержаних показників виявилися й показники за шкалою «Контактності» - схильності до взаємно корисних та приємних контактів з іншими людьми.

На поданій нижче діаграмі (див. рис.1) можна наочно переконатися у схожості та відмінності відповідей досліджуваних. У цілому видно, що конфігурація розташування показників, одержаних на двох вибірках, збігається за контуром. Отже, наявність спільних моментів у відповідях досліджуваних свідчить про їх приблизне

однакове прагнення до самореалізації в особистісній сфері, яку, як ми сподіваємося, вони пов'язують із професійною сферою. Більш високі показники у групі здобувачів, що не мають базової фахової освіти, ми пояснюємо або більшою їх мотивацією, усвідомленістю у професійному виборі, зрілістю у прийнятті рішень, або, навпаки, саме відсутність базової освіти виступає причиною таких високих очікувань щодо власних здібностей чи можливостей.

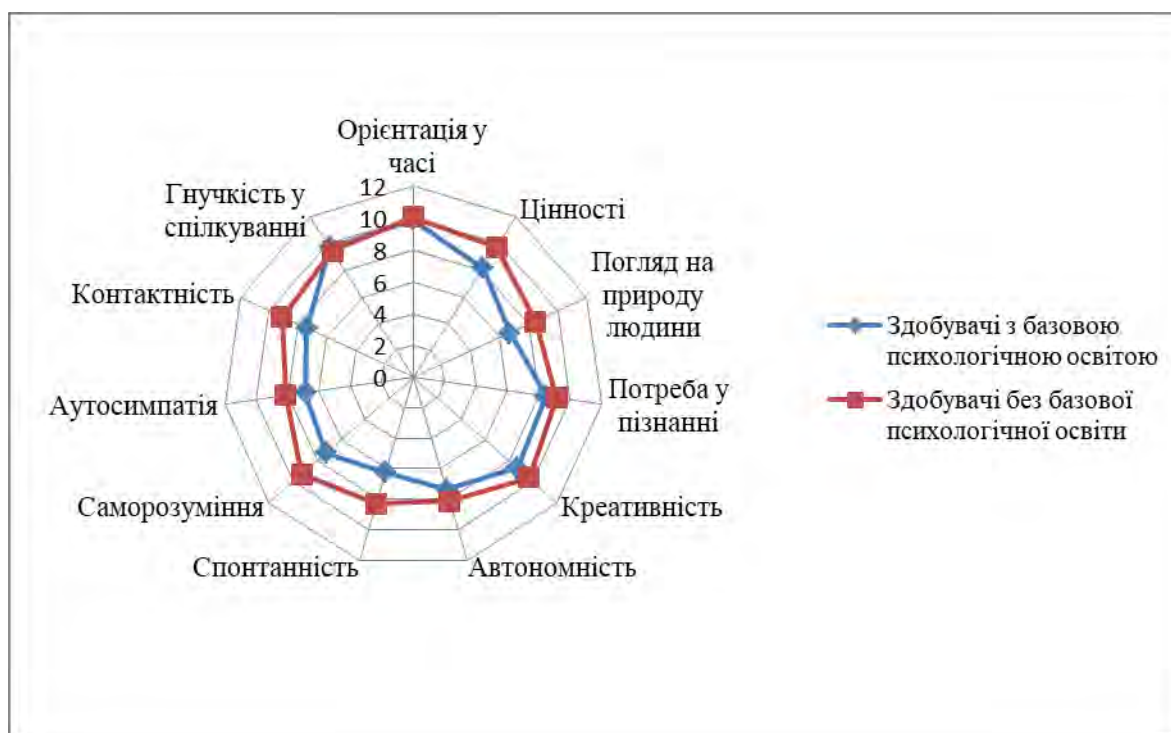


Рис. 1. Співвідношення середніх показників за шкалами методики А.В. Лазукіна «Тест самоактуалізації», одержаних на вибірках магістрів - психологів.

Оцінку «джерела» сенсу життя магістрів психологічного факультету ми здійснювали за допомогою методики Д.О. Леонтьєва «Тест смисложиттєвих орієнтацій». Порівняння підсумкових результатів за даною методикою виявило більшу представленість високих показників у вибірці магістрів, що опановують другу

спеціальність. Під час обробки результатів ми також застосовували параметричний метод порівняння вибірок за рівнем досліджуваної ознаки – t-Ст'юдента (див. табл. 2).

Таблиця 2

Порівняння середніх рангів груп за шкалами методики СЖО

Шкали методики	Середні ранги для груп		t	Asymp.Sig. (2-tailed)
	Випускники з базовою освітою n=30	Випускники з другою освітою n=43		
Цілі життя	31,69±6,28	37,79±3,14	3,226	0,003
Процес життя	28,77±4,97	35,57±2,82	4,417	0,000
Результати життя	22,92±5,25	29,00±3,16	3,674	0,001
Локус контролю- Я	21,31±4,01	25,00±1,41	3,241	0,003
Локус контролю - життя	26,46±4,22	32,14±2,41	4,339	0,000
Загальний показник	92,77±3,61	115,43±4,25	5,455	0,000

Отже, магістри без базової освіти своїми відповідями засвідчили про значну впевненість у власному самовизначенні цілей, життєвих переконаннях, установках, прагненнях. Високими балами за всіма шкалами методики досліджувані даної групи відзначали свою переконливість у тому, що зміст і насиченість життя обумовлені волею, вибором та вчинками самої людини. Життя вони розглядають, як захоплюючий процес, в якому завжди є можливість для варіацій у побудові сценарію життя за власним бажанням, відповідно до власних цілей і цінностей. Зазвичай у магістратуру вступають здобувачі в

зрілому віці із сформованими переконаннями та моральними цінностями. Вони свідомо здійснюють свій професійний вибір, що є складовою їхньої особистісної самоактуалізації. Здобувачі, які наважилися змінити спеціальність і стати професійними психологами, більшою мірою виказували задоволеність своїм минулим, досягненням всього запланованого, насиченістю життя цікавими справами сьогодення та планами на майбутнє. Вони також зазначали про відсутність занепокоєння та розгубленості перед світом, упевненість у власних силах, готовність до змін (див. рис. 2).

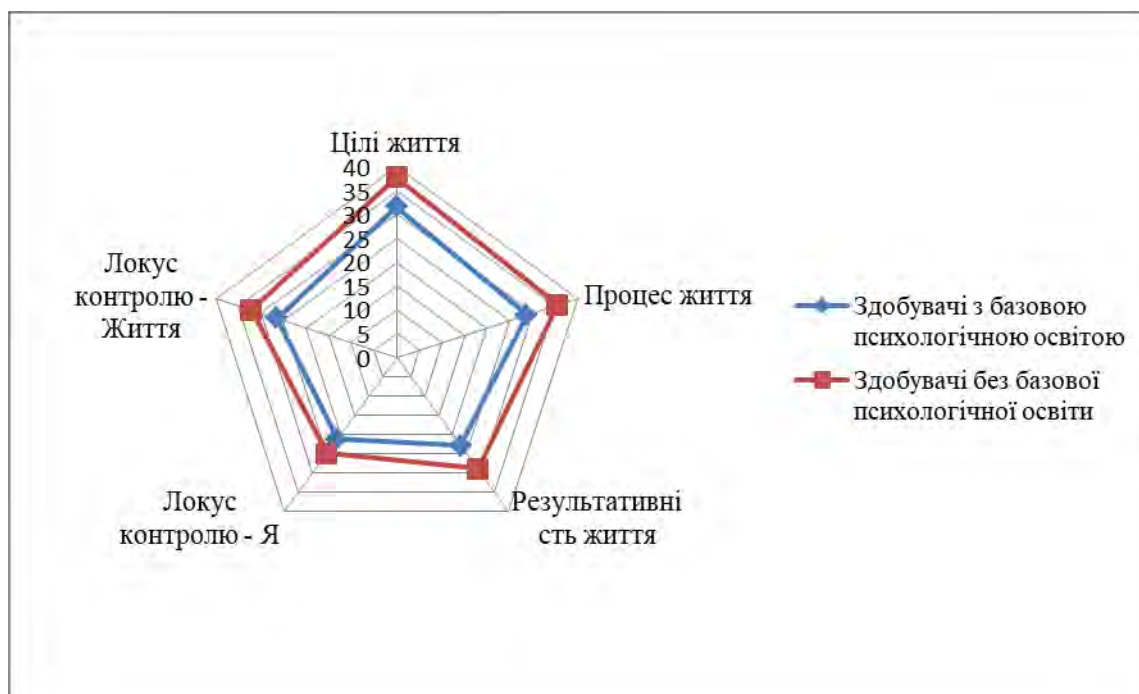


Рис. 2. Співвідношення середніх показників за шкалами методики Д.О. Леонтьєва «Смисложиттєві орієнтації», одержаних на вибірках магістрів – психологів.

Виявлені відмінності у показниках смисложиттєвих орієнтацій студентів-психологів психологічного факультету, що розрізнялися наявністю/відсутністю базової психологічної освіти, спричинили подальше вивчення особливостей їх особистісного ставлення до життя шляхом порівняння одержаних показників з показниками

досліджуваних стандартизованої вибірки ($n=200$) від 18 до 29 років (за даними Д.А. Леонтьєва, 2000). Порівняльний аналіз ми здійснювали за допомогою статистичного методу t-Ст'юдента для однієї вибірки, що дозволяє перевіряти гіпотези про наявність/відсутність відмінностей між одержаними середніми показниками за шкалами методики та відомими значеннями. З нормативними показниками ми порівнювали лише відповіді магістрів без базової освіти, які відрізнялися високим рівнем осмислення життєвих цілей, ясним співвідношенням цілей з майбутнім, емоційної насиченості – з сьогоденням, задоволення – з досягнутим результатом, минулим (див. табл. 3).

Таблиця 3

Порівняння середніх показників магістрів - психологів, що опановують нову спеціальність із показниками жінок стандартизованої вибірки ($n=200$)

Шкали методики	Випускники з другою освітою $n=25$	Жінки стандартизованої вибірки	One Sample T-Testt	Sig. (2-tailed)
Цілі життя	37,79±3,14	29,38±6,24	10,009	0,000
Процес життя	35,57±2,82	28,80±6,14	8,982	0,000
Результати життя	29,00±3,16	23,30±4,95	6,744	0,000
Локус контролю-Я	25,00±1,41	18,58±4,30	16,986	0,000
Локус контролю-життя	32,14±2,41	28,70±6,10	5,338	0,000
Загальний показник	115,43±7,25	95,76±16,54	10,150	0,000

Високий рівень життєвих прагнень магістрів-психологів без базової освіти був підтверджений не тільки під час порівняння їх

показників з показниками жінок стандартизованої вибірки, але й під час порівняння з показниками чоловіків стандартизованої вибірки (див. табл.4)

Таблиця 4

Порівняння середніх показників магістрів - психологів, що опановують нову спеціальність із показниками чоловіків стандартизованої вибірки (n-200)

Шкали методики	Випускники з другою освітою n=25	Чоловіки стандартизованої вибірки	One Sample T-Testt	Sig. (2-tailed)
Цілі життя	37,79±3,14	32,90±5,92	5,818	0,000
Процес життя	35,57±2,82	31,09±4,44	5,945	0,000
Результати життя	29,00±3,16	25,46±4,30	4,189	0,001
Локус контролю-Я	25,00±1,41	21,13±3,85	10,239	0,000
Локус контролю -життя	32,14±2,41	30,14±5,80	3,105	0,008
Загальний показник	115,43±7,25	103,10±15,03	6,362	0,000

У подальших дослідженнях ми плануємо розглянути і проаналізувати виявлений факт: високі показники потреб у самоактуалізації здобувачів є справжніми чи отримані результати можна пояснити їхніми завищеними очікуваннями через недостатню професійну підготовку.

Для більш ретельного вивчення проблеми самоактуалізації магістрів - психологів ми застосували процедуру встановлення та аналізу кореляцій між показниками шкал задіяних методик. Ми

вивчали зв'язки, отримані як в об'єднаній вибірці, так і в окремих групах, що розрізнялися за наявністю базової освіти (див. табл. 5, 6, 7). Зв'язки, одержані в об'єднаній групі ($n=73$), у більшості своїй характеризувалися позитивною спрямованістю. Серед масиву кореляцій привертає увагу кількість статистично значущих позитивних зв'язків, що були одержані між шкалами методики «САМОАЛ» – «Погляд на природу людини», «Автономність», «Спонтанність», «Саморозуміння», «Аутосимпатія» та показниками шкал методики «СЖО» ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$; $p \leq 0,001$) – «Процес життя», «Результативність життя», «Локус контролю Я», «Локус контролю життя» та «Усвідомленість життя». Отже, самоактуалізація магістрів-психологів, їх бажання відповідати власній природі, залишатися справжніми та відкритими досвіду, мати незалежність та внутрішню активність, пов'язується з їхніми уявленнями про сильну особистість, що має свободу вибору у прийнятті рішень відповідно до власних цілей та уявлень про сенс життя, а також з упевненістю про те, що лише вони можуть контролювати своє життя.

Проте, нами були виявлені зв'язки, які засвідчили про певні проблеми в особистісному самовизначенні досліджуваних. Мова йдеться про статистично значущі негативні зв'язки ($p \leq 0,05$) між високими показниками за шкалою «Гнучкість у спілкуванні» ("САМОАЛ") та шкалами «СЖО» - «Цілі життя», «Локус контролю життя» та «Усвідомленість життя»: прагнення до саморозкриття, орієнтація на особистісне спілкування, установка на отримання задоволення від спілкування співвідносилися з відсутністю планів та цілей на майбутнє, орієнтацією на сьогоднішній та вчорашній день, підозрою у можливість свідомого контролю свого життя.

Одержані факти можна пояснити воєнною ситуацією, яка змусила людей зробити переоцінку цінностей, ставлення до планів на майбутнє, до самого себе.

Таблиця 5

Матриця кореляцій між шкалами методик СЖО (Д.М. Леонтєва) та САМОАЛ (А.В. Лазукіна), одержаних на загальній вибірці

САМОАЛ СЖО	Цілі життя	Процес життя	Результати життя	Локус контролю-Я	Локус контролю-Життя	Усвідомленість життя
Орієнтація у часі	-0,09	-0,04	0,02	-0,15	-0,10	-0,05
Цінності	0,00	0,19	0,23*	0,07	0,19	0,19
Погляд на природу людини	0,26	0,45** *	0,34**	0,28*	0,39** *	0,39** *
Потреба ц пізнанні	-0,25	-0,06	0,04	-0,08	-0,02	-0,05
Креативність	-0,09	0,08	0,10	-0,07	0,03	0,05
Автономність	0,01	0,25*	0,29*	0,22	0,17	0,21'
Спонтанність	0,23*	0,34**	0,34**	0,21'	0,34**	0,33**
Саморозуміння	-0,05	0,24*	0,29*	0,07	0,17	0,18
Аутосимпатія	-0,02	0,23*	0,23*	0,04	0,09	0,17
Контактність	0,06	0,02	0,21'	-0,05	0,17	0,12
Гнучкість у спілкуванні	- 0,30**	-0,06	-0,07	-0,09	-0,24*	-0,20'

Примітка: ' - $p \leq 0,1$; * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Аналіз кореляцій, одержаних в окремих групах, що розрізнялися за наявністю/відсутністю базової освіти, показав доволі неочікувані результати. В обох групах переважала кількість негативних кореляцій між шкалами «СЖО» та «САМОАЛ». Спрямованість кореляцій перших

трьох шкал методики СЖО, зміст яких умовно пов'язаний з майбутнім, теперішнім та минулим часом, по-різному проявляла себе із показниками шкал самоактуалізації (див. табл. 6 і табл. 7). Легко помітити, що самоактуалізація, яка пов'язана з майбутнім плануванням (шкала СЖО «Цілі життя») в основному представлена показниками негативної спрямованості; самоактуалізація, що розглядається в теперішній момент часу (шкала СЖО «Процес життя») та самоактуалізація, що пов'язана з підсумками життя (шкала СЖО «Результативність життя»), більшою мірою представлені позитивними кореляціями. Ймовірно таку картину можна пояснити особливостями умов буття, в яких опинилися сучасні студенти. Коли майбутнє втрачає чіткі орієнтири, пошук джерела сенсу життя зміщується у бік сьогодення та підведення підсумків. Така картина спостерігалася і в групі магістрів, що мають базову освіту, і в групі магістрів, що одержують другу спеціальність. Проте, сила негативних показників більшою мірою представлена у студентів-психологів без базової освіти.

У групі магістрів, що мають базову освіту, серед масиву кореляцій на увагу заслуговують зв'язки показників «Контактності» («САМОАЛ») з показниками шкал методики «СЖО» – «Процес життя» ($r=-0,51$; $p\leq 0,01$), «Локус контролю-Я» ($r=-0,591$; $p\leq 0,001$) та «Усвідомленість життя» ($r=-0,42$; $p\leq 0,01$). Прагнення досліджуваних цієї групи жити емоційним насиченим життям та керувати цим життям в умовах війни практично не реалізуємо і у певній мірі обмежене встановленням глибоких та близьких контактів з оточуючими. Певна соціальна ізоляція, життя серед чужих людей та в чужих містах не можуть сприяти розвитку саме цієї складової самоактуалізації людини (див. табл. 6).

Аналіз зв'язків між показниками методик у даній групі також показав негативну спрямованість кореляцій показників креативності

(«САМОАЛ») з показниками усіх шкал методики «СЖО». Згідно до Д.О. Леонтьєва, життя вважається усвідомленим в умовах наявності цілей, задоволення, що отримується під час їх досягнень, упевненості у власній здібності досягати результатів. Відповідно до результатів, які були одержані на вибірці здобувачів з фаховою освітою, перераховані умови особистісного зростання можуть бути реалізованими лише при умовах незначного прояву креативності. Отримані результати вказують на наявність у досліджуваних даної групи невпевненості в оцінці своєї свободи, у відсутності повної довіри до власних відчуттів. Такі результати можна пояснити впливом війни на емоційний стан та самовизначення досліджуваних: креативність як необхідний атрибут самоактуалізації особистості у справжньому житті, креативність як спосіб для створення та здійснення самого життя, з його планами та мріями, в умовах війни виявляється загубленою. Принаймні для досліджуваних цієї групи.

Нами були виявлені і позитивні зв'язки між шкалами самоактуалізації та смисло-життєвими орієнтаціями. Так, показники шкали «Погляд на природу людини» позитивно співвідносилися з показниками шкал «Цілі життя» ($r=0,30$; $p\leq 0,1$), «Процес життя» ($r=0,35$; $p\leq 0,1$) та «Локус контролю життя» ($r=0,36$; $p\leq 0,05$) (СЖО). Такі відповіді засвідчили про віру досліджуваних в людей, в їх можливості та здібності, про готовність встановлювати гармонічні міжособистісні відносини з ними на підставі довірливого, чесного та неупередженого ставлення. Саме таке ставлення до життя виступає одним із визначаючих факторів самоактуалізованої особистості.

На вираженість критерію психічного здоров'я у досліджуваних також вказували позитивні зв'язки шкали «Автономність» (САМОАЛ) з показниками СЖО – «Процес життя» ($r=0,32$; $p\leq 0,1$), «Результати життя» ($r=0,37$; $p\leq 0,05$) та «Локус контролю Я» ($r=0,34$; $p\leq 0,1$). Тобто

прагнення до незалежності й свободи у студентів-психологів-психологів залишається актуальним у теперішньому часі, у ситуаціях, пов'язаних із підсумками життя, а також на рівні віри у власні сили будувати власний життєвий шлях.

Таблиця 6

Матриця кореляцій між шкалами методик СЖО (Д.М. Леонтьєва) та САМОАЛ (А.В. Лазукіна), одержаних на вибірці магістрів - психологів, що мають базову освіту (n=30)

	Цілі життя	Процес життя	Результати життя	Локус контролю-Я	локус контролю-Життя	Усвідомленість життя
Орієнтація у часі	-0,11	-0,13	0,04	-0,22	-0,17	-0,12
Цінності	-0,23	-0,08	0,01	-0,16	-0,12	-0,13
Погляд на природу людини	0,30'	0,35'	0,17	0,05	0,36*	0,10
Потреба ц пізнанні	-0,24	-0,39*	-0,09	-0,22	-0,10	-0,14
Креативність	-0,45*	-0,32'	-0,12	-0,32	-	-0,39*
Автономність	-0,12	0,32'	0,37*	0,34'	-0,02	0,14
Спонтанність	-0,05	0,01	0,34'	-0,04	0,13	0,01
Саморозуміння	-0,19	0,05	0,01	-0,23	-0,11	-0,11
Аутосимпатія	-0,13	-0,08	0,03	-0,21	0,02	-0,08
Контактність	-0,23	-	-0,28	-	-	-
Гнучкість у спілкуванні	-0,15	0,51**	-0,28	0,59***	-0,21	-0,42*
Гнучкість у спілкуванні	-0,15	0,02	-0,11	-0,05	-0,26	-0,13

Примітка: ' - $p \leq 0,1$; * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** $p = 0,001$.

У групі магістрів, що не мають фахової освіти, порівняно із випускниками з фаховою психологічною освітою, було виявлено більше позитивних зв'язків між показниками методик. Проте, як зазначалося вище, сила негативних зв'язків між показниками за шкалою «Цілі життя («СЖО») та показниками за всіма шкалами методики САМОАЛ у групі досліджуваних без базової освіти була більшою. У даній групі були виявлені сильні зв'язки показників за шкалою «Цілі життя» зі шкалами САМОАЛ, як-от: «Цінності» ($r=-0,4$; $p\leq 0,05$), «Потреба у пізнанні» ($r=-0,7$; $p\leq 0,001$), «Гнучкість у спілкуванні» ($r=-0,64$; $p\leq 0,001$) та «Саморозуміння» ($r=-0,5$; $p\leq 0,01$). Ймовірно усвідомленість життя у здобувачів даної групи є не справжньою, а надуманою, бо плани не мають реальної опори в теперішньому часі і не підкріплюються особистісною відповідальністю за їх реалізацію. Віра в могутність власних можливостей, відкритість новому досвіду, синзетивність до власних побажань та потреб, здібність до саморозкриття – усі перераховані властивості на повірку виходять завищеними уявленнями стосовно себе.

Кореляційний аналіз також виявив достатню кількість значущих показників позитивного зв'язку. Сприйняття досліджуваними свого життя в теперішньому часі, як емоційного насиченого процесу (*шкала СЖО «Процес життя»*), спостерігалось у контексті позитивного ставлення до людей (*шкала САМОАЛ «Погляд на природу людини»* $r=0,45$; $p\leq 0,01$), природної свободи, що необмежена культурними нормами (*шкала САМОАЛ «Спонтанність»* $r=0,36$; $p\leq 0,05$) та адекватного самосприйняття (*шкала «Аутосимпатія»* $r=0,55$; $p\leq 0,01$). Їх задоволеність самореалізацією (*шкала СЖО «Результативність життя»*) пов'язувалася з існуючою незалежністю та свободою (*шкала САМОАЛ «Автономність»* $r=0,34$; $p\leq 0,05$), з високим рівнем сензетивності до своїх бажань та потреб (*шкала «Саморозуміння»*

$r=0,34$; $p \leq 0,05$ та «Аутосимпатія» $r=0,33$; $p \leq 0,05$), об'ємом встановлених соціальних контактів, рівнем комунікативних здібностей та навичок ефективного спілкування (шкала «Контактність» $r=0,47$; $p \leq 0,01$).

Таблиця 7

Матриця кореляцій між шкалами методик СЖО (Д.М. Леонтьєва) та САМОАЛ (А.В. Лазукіна), одержаних на вибірці магістрів - психологів, що не мають базову освіту ($n=43$)

	Цілі життя	Процес життя	Результати життя	Локус контролю-Я	Локус контролю-Життя	Усвідомленість життя
Орієнтація у часі	-0,19	0,01	-0,08	-0,17	-0,14	-0,08
Цінності	-0,40**	-0,13	-0,04	-0,27	0,02	-0,25'
Погляд на природу людини	-0,28'	0,45**	0,10	0,11	0,14	0,15
Потреба в пізнанні	- 0,70***	0,02	0,00	-0,21	-0,19	-0,34*
Креативність	-0,01	0,20	0,01	-0,21	0,12	0,06
Автономність	-0,06	0,17	0,34*	0,10	0,31*	0,17
Спонтанність	0,20	0,36*	0,09	0,12	0,06	0,18
Саморозуміння	-0,50**	0,03	0,34*	0,10	0,04	-0,07
Аутосимпатія	-0,21	0,55** *	0,33*	0,27	-0,20	0,26'
Контактність	-0,06	0,04	0,47**	0,35	0,12	0,12
Гнучкість у спілкуванні	- 0,64***	-0,08	0,03	-0,14	-0,30'	-0,39*

Примітка: ' - $p \leq 0,1$; * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми особистісної самоактуалізації показав, що незважаючи на деякі розходження в деталях, усі автори, які розробляють проблему самореалізації, сходяться у головному: тенденція самоактуалізації є основною властивістю кожної особистості, і особистісна зрілість неможлива без потреби у саморозвитку, прагнення до самовдосконалювання та самореалізації.

Аналіз підходів до конструкту "смисложиттєві орієнтації" дозволив уточнити його змістове значення, функції, що зміст цінностей, цілей та смислів визначає вибір суб'єктом найбільш значущих сфер самореалізації, а також виконують функції спонукання, спрямування, стимулювання, регулювання, інтегрування процесу самореалізації на певному віковому етапі розвитку, забезпечують переживання осмисленості його життя.

Емпіричне дослідження проблеми дозволило визначити особливості готовності до професійної самоактуалізації студентів, що мають / не мають базову фахову підготовку.

Вивчення кореляцій між шкалами методик у цілому показало, що самоактуалізація магістрів-психологів проявляє себе в прагненні відповідати власній природі, що узгоджується з уявленнями про сильну особистість, яка має свободу у виборі цілей та може контролювати своє життя.

Була виявлена більша мотивація в особистісній та професійній самореалізації у групі студентів, що навчаються у магістратурі без базової психологічної освіти.

У подальших дослідженнях планується аналізувати високі показники у групі магістрів, що не мають базової фахової освіти, є більшою їх мотивацією, усвідомленістю у професійному виборі, зрілістю у прийнятті рішень, або, навпаки, саме відсутність базової

освіти виступає причиною таких високих очікувань щодо власних можливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Издательство «Мысль», 1991. 301с.
2. Артемова О.І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. *Освіта регіону*. №1 від 3.2010. С. 97 - 101.
3. Варій М.Й. Психологія особистості. Навч. посіб. К.:Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
4. Гріньова О.М. Екзистенційні підходи до вивчення проектування життєвого шляху особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Вип. 1 (2014). Херсон : Гельветика, 2014. С. 20-25.
5. Гуляєва Г.Б. Психологічні особливості самореалізації особистості студентів, її зв'язок з життєвою метою. *Психологія, соціологія і педагогіка*. 2012. № 9 [Електронний ресурс]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/09/1056>
6. Гомонюк В.О. Самоактуалізація та самореалізація особистості: сучасні наукові уявлення. *«Психологія і соціологія»*. *Психологія труда*: [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://http://www.rusnauka.com>
7. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів : автореф. дис. канд. психол. наук. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
8. Ільчук Л. "Наші внутрішні конфлікти" в контексті теоретичної спадщини Карен Хорні. *Науковий вісник Київського національного*

університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого. 2016. Вип. 19. 117с.

9. Копець Л.В. Психологія особистості: навч. посіб. К.:Вид. «Києво-Могилянська академія», 2007. 406 с.

10. Кобильнік Л.М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів: автореф. дис. канд. псих. наук. 19.00.07. Київ: 2007. 22 с.

11. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія. 2-ге вид.: Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2010. 128 с.

12. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008, 352 с.

13. Мірошніченко О.М. Особистісне зростання як фактор психічного здоров'я. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Випуск 31. Серія: психологічні науки. Том II. Чернігів, 2005. С. 150-153.

14. Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Смысл жизни и личность. Новосибирск, *Издательство «Наука»*, Серия «Человек и общество» 1989. 204 с.

15.Олександров Ю. М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді: дис. ... кандидата психол. наук. 19.00.01. Харків, 2010. 296 с.

16. Мельничук О. Б., Пасічняк Р. Ф., Вольнова Л. М. Психологія особистості: Хрестоматія: Навч. посіб. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. 532 с.

17. Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

18. Психологія особистості: Хрестоматія: Навч. посіб. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. 532 с.

19. Реан А. А., Бордовская Н. В. Розум С. И. Психология и педагогика. Учебное пособие. СПб.: Издательство «Питер», 2010. 432 с.

20. Роджерс К. Вчитися бути вільним. Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. Т. 1. К.: 2001.

21. Синишина В.М. Сучасні напрямки зарубіжної психології. Ужгород, 2018. С. 29

22. Сковорода Г. Разговор пяти путников о истинном щастья в жизни. URL. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/7106543/page:14/45,51>

23. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

24. Столяренко О. Б. Основи психології. Практикум. К.: Видавництво «Феникс», 2006. 705с.

25. Тищенко І. А. Психологічні аспекти самореалізації особистості у вітчизняній психології. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки.* Вип.121(2) Чернігів, 2013. С. 169-172.

26. Титаренко Т. М., Гундერთайло Ю. Д., Климчук В. О. Життєтворення особистості в сучасному світі: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К.: Міленіум, 2016. 320 с.

27. Філософія психології: тексти. Хрестоматія для студентів психологічних спеціальностей / укладачі: Ю.Л. Горбенко, Ю.О. Клименко, В.Ф. Моргун (відпов. за вип.). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017. 402 с.

28. Хорні К. Невротична особистість нашого часу. Нові шляхи у психоаналізі. Спб, Вид-во «Канон +», 2020 . 288с.

29. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба человека. *Общественные науки и современность*. 1998. № 1. С. 175-183.

30. Франкл В. Лікар та душа. Основи логотерапії. Харків: Видавництво «Клуб Сімейного Дозвілля». 2018. 320с.

3. ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

М.М. Кононова,

доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук,

доцент, доцент кафедри психології,

Полтавський національний педагогічний університет

імені В.Г. Короленка

Постановка проблеми. Розвиток в сучасній психології традицій гуманістичного, особистісно-орієнтованого та психодинамічного підходів ставлять в ряд актуальних науково-практичних завдань вивчення проблеми реалізації потенціалу особистості, яка є різностороннім та багаторівневим психологічним поняттям. Серед феноменів, що певним чином характеризують цю різносторонність, чільне місце займає особистісна самоактуалізація.

Розглядаючи самоактуалізацію (за А. Маслоу) як досягнення найвищого рівня природного особистісного зростання, зокрема особистісної зрілості, максимальної вираженості психологічного здоров'я особистості, її високої психологічної культури, достатньої соціальної освіченості, а самоактуалізовану людину як таку, що досягає більш оптимального, ефективного й здорового рівня функціонування, особливого значення набувають питання професійної Я-концепції як важливої складової самоактуалізації майбутнього психолога.

У психологічній науці вітчизняними та зарубіжними вченими розкриваються різні аспекти феномену «Я концепція» особистості: К. Хорні, Т. Шибутані, Е. Еріксон та ін. (значення соціальних факторів у формуванні Я-концепції), І. С. Кон, А. Маслоу, А. Г. Асмолов,

К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, В. В. Столін (місце Я-концепції в загальній структурі особистості, істотні ознаки Я-концепції та її структурні компоненти), Е. Еріксон, Г. М. Андреева, І. С. Кон, В. С. Мухіна (процесуальні елементи розвитку Я-концепції особистості, детермінанти її формування, психічні механізми розвитку і змін), Р. Бернс, З. Фрейд, І. С. Кон, Л. І. Божович, А. А. Прихожан (зміст «образу Я» в процесі онтогенетичного розвитку людини) та ін. Науковий інтерес до вивчення сутності Я-концепції, питання самоактуалізації та самосвідомості виявляють й українські психологи (І. П. Андрійчук, І. О. Блохіна, А. С. Борисюк, С. В. Васьківська, О. М. Васильченко, О. І. Гура, Т. В. Дмитрова, М. М. Кононова, О. М. Кочубейник, С. В. Крутько, В. Д. Онищенко, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, С. О. Ренке, Т. Д. Перепелюк, Т. М. Титаренко, К. Ю. Ушакова, А. В. Фурман, Г. В. Чайка, П. Р. Чамата, Н. В. Чепелева, О. М. Шевцова та ін.), в працях яких, зокрема, важливе місце займають дані про особливості становлення професійної Я-концепції психолога.

Спираючись на дослідження С. О. Ренке розуміємо, що досі існує складність у розумінні типів, чинників і умов розвитку професійного образу «Я», можливостей впливу на процес його становлення, а також у визначенні особливостей розвитку професійної Я-концепції залежно від гендеру й форми навчання. Крім того, привертає увагу тенденція останніх років до збільшення числа випускників – практичних психологів, що супроводжується суперечністю між кількістю спеціалістів та обсягом, якістю наданих ними психологічних послуг. З огляду на це, переконані, пріоритетним завданням сучасної вищої освіти має стати необхідність навчити майбутнього студента ЗВО самостійно взаємодіяти зі світом професійної галузі, що постійно розвивається, відповідати швидким змінам у сфері праці, які

виражаються в ускладненні професійних завдань та вимагають творчого підходу до їх вирішення. Своєрідним рефреном у концепціях різних авторів-дослідників проблематики професійного розвитку звучать активність і самодетермінація як головні рушійні сили професіогенезу (Ткаченко, 2014). Важливо, щоб підготовка сучасного спеціаліста була орієнтована на його безперервний, всебічний особистісний і професійний саморозвиток, актуалізацію самосвідомості, на формування професійної ідентичності й адекватної самооцінки.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально виявити психологічні чинники розвитку професійної Я-концепції на етапі навчання у ЗВО та у процесі становлення професійного образу «Я» майбутнього психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження

Сутність поняття «Я-концепція» особистості як психологічної категорії, як складової самоактуалізації

Серед філософсько-психологічних понять «образ-Я» називають одним із найперших, однак до сьогодні його категоріальний статус та розуміння сутності не однозначні, що прослідковується, зокрема, в науковому розумінні «Я», як категорії «самість» (найчастіше) (К. Уілбер, Г. С. Салліван, К. Р. Роджерс), «Его» (З. Фрейд, Х. Хартман), «ідентичність» (Е. Еріксон, І. Кон, О. М. Васильченко, В. С. Малахов, Н. В. Чепелева, Е. Семюель, Л. Б. Шнейдер,), «особистість», «самосвідомість» і, нарешті, «Я-концепція», феномен якої особливо цікавить сучасну наукову спільноту.

Незважаючи на чисельні дослідження, єдиного й універсального визначення Я-концепції немає, що загалом пояснюється:

1) різними підходами до визначення вивчення категорії «Я», серед яких Т. В. Дмитрова виділила основні: логіко-гносеологічний (зміст категорії «Я», її взаємозв'язки з іншими психологічними дисциплінами); генетичний (генезис Я-концепції, психологічні передумови її становлення і розвитку, їх вплив на особливості такого психологічного утворення); конкретно-історичний та змістовний (дослідження історично зумовлених особливостей, форм «Я» і Я-концепції залежно від конкретних умов життєдіяльності особистості та її індивідуальних відмінностей); функціональний (розгляд функцій, що їх виконує Я-концепція у житті людини); структурно-психологічний (вивчення внутрішньо-психологічної структури Я-концепції, характеристика її елементів та їх взаємовпливів) [15];

2) кутом зору, під яким розглядається сутність «Я» (це структурна єдність різних процесів, або ж це окремі когнітивні процеси);

3) стратегією методологічного дослідження (створити нову теоретичну модель, дослідницьку програму, або розширити класифікацію, структуру Я-концепції) тощо [42].

Як зазначає О. Г. Глухова, саме поняття «Я-концепція» народилося в 1950-ті роки в рамках феноменологічного і гуманістичного психологічних напрямків, представниками яких були А. Маслоу, К. Роджерс та ін., які, на відміну від біхевіористів і фрейдистів, розглядали людське «Я» як якусь цілісність, фундаментальне, базову основу поведінки і розвитку особистості [12].

Сучасне уявлення і розуміння поняття Я-концепції сформувалося під впливом різноманітних напрямів психологічної науки, починаючи із психоаналітичної теорії З. Фрейда, де «Я», або «Его», визначається у структурі особистості як функціональний компонент психіки людини, що контролює несвідомі потяги «Ід» («Воно») та підпорядковується

моральним нормам і правилам соціуму у вигляді «Супер-Его» («Над-Я») [27]. Варто згадати й американського психолога В. Джеймса, котрий вперше висунув гіпотезу про подвійну природу інтегрального Я, де є «Я, яке пізнає» та емпіричне «Я», до якого входить: матеріальне «Я» (material self) – це тіло, зовнішній вигляд, одяг, речі, з якими ідентифікує себе людина, сімейні стосунки; нестабільне соціальне «Я» (social self), що формується через визнання людини іншими; духовне «Я» (spiritual self) – рефлексивний процес, здатність мислити суб'єктивно, «осмислювати себе як того, що мислить». Саме ці компоненти здатні викликати у людини відчуття та емоції, обумовлюють її ставлення до себе й спонукають до дій [3].

Згідно О. М. Васильченко, «Я» може бути представлене як переживання, відчуття, окремі образи «Я», а на вищому рівні – як концепція «Я», тобто вже систематизоване поняття «Я». Таким чином, дослідниця робить висновок, що Я-концепція не тотожна поняттю «образ-Я», оскільки включає в себе: образ реального «Я»; суб'єктивну будову можливого і необхідного «Я»; програму, механізм та образ майбутніх результатів самоздійснення індивіда, з компонентами самооцінки і вибору індивідом цілей, задач, загальної спрямованості своїх дій по самореалізації [10].

А. В. Захарова теж відрізняє ці поняття, вважаючи, що образ-Я – це динамічне різноманіття постійно функціонуючих уявлень суб'єкта про себе, а Я-концепція – це функціонування знань суб'єкта про себе на вищому рівні як ієрархічно організованої, відносно стійкої системи.

У словнику психологічних понять Я-концепція трактується як динамічна система уявлень людини про саму себе, що містить: а) усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, характерологічних, соціальних та інших властивостей; б) самооцінку; в) суб'єктивне сприйняття впливу зовнішніх чинників на власну особистість. Ряд

дослідників вважають Я-концепцію основним компонентом і результатом розвитку самосвідомості (В. Джеймс, В. В. Столін, М. І. Боришевський, В. С. Мерлін, В. С. Мухіна), який надає можливість індивіду зрозуміти себе [14], та центральним утворенням онтогенетичного розвитку людини, який допомагає виробити ефективні життєві орієнтації, зокрема й суспільні. Останнє підтверджує в своїх роботах Ю. І. Матвеев, розуміючи Я-концепцію як уявлення індивіда про свої соціальні якості, про свій реальний, можливий і необхідний соціальний статус, про потреби, інтереси, ідеали, що інтегрувалися у складну динамічну систему.

Науковцями А. В. Іващенко, В. С. Агаповим та І. В. Барішниковою було запропоновано інтегративний підхід до визначення сутності Я-концепції, який охоплює загальнонаукові та конкретно-психологічні принципи: Я-концепція – це системне інтегральне психічне утворення, яке реалізовується в таких сферах, як когнітивна, емоційна, вольова, поведінкова, що акумулюють уявлення, знання суб'єкта про себе, особистісні утворення, переживання суб'єктом своїх можливостей й обмежень, цінностей і стратегій у житті.

У процесі наукових розвідок було виявлено низку функцій Я-концепції:

- регуляторна або регуляторно-організуюча; контролююча; самовиховання; цілепокладання; ціннісно-орієнтаційна; соціально-рольова ідентифікації; захисна; адаптивна (Р. Бернс, Т. В. Дмитрова) [4; 15];

- самоствердження; самосхвалення; самооцінка; саморегуляція; самоспонування (В. Ф. Сафін);

- організуюча, контролююча функції (А. Г. Спіркін) [62];

- самовиховання (В. В. Столін) [37];

- функція мотивації, яка здійснюється через систему особистісних смислів, може укорінюватися в уявленнях про ідеальне «Я» і бути пов'язанню з моральними категоріями совісті, обов'язку, відповідальності, чи бути відображенням теперішнього «Я» і майбутнього «Я» [3].

Розглядаючи структуру Я-концепції, деякі психологи включають у неї великі підсистеми, такі як: особистісної ідентичності (цілісні уявлення про себе) і соціальної ідентичності (зокрема етнічної), формування якої відбувається під впливом соціальних процесів і зіставлення себе з певними соціальними категоріями (О. М. Васильченко) [10], а також вважають за необхідне будувати індивідуальний образ «Я» з урахуванням культурного еталону в окремій спільноті, який залежить від заданих культурним середовищем норм і переконань (О. М. Кочубейник) [23]. Враховуючи останні твердження, робимо висновок, що Я-концепція є динамічною системою, в утворенні, розвитку і змінах якої ключову роль відіграє соціокультурне оточення, в якому перебуває особистість протягом свого життя. Соціокультурними чинниками, впливу яких піддається наше «Я», науковці називають як традиційні (сім'я, школа, освітні заклади, місце роботи тощо), так і нові, що з'явилися та стрімко поширилися відносно недавно (засоби масової інформації, комп'ютерно-опосередковані середовища) [43]

Аналіз психологічної літератури показав, що найчастіше науковці (Р. Бернс, О. М. Васильченко, О. Т. Соколова, Н. Д. Творогова, Г. В. Чайка та ін.) складовими компонентами Я-концепції визначають: когнітивний образ «Я», тобто уявлення індивіда про свої якості, здібності, зовнішність тощо (самосвідомість); емоційно-оцінний (або афективний) компонент – самооцінка, тобто оцінка уявлень про себе (осуд, прийняття, самоповага); оцінно-вольовий компонент – прагнення

підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо; поведінковий компонент, що проявляється в конкретній діяльності на основі попередніх компонентів [4; 10; 43].

Узагальнивши різні бачення структури Я-концепції, можемо представити найпоширеніші уявлення про її складові елементи – образи «Я» (Табл. 1.) [12; 37; 47 та ін.]:

Таблиця 1

Ш. Самюель	Чотирьохвимірна Я-концепція: образ тіла, соціальне «Я», когнітивне «Я» і самооцінка.
М. Розенберг	1) теперішнє «Я» (яким індивід бачить себе в дійсності в даний момент); 2) динамічне «Я» (яким індивід поставив себе за мету стати); 3) фантастичне «Я» (яким слід бути, виходячи із засвоєних норм та зв'язків); 4) майбутнє чи можливе «Я» (яким, на думку суб'єкта він міг би стати); 5) ідеалізоване «Я» (яким прийнято бажати себе); 6) ряд удаваних «Я» (образів та масок, які індивід виставляє на показ, щоб приховати за ними якісь негативні чи неприємні риси, болючі місця, слабкості свого теперішнього «Я»).
В. В. Столін	1) фізичний «образ Я», або схема тіла, яка викликається потребою у фізіологічному благополуччі організму, вона прив'язана до відображення зовнішнього середовища і без нього не існує; 2) соціальні ідентичності, пов'язані з потребою людини належати соціуму; 3) диференційний образ Я – знання про себе в порівнянні з іншими людьми, що надає індивіду відчуття власної унікальності
Т. С. Яценко	Образ Я: Я-реальне, Я-фантастичне, Я-ідеальне.
К. Роджерс	- «real self-concept» (реальне уявлення про себе); - «social self-concept» (уявлення про свою соціальну роль); - «physical self-concept» (уявлення про свій фізичний стан); - «ideal self-concept» (уявлення про свою мету, плани і бажання на майбутнє).

Н.Д. Творогова	<ul style="list-style-type: none"> - «Реальне Я» - сприйняття себе, своїх актуальних здібностей, ролей тощо; - «Дзеркальне (соціальне) Я» - уявлення про те, яким індивіда бачать інші; - «Ідеальне Я» - уявлення індивіда про те, яким би він хотів себе бачити.
----------------	--

Отже, за результатами психологічних розвідок можемо окреслити кілька загальних положень з питання сутності поняття «Я-концепція» особистості як психологічної категорії: Я-концепція – це система уявлень про себе, із множинними Я, що володіє різними аспектами та розвивається в процесі самоактуалізації особистості, на основі позитивного відношення до себе з боку інших. Специфічним є те, що Я-концепція ототожнюється зі структурою особистості, з образом Я; змішується з поняттям «самосвідомість». З огляду на це, Я-концепція виступає як широке поняття, що об'єднує в собі і образ Я, і самооцінку. У той же час, образ Я теж досить багатоаспектне.

***Психологічна специфіка становлення професійного образу «Я»
на етапі підготовки до самостійної трудової діяльності***

Відомо, що Я-концепція тісно пов'язана із самосвідомістю особистості та є її продуктом. Багатоаспектність цього явища вчені підкреслюють, називаючи її, з одного боку, рухливим, плинним психологічним явищем, виразно залежним від зовнішніх умов та обставин, зміни ціннісних орієнтацій, рівня самосприйняття, а з іншого – стійким, системоутворювальним елементом, що відповідає за особистісне та професійне буття людини й зумовлює та контролює її поведінку, думки тощо [13].

До сьогодні активну увагу до проблеми взаємозв'язку понять «образ-Я» та «професія» вже виявляли чимало науковців, зокрема:

В. Б. Брагіна, В. С. Мерлін, П. П. Горностаї, О. П. Калітеєвська, Є. О. Клімов, Л. Д. Олійник, О. Г. Солодухова, В. В. Столін, Т. М. Титаренко, І. І. Чеснокова, П. О. Шавір, Л. Б. Шнейдер та ін. Зазвичай вони розглядають взаємовплив та співвідношення цих категорій у контексті дослідження професійної самосвідомості особистості, що має вигляд:

1) тісного взаємозв'язку: *«Я» «обирає» професію*, а структура професійної самосвідомості формується шляхом усвідомлення своєї належності до професійної групи, знання, визначення відповідності до певних еталонів та професійних ролей, шляхом усвідомлення своїх індивідуальних способів та стилю діяльності, своїх переваг та недоліків, бачення своєї професії в майбутньому (Є. О. Клімов та ін.);

2) динамічності: *«Я» «будує» професію*, змінюється в ній у часі, професійна самосвідомість функціонує через побудову майбутнього результату діяльності, формування професійних планів, визначення напрямку самовдосконалення та професійних перспектив (В. Б. Брагіна);

3) діалогічності: професійна самосвідомість формується на основі співвіднесення образу професії та *«Я»* на певній стадії розвитку особистості під впливом стилю життя та не завжди усвідомленого спілкування з самим собою (О. П. Калітеєвська), що потребує від людини самоконтролю та рефлексії власних вчинків і дій, взяття відповідальності за них [13; 17].

Науковці стверджують, що вікові особливості суттєво впливають на становлення самосвідомості людини загалом, й професійної самосвідомості зокрема. Останню науковці характеризують по-різному: як приналежність людини до певного соціально-професійного середовища (С. Т. Джанер'ян); як усвідомлення людиною своєї належності до певної професійної групи (Б. Г. Паригін); як процес пізнання людиною своїх професійних якостей, їх самооцінки

(В. В. Брагіна); усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності (П. О. Шавір) [46].

Професійну самосвідомість називають центральним компонентом професіоналізму особистості, що формується на етапі підготовки до самостійної трудової діяльності (І. С. Кон, О. К. Тихомиров, Л. Б. Шнейдер та ін.), тобто в період студентства. Умовою формування позитивного образу «Я» в цей період вважають вибір професії відповідно до особистісного когнітивного, емоційно-вольового й поведінкового компонентів (Т. В. Алексєєва, Л. С. Бондар, Т. П. Вісковатова), які повинні функціонувати в єдності, оскільки невідповідність і руйнування зв'язків між ними зумовлює формування помилкового уявлення про своє професійне «Я» й, відповідно, адекватне сприймання себе як спеціаліста певної галузі. З огляду на це, робимо висновок, що професійна самосвідомість формується на основі загальної самосвідомості особистості під впливом середовища навчання і спілкування в межах професійного осередку, активної участі суб'єкта у професійній діяльності. Звідси професійну Я-концепцію варто розглядати одночасно як частину загальної Я-концепції людини й як продукт професійної самосвідомості [46].

Аналіз наукових джерел дозволив нам окреслити три найбільш традиційні позиції до визначення поняття «професійний розвиток вчителя»: з позиції розвитку і реалізації психічних функцій педагога (Л. І. Анциферова, І. М. Кондаков, Т. В. Кудрявцев, Л. М. Мітіна та ін.); професійний розвиток як розвиток діяльності, спрямованої на професійні досягнення (О. В. Андрієнко, С. Г. Вершловський, Є. Ф. Зеєр, Ю. М. Кулюткін та ін.); інтегрований підхід, що передбачає врахування особистісних і діяльнісних змін (В. О. Сластьонін, І. О. Сушко та ін.) [21].

У свою чергу, вивчаючи проблеми розвитку професійної Я-концепції в межах психолого-педагогічної науки, вчена О. М. Шевцова виділила кілька теоретико-методологічних підходів до її розв'язання: діяльнісний (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперин, О. В. Запорожець, О. О. Леонт'єв та ін.), суб'єктний (О. І. Бондарчук, А. В. Брушлинський, А. В. Петровський, К. О. Абульханова-Славська, С. Л. Рубінштейн, В. А. Семиченко, В. О. Татенко та ін.), системний (О. Г. Асмолов, Г. С. Костюк, К. К. Платонов, В. В. Столін та ін.), акмеологічний (Б. Г. Анан'єв, О. С. Анісімов, О. О. Бодальов, О. О. Деркач, А. К. Маркова, О. П. Ситников та ін.), структурно-функціональний (К. Прокоф'єва та ін.).

Враховуючи відсутність єдиного підходу у трактуванні професійної Я-концепції особистості в науковій психолого-педагогічній літературі, в нашому дослідженні ми спираємося на визначення О. М. Шевцової, яка розглядає професійну Я-концепцію як продукт професійної самосвідомості людини, як динамічну систему взаємопов'язаних з емоційно-ціннісними переживаннями й оцінками та поведінково-регулятивними актами уявлень людини про себе як професіонала в контексті її професійної діяльності, кар'єри, конкретного професійного співтовариства, професійного становлення і розвитку [46].

Існують різні погляди на структуру професійної Я-концепції. Так, вчені І. С. Кон, О. Тихомиров та ін. в структурі професійної Я-концепції особистості розрізняють два компоненти: 1) професійний Я-образ – різноманітні уявлення самої людини про себе, тобто якою вона хоче бути або якою може бути чи стати); 2) професійна Я-концепція – образ себе й знання про себе [17]. Психолог А. А. Реан виділяє дві складові: реальну – це актуальне уявлення особистості про себе як про професіонала; ідеальну – професійні бажання і надії. Науковець

С. В. Крутько наголошує, що у структурі професійної самосвідомості студента слід виділяти такий компонент, як образ майбутньої професії, який об'єднує розрізненні знання й уміння, отримані в різних учбових ситуаціях, в єдине цілісне уявлення про професію, що вивчається, складаючи тими самим професійний образ-Я або професійну Я-концепцію [24]. Більшість вчених наголошують на поведінковому, когнітивному й емоційно-оціночному компонентах цієї психологічної категорії (Р. Бернс, В. Д. Онищенко, О. І. Гура та ін.).

Аналіз наукових даних свідчить, що професійна Я-концепція онтогенетично розвивається пізніше особистісної Я-концепції та має з нею спільні складові, однак структурні відмінності полягають у суб'єкті носія: Я-концепція відноситься до особистості в цілому, а професійна Я-концепція – до особистості як суб'єкта професійної діяльності. Саме тому вона конкретизована й усвідомлена, є результатом адекватного самоусвідомлення особою себе як професіонала під впливом правил, моделей, вимог професійної діяльності, спілкування з професіоналами й активної участі у професійній діяльності, у своєму особистісно-професійному розвитку [5; 46].

Процес формування у студентів професійного образу «Я» визначають як суперечливий. За деякими даними він означає поєднання різних відомостей про професію під час навчання в одне ціле, встановлення взаємозв'язків між ними, що дозволяє визначити значення кожного нового знання у відношенні до вже наявного, до змісту мети, предмета, засобів, а також забезпечує розвиток самого образу професії й формування концептуальних структур більш високого рівня (Т. П. Зінченко). Успішність формування професійної самосвідомості в процесі навчання залежить від адекватної самооцінки та Я-концепції, гармонії внутрішнього світу людини та відчуття власної

гідності [24, С. 94], а також від сформованого позитивного образу обраної професії: її історії та значення в цей час, предмет, умови, засоби праці, вимоги, які ставить професія до людини, перспективи розвитку професії [33, С. 260]. На переконання С. О. Ренке, важливо, щоб студент мав чіткі уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні зразки для наслідування в професійній діяльності.

Порівняння студентом образу професії з власним образом «Я» забезпечує формування професійної ідентичності, формує позитивне ставлення до себе як суб'єкта реальної навчально-професійної та майбутньої професійно-виробничої діяльності [33, С. 261].

Відповідно до теорії Д. Сьюпера професійний розвиток проходить кілька стадій: 1) пробудження: розвиток «Я-концепції» через фази інтересів (11-12 років) і здібностей (13- 14 років); 2) дослідження (15-24 роки) – пошук індивідуальних ролей відповідно до своїх реальних професійних можливостей; 3) консолідації (25-44 роки) – прагнення забезпечити стійку особистісну позицію; 4) збереження (45-64 роки) – розвиток у межах знайденого професійного поля; 5) спад (з 65 років) – часткове зниження активності професій [45, С. 745].

Сучасні вчені (А. К. Маркова, Л. Г. Подоляк, С. О. Ренке, О. С. Романова, К. Ю. Ушакова, Л. Б. Шнейдер, Н. Ф. Шевченко, В. І. Юрченко, В. О. Якунін та ін.) стверджують, що становлення професійної «Я-концепції» студентів проходить у кілька етапів:

1) етап професійного вибору – особистість визначається зі своїми професійними намірами і цілями та засобами їх досягнення;

2) етап професійної підготовки – в процесі засвоєння професійних знань і вироблення практичних умінь у студентства розвиваються професійна свідомість і самосвідомість, професійно-значущі особистісні якості, а також готовність до професійної діяльності;

3) етап входження у професію – від набуття особистістю професіоналізму до її цілковитої професійної самореалізації, досягнення майстерності [39, С. 40].

За психологічними дослідженнями відомо, що формування, розвиток та зміцнення професійної Я-концепції студентів зумовлені рядом чинників (Г. В. Гарбузова):

1) внутрішніми: індивідуально-типологічні властивості особистості (статеві, вікові особливості, темперамент, характер, здібності); особливості психічних процесів і властивостей (відчуття, пам'ять, емоції, уява); досвід (знання, уміння, навички, звички, стиль діяльності); особливості спрямованості: інтереси, мотиви, ідеали, світогляд, переконання.

2) зовнішніми: інформаційно насичене середовище, яке є джерелом уявлень про предмет праці; способи здобування професійної освіти; вимоги професії до людини; спеціально організоване навчання у закладі вищої освіти [56, С. 265].

Професійний розвиток особистості є нерівномірним і гетерохронним, і він безпосередньо пов'язаний з проблемою особистого ставлення людини до професії та її особистісного розвитку в професійній діяльності. При цьому можемо виділити загальну тенденцію у визначенні сутності професійного розвитку – актуалізація його системного й інтегративного характеру: розвиваються не окремі якості індивіда, а особистість у цілому [21, С. 117].

Серед основних принципів розвитку професійної самосвідомості і професійної Я-концепції майбутнього фахівця виділяють (М. М. Богашова, О. О. Бодальова, М.І. Лук'янова та ін.):

- принцип відповідності до умов діяльності: урахування всіх психофізіологічних особливостей (наявного потенціалу, професійних задатків, закономірностей внутрішнього індивідуального розвитку

тощо), необхідних для визначення майбутньої професійної спрямованості особистості, пошук, виявлення та створення умов для розвитку особистісних якостей;

- принцип цілісності формування професійної самосвідомості особистості: єдність біологічного і психологічного, соціального і духовного, свідомості і самосвідомості, раціонального та ірраціонального;

- принцип діяльнісного підходу: професійне навчання особистості повинне супроводжуватися достатньо активною та оплачуваною діяльністю;

- принцип особистісно-орієнтованого підходу до професійного становлення: обов'язкова увага викладача до особистості студента, до його внутрішнього світу і відповідальності перед внутрішнім «Я».

За висновками науковців (О. І. Гура, О. Б. Дутчина), Я-концепція в навчальній діяльності студента може формуватися позитивно або негативно, залежно від умов, а саме – активній позиції студента, чи пасивній. Ознаками позитивної Я-концепції студента стають: впевненість у собі, пізнавальна відкритість, готовність прийняти нові знання та досвід, саморозуміння, емоційна стійкість та низький рівень особистісної тривожності, емоційна та інтелектуальна незалежність, адекватне самосприйняття, відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як фахівця, суб'єкта професійної діяльності, домінування позитивних внутрішніх мотивів професійної діяльності, професійного самовдосконалення тощо. Проявами негативної, незрілої Я-концепції вчені називають невпевненість, неприйняття себе, емоційна нестабільність, неадекватну самооцінку та інші характеристики [13, С. 154]. Проаналізувавши подану інформацію, робимо висновок, що важливою умовою розвитку професійності особистості стає саме сформована зріла, продуктивна та позитивна Я-концепція студента.

О. В. Шибрук, досліджуючи процес професійного становлення майбутніх рятівників, виділила такі умови формування їхньої професійної Я-концепції: формування ідеальної моделі «професіонал» за допомогою професійних міжособистісних відносин у вигляді подання особистого і професійного досвіду викладача; порівняння майбутнім спеціалістом свого реального й ідеального образів «Я-професіонал» за допомогою міжособистісних відносин, діалогічного спілкування з викладачем; стимуляція особистісного зростання та самовдосконалення майбутніх спеціалістів для досягнення ідеального образу «Я-професіонал» [44, С. 176]

Основними умовами для розвитку професійної Я-концепції особистості, за О. М. Шевцовою, є:

- 1) стабільна психологічна готовність до самопізнання, саморозкриття й самозмінювання;
- 2) позитивна адекватна самооцінка свого професійного потенціалу;
- 3) усвідомлення залежності ефективності виконання професійної діяльності від рівня професійно-особистісного розвитку;
- 4) здатність та усвідомлена необхідність до бажаних професійно-особистісних змін [46, С. 16].

Відповідно до цього, передумовою професійного розвитку та професіоналізму вчені називають таке професійне Я, яке особистість будує в єдності самооцінки професійних якостей, мотивів і ціннісних орієнтації, стилю й ефективності своєї роботи, кар'єри, побудованих способів взаємодії з партнерами, а також власне професійного досвіду, аналізу та узагальнення помилок і труднощів [6].

Отже, проведений теоретичний аналіз психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що проблема розвитку професійної Я-концепції досі не зовсім невирішена, існує багато підходів і теорій

стосовно трактування цього поняття та його змісту, структури, проте, вважаємо, цю категорію варто розглядати в контексті професійного становлення та розвитку особистості в цілому. Розуміємо, що професійна Я-концепція є специфічно організованою, осмисленою й актуалізованою системою, яка формується і розвивається під впливом суб'єктивних чи об'єктивних чинників.

***Психологічна характеристика структури та чинників
розвитку професійної Я-концепції студентів-психологів***

На основі попереднього теоретичного дослідження було встановлено, що професійна Я-концепція є частиною загальної Я-концепції і формується на її основі, починаючи зі студентських років, тобто в період навчально-професійної діяльності. Враховуючи предмет дослідження, детальніше розглянемо питання про особливості становлення професійної Я-концепції майбутніх психологів, інтерес до якої проявляли науковці І. П. Андрійчук, І. В. Вачков, І. Б. Гриншпун, С. А. Михальська, Т. Д. Перепелюк, Н. І. Пов'якель, Н. С. Пряжников, С. О. Ренке, А. М. Рікель, Л. М. Співак, Л. Б. Шнейдер та ін.

Зазначимо, що при розгляді структури, чинників та умов формування Я-концепції психологів доцільно враховувати специфіку даної професійної діяльності, в якій найважливішим інструментом реалізації педагогічних функцій і впливу стає саме особистість психолога із сукупністю певних якостей і властивостей, які, за твердженням Л. А. Головей, з одного боку є постійними, а з іншого – здатні розвиватися [13].

Звертаючись до робіт І. П. Андрійчук, Р. Бернса, В. Д. Онищенко, С. О. Ренке, А. М. Рікель, А. В. Фурмана, Л. Б. Шнейдер [3; 4; 28; 32; 34; 40] та ін., бачимо, що більшість вчених виділяють у структурі Я-концепції психолога кілька основних компонентів, які зумовлюють

розвиток професійної самооцінки, відчуття професійної затребуваності тощо:

1) когнітивний – уявлення індивіда про самого себе, свої здібності, навички, соціальну та професійну приналежність (група, діяльність);

2) емоційно-оцінний, де основною є самооцінка (результату – задоволеність / незадоволеність досягненнями; потенціалу – свої професійні можливості, віра і впевненість у своїх силах) та відповідність Я-реального і Я-ідеального (присутність якостей відповідно до певних еталонів);

3) поведінковий (готовність до дій; реальні дії; поведінка в цілому; саморегуляція поведінки) – сукупність дій особистості й установок на ці дії, тобто стратегії побудови, щодо професійного становлення, кар'єри.

4) світоглядний – система життєвих і професійно-ціннісних орієнтацій, цілей, ідеалів, мотивів, настанов, переконань фахівця, а також міфи, архетипи, що визначають його мислення і діяльність;

4) професійно-мотиваційний – прагнення до високого рівня майстерності професійної діяльності і її результатів, мотивація до успіху в різних царинах (забезпечує індивідуальний стиль професійної діяльності та стиль життя (С. О. Ренке).

На думку С. О. Ренке, в основі формування Я-концепції майбутніх психологів лежать: усвідомлення студентами образу та вимог до своєї професійної діяльності; прийняття професійних цінностей і норм поведінки майбутнього психолога; позитивне емоційно-ціннісне ставлення до обраної професії та до себе; мотив саморозвитку [34]. Українська дослідниця І. П. Андрійчук специфіку Я-концепції майбутніх практичних психологів пов'язувала з особливостями їх професійної діяльності, а тому основними

компонентами моделі такого фахівця вона назвала: позитивну Я-концепцію особистості (стала, адекватна самооцінка); високий рівень самоповаги; перевагу інтернального локусу-контролю; нормальний рівень особистісної тривожності; відсутність суттєвих внутрішньоособистісних проблем тощо [1].

На думку науковців (І. В. Вачков, І. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников), вища професійна освіта, в тому числі й підготовка психологів, має проблему переважного орієнтування на формування системи знань, умінь і навичок, і менше – на підготовку саме особистості професіонала, тому зазвичай це питання студент-психолог повинен вирішувати для себе самостійно. У цьому ж контексті низка вчених (А. А. Бодальов, М. Бубер, Дж. Бьюдженталь, Л. Волберг, Т. Д. Перепелюк, Н. І. Пов'якель, Л. Б. Шнейдер та ін.) дотримуються думки, що від особистісних якостей залежить професіоналізація особистості, а тому на їх основі і повинна формуватися Я-концепція психолога. Ведучими професійно-важливими якостями психолога, які забезпечують становлення їхньої позитивної Я-концепції, вчені вважають: спостережливість, емпатію, фрустраційну толерантність, вміння слухати і підтримувати, довіру до людей, відкритість, повагу до цінностей інших особистостей, відсутність упереджень, емоційна стійкість, об'єктивність, адекватність і сталість самооцінки, високий рівень інтелекту, автентичність, саморозуміння, самоповага, почуття відповідальності, усвідомлення професійного обов'язку та ін. [8; 29].

Узагальнюючи численні дослідження (І. В. Вачков, І. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников, Є. М. Потапчук, Б. М. Олексієнко та ін.), можемо назвати ряд небажаних якостей майбутнього студента-психолога, які заважатимуть його оволодінню професією, зокрема: «лінь», безініціативність, замкнутість, відсутність взаємоповаги та низький рівень культури спілкування, емоційна невірноваженість,

агресивність, нерішучість, пасивна установка на те, що викладачі «повинні» постійно інтригувати і розважати студентів на своїх заняттях, ригідність мислення [30]. Паралельно стрижневими особистісними рисами професіограми ефективного психолога-консультанта, психотерапевта та практичного психолога автори називають: зосередження на клієнті, бажання і здатність йому допомогти; толерантність до фрустрації, терпимість до інших поглядів і суджень; емпатію, сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту; оригінальність поведінки; ентузіазм і оптимізм; врівноваженість, високий рівень саморегуляції та інтелекту; впевненість у собі, адекватну самооцінку власних потреб, мотивів, реалістичні цілі; багату уяву, інтуїцію.

З огляду на попередній теоретичний аналіз наукових джерел, можемо визначити Я-концепцію студента-психолога як сукупність його стійких уявлень про себе як про особу, яка навчається, і майбутнього професіонала в певній галузі, відповідне емоційне ставлення до себе як до фахівця, що в сукупності допомагає визначитися з вибором методів і підходів у професійній діяльності.

Формування описаних професійно-важливих якостей можливе в ході навчання і виховання студента у закладі вищої освіти під постійним контролем викладачів на основі існуючого особистісного образу «Я» (актуального, минулого, майбутнього) та системи морально-ціннісних орієнтацій людини, що сприятимуть розвитку професійної самосвідомості, породженню суб'єкт-суб'єктної професійної позиції психологічної діяльності.

Спираючись на концепції Е. Ф. Зеєра, Д. Сьюпера та О. П. Єрмолаєвої, ми виділяємо три етапи фахової підготовки психологів та лікарів:

1) адаптаційний етап (перший курс навчання) – пристосування до умов та змісту професійно-освітнього процесу, в процесі чого відбувається засвоєння навчально-пізнавальної діяльності, визначаються нові соціальні ролі особистості і взаємовідносини між однокурсниками та викладачами ЗВО; основний вид діяльності – академічна;

2) етап навчально-професійної ідентифікації – оволодіння майбутніми психологами вміннями та техніками, необхідними в професійній діяльності, розвиток відповідних мотивів, інтересів, цілей та цінностей; основний вид діяльності студентів – навчально-професійна (виробнича практика, наукові дослідження);

3) самоосвітньо-творчий етап – майбутні фахівці, як правило, досягають певного рівня професійної свідомості й самопізнання, здатні до самоаналізу й самооцінки, усвідомлюють необхідність відповідності рівня професійної підготовки та особистісних якостей поведінки вимогам суспільства [20, С. 134-136].

Відповідно до визначених етапів, поняття професійного розвитку майбутніх психологів можемо розглядати як цілісний динамічний процес набуття формального та інформального досвіду під час навчання в ЗВО, що забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до самовдосконалення, творчості й виконання нових функцій у професійній діяльності, зумовлених викликами часу, та відображає єдність уже реалізованого й потенційного [20, С. 134].

Виділяють також такі послідовні, взаємопов'язані і взаємозалежні етапи формування професійної Я-концепції майбутніх психологів у ЗВО (А. В. Алексєєва): 1) первинне ознайомлення з професією психолога, процесом її розвитку і становлення; 2) розуміння ролі психолога в суспільстві, його призначення; 3) оволодіння теоретичними знаннями і практичними вміннями, навичками, формування

професійної готовності; 4) апробація та коригування студентами-психологами набутих знань, умінь і навичок при проходженні практики; 5) виконання та захист випускної кваліфікаційної роботи як показника теоретичного рівня підготовки, теоретичних знань і практичних умінь.

Ґрунтуючись на визначених науковцями критеріях професійного розвитку майбутніх фахівців (дефектологів), такими стосовно майбутніх психологів, вважаємо, є:

1) когнітивно-креативний критерій: рівень сформованості теоретико-методологічних знань із профільних дисциплін та із окремих видів та технологій корекційної роботи (кількісна і якісна характеристики); рівень розвиненості інтегративного мислення; креативність;

2) мотиваційно-ціннісний критерій: професійна позиція, яка проявляється у готовності майбутнього психолога до педагогічної діяльності в закладах освіти; інтерес до психолого-педагогічних, медико-біологічних та інших профільних дисциплін; мотиваційна спрямованість на оволодіння діагностичної, корекційної, реабілітаційної, профілактичної, консультативно-просвітницької професійної діяльності; інтерес до обраного фаху; потреба в самопізнанні (нагальна, ситуативна, перспективна) та ін.;

3) практично-діяльнісний критерій: уміння впроваджувати психолого-педагогічні і медичні знання у практичну діяльність; здатність передати отримані знання; готовність до організації та співпраці в корекційній діяльності; особливості індивідуально-творчого самовираження психолога;

4) особистісно-рефлексивний критерій: уміння аналізувати й оцінювати наявність особистісних і професійних якостей, необхідних для забезпечення якості психологічної діяльності; уміння

усвідомлювати й співвідносити свої можливості з соціальними вимогами; сформованість самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності та адекватної самооцінки; усвідомлення сильних сторін своєї особистості та використання їх задля формування власного професійного стилю [19].

Серед психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної Я-концепції майбутніх психологів, Г. Ю. Любимова називає: готовність учасників освітнього процесу до спільної діяльності; діалогове спілкування в системі «педагог – студент»; встановлення зворотного зв'язку в системі «студент – педагог» і коригування діяльності педагога з формування професійної Я-концепції [26].

Дослідники В. А. Сластьонін та В. І. Чіжакова вважають, що психолого-педагогічними умовами розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів в навчальній та позанавчальній діяльності стають: усвідомлення студентами особливостей розвитку себе як особистості і майбутнього фахівця, зближення суб'єктивних уявлень про образ ідеального професіонала з об'єктивними вимогами професії; акцент на розвитку професійно важливих якостей відповідно до специфіки психологічної професії; самостійність студентів (у виборі змісту і форми навчальних завдань; контроль та самоконтроль, аналіз і оцінка результатів навчальної діяльності); облік динаміки розвитку професійної Я-концепції і складових її компонентів; здійснення психолого-педагогічних засобів розвитку професійної Я-концепції (активні методи навчання (проблемні, пошуково-орієнтовні, дискусії, мозковий штурм тощо); раціональні прийоми навчальної роботи; варіативність алгоритмів; адекватність змісту навчальних завдань реальній професійній практиці).

Вчена В. В. Шульга, в свою чергу, психологічними умовами професійного становлення Я-концепції психолога називає: формування мотивів професійної діяльності, професійного способу мислення і розвиток професійного досвіду, розвиток інтелекту; стимуляція професійної саморегуляції, самооцінки, рефлексії; використання формуючого потенціалу усіх навчальних дисциплін для активізації процесу формування професіоналізму майбутніх психологів та ін. [2].

Аналіз *чинників розвитку професійного образу «Я»* майбутніх психологів показав їх різноманітність, відповідно до емпіричних даних науковців. Так, С. О. Ренке [34] виділяє психологічні (характер самоставлення; зміст, динаміка мотивів; професійні здібності; професійна самосвідомість) та ситуаційні чинники (форма навчання – денна чи заочна, курс навчання). Крім того, автором емпірично встановлено гендерні відмінності в розвитку професійного образу «Я» протягом професійної підготовки психологів.

У свою чергу, науковці Л. М. Співак і С. А. Михальська одностайні в тому, що становлення професійної Я-концепції студентів-психологів на етапі їх навчання у ЗВО залежать від ступеню відповідності їх реальних та ідеальних уявлень про себе як професіоналів: наближення цих еталонних уявлень сприяє становленню та розвитку професійної самосвідомості і Я-концепції, і навпаки – суттєві розбіжності негативно впливають на ці процеси [36].

Отже, необхідними складовими самоактуалізації студента-психолога слід вважати високий рівень самопізнання, яке складається із самоспостереження відповідного рівня та адекватної самооцінки. Коли «людина намагається вдивлятися в себе, аналізувати складові своєї особистості, перед нею безумовно відкриваються нові обрії і в стосунках зі значущими іншими людьми, і у професійній діяльності, і у майбутній самореалізації» [22, с. 40].

Враховуючи вище перераховані умови та чинники, підготовка майбутніх психологів у ЗВО здійснюється одночасно за трьома напрямками – теоретичним, науковим та практичним, які забезпечують становлення та розвиток професійного критичного мислення, компетентності, соціально-активної позиції, здатності до професійної творчості, самовиховання, вміння прогнозувати свою діяльність, запроваджувати інновації, формування загальної та психологічної культури [8].

Науковець Т. Д. Перепелюк переконаний, що професійне становлення і саморозвиток особистості практичного психолога може забезпечити особистісно-зорієнтоване навчання, головним завданням якого є розкриття індивідуальних можливостей розвитку особистості студента і створення для цього необхідних умов [29].

Отже, різні сучасні підходи до проблеми формування позитивної Я-концепції майбутніх фахівців мають спільну рису – в їх основі лежить особистісний розвиток студентів, де внутрішніми джерелами становлення професійного образу «Я» стають: засвоєння емоційно-позитивної інформації про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності та члена певного професійного співтовариства; успішне опанування прав та обов'язків, норм і правил професійної діяльності; готовність фахівця нести професійну відповідальність; мотиваційна активність у професійній самореалізації та ін. [33; 46].

Тож у підсумку з'ясовано, що становлення професійної Я-концепції майбутніх психологів – це складний, багатогранний та інтегральний, неперервний процес, який передбачає об'єднання й тісний взаємозв'язок професійних та особистісних якостей фахівця, які визначають його спрямованість, ідеали, етичні переконання, мотиваційно-ціннісні орієнтації діяльності. Професіоналізм

майбутнього психолога-практика потребує формування позитивної Я-концепції для адекватної самоактуалізації та взаємодії з клієнтом на емоційному та когнітивному рівнях у майбутньому. Центральним компонентом Я-концепції та одночасно чинником її розвитку та побудови цілеспрямованої діяльності у майбутніх психологів вчені визначають самооцінку.

Дослідження особливостей психологічних чинників розвитку професійної Я-концепції майбутнього психолога

Емпіричне дослідження компонентів професійної Я-концепції майбутніх психологів проводилося за допомогою такого інструментарію:

1) *тест «Прогресивні матриці Равена»*, що призначений для вимірювання рівня інтелектуального розвитку (IQ) за рахунок виконання серій завдань, в яких необхідно проявити здібності сприймати певні форми, схоплювати їх особливості (елементи), характер і взаємні відносини або сукупність відносин, тобто одночасно потрібні концентрація і розподіл уваги, наполегливість і стійкість емоцій; 2) *методика «Діагностика навчальної мотивації студентів» А. А. Реана і В. А. Якуніна в модифікації Н. Ц. Бадмаєвої*, призначена для широкого визначення мотивів навчання: комунікативних, професійних, навчально-пізнавальних, соціальних, творчої самореалізації, уникнення невдачі і престижу; 3) *опитувальник «Самооцінка психічних станів» (Г. Ю. Айзенка)* використаний з метою оцінки виявів (низький, середній чи високий рівень) тривожності, фрустрованості, агресивності й ригідності у майбутніх психологів, які можуть негативно впливати на їх професійну діяльність; 4) *опитувальник «Ставлення до себе як до професіонала» (В. В. Столін, С. Р. Пантілєєв)* у модифікації А. С. Борисюк – призначений для

визначення структури самоствавлення особистості (самооцінки) за 12 шкалами оцінювання: інтегральне почуття «за» чи «проти» власне «Я» випробуваного; самоповага; аутосимпатія; очікуване ставлення від інших; самоінтерес; самовпевненість; ставлення інших; самоприйняття; самокерівництво, самопослідовність; самозвинувачення; самоінтерес; саморозуміння; 5) *методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко)* призначалася для визначення здатності майбутніх психологів співпереживати проблемам інших людей, що визначалося за такими шкалами: раціональний канал емпатії; емоційний канал емпатії; інтуїтивний канал емпатії; установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії; здатність до емпатії; ідентифікація в емпатії; 6) *методика для дослідження інтернального локус-контролю у модифікації О. Г. Ксенофонтової – опитувальник «Локус контролю»*, проведення якої уможливило визначення студентів із зовнішнім (екстренальним) або внутрішнім (інтернальним) локусом контролю за кількома шкалами: шкала загальної інтернальності; шкала інтернальності у сфері досягнень; шкала інтернальності у сфері невдач; шкала інтернальності у професійній діяльності; шкала готовності до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів; шкала інтернальності в міжособистісному спілкуванні; 7) *модифікована анкета вченої А. С. Борисюк*, яка дозволила визначити психологічні чинники розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів (зовнішніх та внутрішніх), зокрема мотивації вибору даної професії, світогляду студентів, значення для них обраного фаху, думок респондентів щодо престижності професії у суспільстві, соціального статусу психолога, особливостей соціального ставлення до нього та ставлення самих студентів до обраної ними професії.

В основу дослідження покладено такі *припущення*: 1) становлення компонентів професійної «Я-концепції» майбутніх психологів в умовах

навчання у закладі вищої освіти зумовлюється його зовнішніми (рік професійного навчання) і внутрішніми чинниками; 2) рівень розвитку складових професійної «Я-концепції» студентів-психологів першого курсу другого (магістерського) рівня освіти вищий, ніж у студентів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти; 3) особливості становлення професійної «Я-концепції» майбутніх психологів залежать від якості поєднання ряду внутрішніх психологічних чинників, таких як: мотивів вибору фаху, навчально-професійної мотивації особистості в період підготовки до трудової діяльності, самооцінки, показників емпатії та локус контролю.

Досліджувалися кілька компонентів Я-концепції (рис. 1)

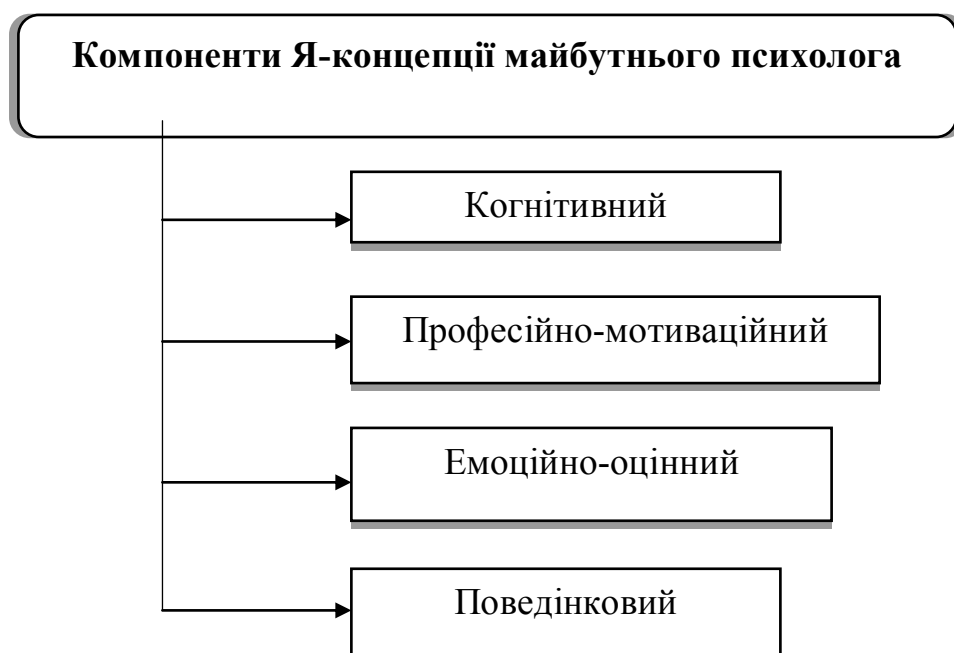


Рис. 1. Компоненти професійної Я-концепції майбутніх психологів

Критеріями оцінки розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів було визначено: особливості усвідомлення, ставлення, оцінювання студентами себе як майбутніх фахівців психології (самоставлення), рівень самоконтролю та саморегуляції поведінки й

емоцій студентів-психологів у професійних ситуаціях на етапі підготовки до діяльності.

На основі поданих критеріїв окреслено рівні та показники розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів, а саме:

1. Високий рівень: глибоке усвідомлення себе майбутнім фахівцем у галузі психології, висока складність і диференційованість образу «Я – психолог», домінування високих моральних особистісних і професійних якостей із-поміж реальних та ідеальних уявлень про себе як майбутніх психологів; високі життєві цінності; чіткість професійної позиції, самоідентичності, адекватна професійна самооцінка, позитивне ставлення до себе як майбутнього психолога; високий рівень емпатії, самоконтролю, саморегуляції; потреба в постійному саморозвитку.

2. Середній рівень: достатнє усвідомлення студентами себе майбутніми фахівцями галузі психології, середня складність і диференційованість образу «Я – психолог», наявність високих моральних якостей із-поміж реальних та ідеальних уявлень про себе як майбутніх психологів, не повне уявлення про себе як майбутнього психолога; недостатнє розуміння значущості професійної самоідентичності, адекватна професійна самооцінка; переважання позитивного ставлення до себе як майбутнього психолога; достатній рівень емпатії, зниження самоконтролю, саморегуляції; задоволеність актуальними навичками, не вираження актуальної потреби в саморозвитку та самореалізації.

3. Низький рівень: поверхове усвідомлення студентами себе як майбутніх фахівцями у галузі психології, простота і не диференційованість образу «Я – психолог», згадування окремих високих моральних якостей із-поміж реальних та ідеальних уявлень про себе як майбутніх психологів, незначні уявлення про себе як майбутніх психологів; неактуальність або невелика значущість професійної

самоідентичності; уявлення про себе як майбутнього психолога переважно негативне; відсутність потреби в саморозвитку, самореалізації за обраним фахом.

***Результати емпіричного дослідження особливостей
психологічних чинників розвитку професійної Я-концепції
майбутнього психолога***

Емпіричне дослідження проводилося на базі Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро) та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка впродовж 2021 року серед студентів-психологів психолого-педагогічного факультету першого курсу другого (магістерського) рівня освіти та студентів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (денної та заочної форми навчання). Загалом експериментальну вибірку склали 100 осіб, з них 54 бакалаврів та 46 магістрантів.

Результати дослідження особливостей розвитку когнітивного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів свідчать, що розвиток інтелектуальних здібностей студентів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (44 %) та студентів першого курсу другого (магістерського) рівня освіти (47 %), переважно, відповідають рівню вище середнього – IQ в межах 111-120, що, вважаємо, цілком відповідає професійним вимогам обраного фаху та ситуації навчання в закладі вищої освіти. Примітимо, що значний відсоток студентів мають високий рівень IQ. В обох випадках спостерігається незначна перевага на користь магістрантів. Середній рівень інтелекту мають в рівній кількості студенти різних курсів. У незначної кількості осіб виявлено рівень інтелекту нижче середнього. Отож, з'ясовано, що стан розвитку інтелекту більшості майбутніх психологів забезпечує працелюбство, наполегливість, успішність у

навчанні, схильність до постійного самовдосконалення знань і навичок, достатність креативного мислення, що в сукупності позитивно впливає на процес формування свідомості фахівця в галузі психології.

Вивчення особливостей розвитку професійно-мотиваційного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів (за методикою А. А. Реана і В. А. Якуніна в модифікації Н. Ц. Бадмаєвої) показало, що студенти напряму підготовки бакалавр та магістранти головно керуються професійними мотивами та мотивами творчої самореалізації, що в комплексі забезпечує свідоме і творче відношення до оволодіння професійними знаннями і навичками, розуміння важливості розвитку професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога.

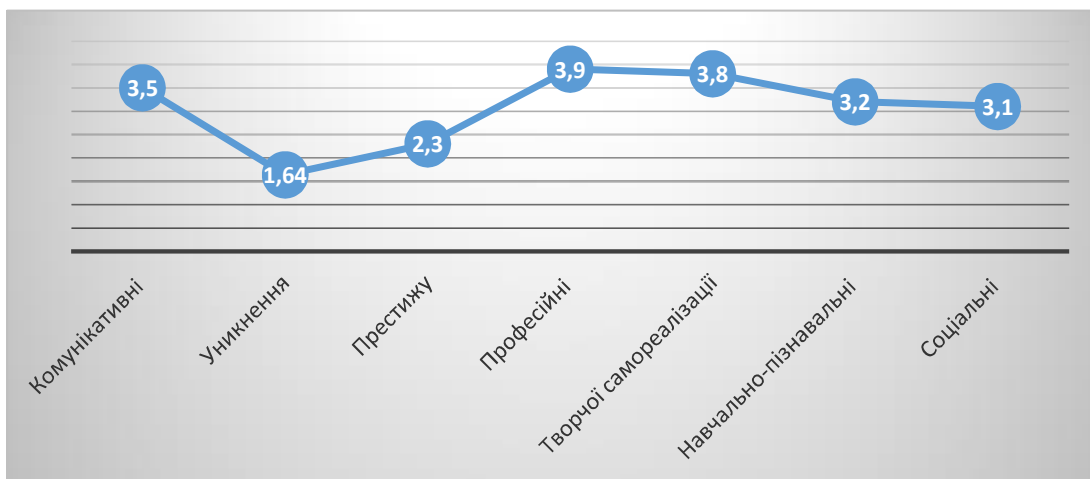


Рис. 1. Розподіл чинників мотивації навчальної діяльності серед студентів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

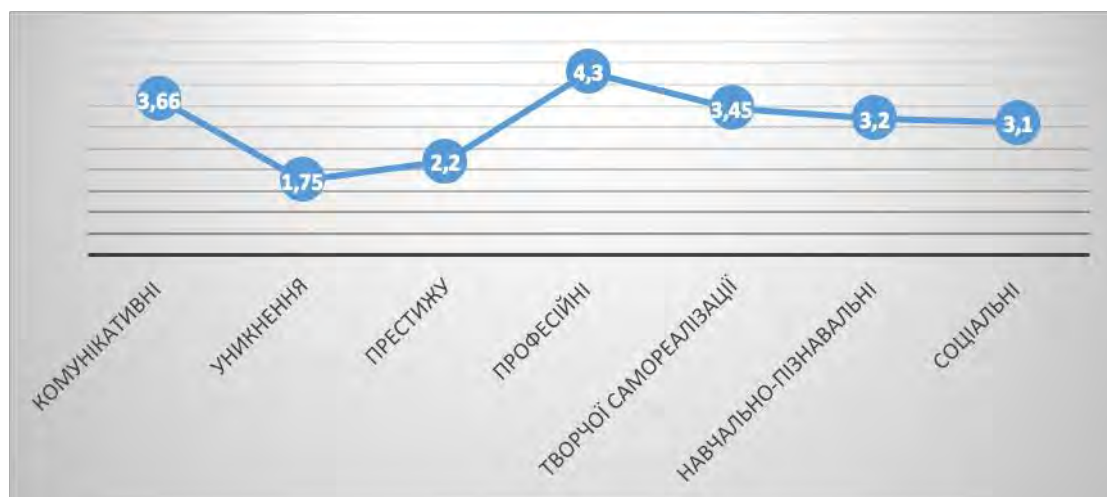


Рис. 2. Розподіл чинників мотивації навчальної діяльності серед студентів першого курсу другого (магістерського) рівня освіти

Помітно більш виражені професійні мотиви в магістрантів, що пояснюється етапом їх підготовки (курсом навчання), наближенням випуску з відповідним прагненням зайняти свою професійну нішу в обраній галузі.

Навчально-пізнавальні мотиви хоч і є менш вираженими, однак розуміємо, що ця діяльність займає чільне місце в житті студентів, вони орієнтовані на засвоєння нових знань, а також прагнуть до розвитку міжособистісних відносин, усвідомлюють свій суспільний обов'язок з точки зору професіоналізму. Крім того, з'ясовано, що майбутні психологи мало піддаються впливу соціальної думки, схильні виявляти стійкість перед життєвими та професійними труднощами.

Загальні результати дослідження емоційно-ціннісного компоненту майбутніх психологів (за опитувальником «Ставлення до себе як до професіонала» В. В. Століна та С. Р. Пантілеєва у модифікації А. С. Борисюк) показали достатню його сформованість. Встановлено, що більшість магістрантів (56 %) та студентів-бакалаврів (51 %) мають достатній інтерес до свого професійного «Я» (середній рівень професійного самоствавлення), дещо занижені професійну самооцінку

та самоповагу до себе як майбутнього спеціаліста, що проявляється в усвідомленні й прийнятті власних недоліків, при цьому їм часто не вистачає впевненості та цілеспрямованості, сили волі для досягнення бажаного професіоналізму.

Менша кількість майбутніх психологів, переважно магістрантів (36 %), високо цінують власну особистість, мають високий рівень самоповаги, професійно впевнені та задоволені собою як майбутніми спеціалістами, не схильні до самозвинувачення (високий рівень професійного самоствавлення), задоволені собою та впевнені в тому, що значних змін в собі як професіоналові, вони не потребують. Вважаємо, що подібні характеристики позитивно позначаються на особистості випускників, які стоять на порозі самостійної діяльності і здобули вже певний теоретико-практичний досвід, але можуть негативно впливати на студентів, що лише розпочинають оволодівати тонкощами професії, оскільки становлення спеціаліста великою мірою залежить від уміння адекватно (критично) оцінювати свої можливості, аналізувати недоліки та бачити перспективи розвитку, і визначається не лише багажем знань.

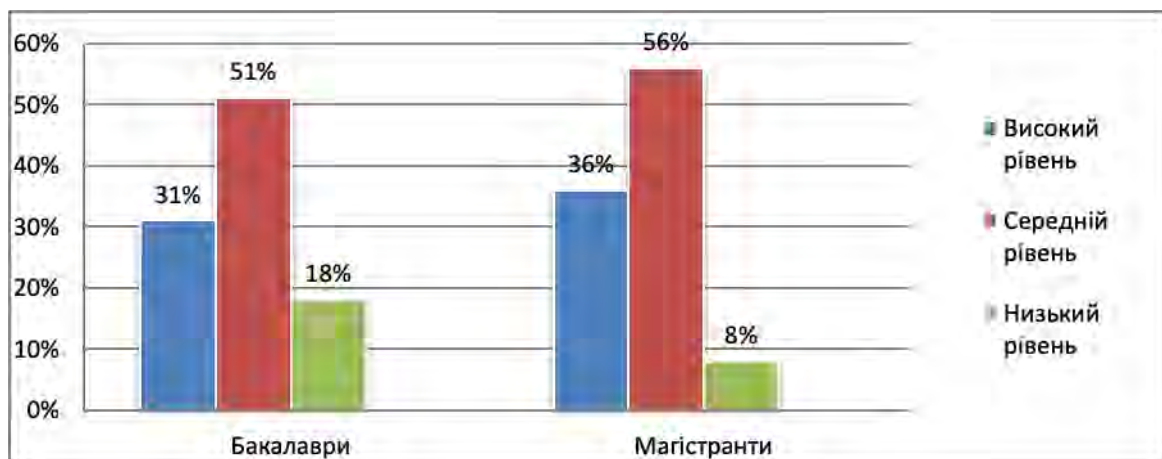


Рис. 3. Кількісні дані інтегрального показника професійного самоствавлення студентів-психологів, у %.

Як бачимо на рисунку 3, для 18 % студентів початкових курсів першого бакалаврського рівня вищої освіти та лише для 8 % студентів першого курсу другого (магістерського) рівня освіти характерний низький рівень інтегрального показника. Ці респонденти невпевнені у власному професійному «Я» та й практично не виявляють до нього особливого інтересу. Вони вважають, що інші оцінюють їх як професіоналів своєї сфери дуже низько, а тому їм необхідно багато чого змінювати в собі з професійної точки зору. Для них також характерні недостатність цілеспрямованості, відчуття керованості власного «Я», підвищена рефлексивність та самокритичність.

Для визначення емоційно-оцінного компоненту студентів-психологів важливо було оцінити особливості психічних станів, що головно впливають на будь-яку діяльність особистості (опитувальник «Самооцінка психічних станів» Г. Ю. Айзенка).

Встановлено, що більшість психологів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мають низькі показники за *шкалою тривожності* (64 %). Можемо припустити, що студенти відчувають достатню впевненість у майбутньому, усвідомлюють підвищену відповідальність за власний психологічний вплив і його наслідки при роботі з різними соціальними групами (діти, батьки, сімейні пари, працівники тощо). Частина студентів все ще посередньо оцінюють сформованість себе як фахівця, відчувають страх перед труднощами (середній рівень – 46 %).

У більшій половині студентів-психологів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (58 %) виявлено середній рівень тривожності, а показник низького рівня складає 30 %, що помітно нижче, ніж у студентів іншої вибірки.

Однаково середні показники за *шкалою фрустрації* (40 %) та *ригідності* були виявлені в частині студентів початкових курсів

першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (68 %) та першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти (56 %), тобто значна частина опитуваних мають достатньо адекватну самооцінку, але схильні до самозвинувачень, часто вважають безвихідними ситуації, з яких усе-таки можна знайти вихід, неприємності та труднощі дещо вибивають їх із звичної життєвої колії, вони відчують розгубленість та беззахисність.

Однак переважна більшість психологів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мають низькі показники за шкалами фрустрації та агресивності (60 %), що свідчить про достатню сформованість їхньої самооцінки та самоконтролю, їх стриманість у власних судженнях, спокійну поведінку при комунікації з іншими, вміння самостійно вирішувати свої проблеми або не так гостро на них реагувати. Значний відсоток студентів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти теж відзначився низьким рівнем прояву таких властивостей особистості як фрустрованість (48 %) і агресивність (56 %).

Прояви ригідності в студентів-психологів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти розподілилися між середнім (52%) та низьким (48 %) рівнями, а в психологів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти ригідність знаходиться, переважно, на середньому рівні (63 %). Зазначимо, що студенти із низьким рівнем ригідності не відчують труднощів при роботі в нових умовах, при необхідності зближуватись з людьми, ведуть устаткований спосіб життя, при цьому не бояться змін на роботі чи в сім'ї, порушення власних планів, здатні швидко адаптуватися. Інша ж половина опитуваних (із низьким та високим рівнями) переживає подібне важко, з незначною тривогою, пересторогою, маючи менші здібності пристосування до мінливих умов життя.

Дослідження поведінкового компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів передбачало визначення специфіки прояву емпатії та рівня інтернальності майбутніх психологів (методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка).

Експериментальні дані показали, що загалом у студентів початкового курсу навчання та магістрантів домінує занижений рівень емпатії – 56 % та 32 % відповідно. Ці досліджувані, очевидно, можуть мати труднощі при встановленні емоційного контакту з іншими людьми. Хоча такий високий відсотковий показник, вважаємо, не мав би бути виявленим серед магістрів, оскільки до цього часу навчання вони б мали вже бути достатньо обізнаними з професійно важливими якостями психолога-фахівця і достатньо усвідомлювати їх значення для успішної міжособистісної взаємодії. З іншого боку, високий показник заниженого рівня емпатії серед бакалаврів, можливо, пов'язаний із ще недостатнім розумінням ними складових професіограми майбутнього психолога, однак є шанс розвитку емпатичних здібностей на наступних курсах, в міру оволодіння професійними вміннями та навичками.

Таблиця 2

*Показники рівня емпатичних здібностей у майбутніх психологів
(за методикою В. В. Бойка)*

Показники Рівень рідготовки	Рівні у відсотках (%)			
	Дуже низький рівень	Занижений рівень	Середній рівень	Високий рівень
Бакалаври	12 %	56 %	28 %	4 %
Магістранти	6 %	32 %	48 %	14 %

Середній рівень емпатії виявлено в 48 % студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, переважно в тих, хто вже працює за спеціальністю, тож, на нашу думку, саме в цих майбутніх фахівців є перспективи позитивної тенденції щодо формування емпатії. У студентів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти цей рівень мають менше опитаних – 28 % осіб.

14 % студентів-психологів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти продемонстрували високий рівень емпатії, а серед здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти його виявлено лише в 4 % осіб, і це, вірогідно, ті майбутні фахівці, які достатньо емоційно чутливі, вміють швидко встановлювати емоційний контакт та знаходити спільну мову з іншими людьми. Зазначимо, що рівень емпатії значною мірою обумовлений віком та стажем роботи фахівця (Т. Васишина), тому, цілком вірогідно, що з набуттям практичних навичок у професійній сфері, досліджувані зможуть виявити більш високі результати.

Дуже низький рівень емпатії визначено лише в 6 % магістрантів та дещо більше в опитаних студентів-психологів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (12 %). Підкреслимо, що наявність низького рівня емпатія у психологів в майбутньому негативно відобразатиметься в професійній діяльності, і насамперед, це проявлятиметься у конфліктах. Для ефективної результативної взаємодії з клієнтом психологу необхідно володіти достатньо високим рівнем емпатії, вміти ототожнювати основні потреби, інтереси, погляди співрозмовника.

З метою дослідження *локус контролю* ми використали опитувальник О. Г. Ксенофонтової.

За результатами проведення більшість опитаних студентів-психологів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

відносяться до екстерналів, але осіб із внутрішнім локусом контролю теж майже половина. Це можна пояснити ситуацією навчання – студент. Тобто більшість осіб (54 %) ще не до кінця усвідомлюють відповідальність за все, що з ними відбувається, намагаються перекласти її на інших людей, випадок, зовнішні обставини, долю і т. п. У той же час, 46 % опитаних розуміють, що події, які відбуваються з людиною, у значній мірі є результатом її активності, а тому відповідальність за власне життя лежить на ній самій. Зазначимо також, що в магістрантів на інтернальність частіше впливає як особистий досвід, так і судження про життя взагалі – ці показники за субшкалами виявилися на одному рівні майже у всіх респондентів.

Загальний показник інтернальності в здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: 29 % студентів є інтерналами та 71 % екстерналами, тобто показники інтернальності є низкими.

За шкалою «Інтернальність в сфері досягнень» при аналізі отриманих даних було визначено домінування екстернальності (73 % студентів-психологів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та 66 % магістрантів) і помітно нижчі показники інтернальності (27 % студенти-психологи першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та 34 % магістранти), при цьому інтернальність проявляється більше серед студентів-психологів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти. Скоріше за все, більшість з опитаних є дещо пасивними в подоланні життєвих труднощів, мають не високу здатність регулювати свої настрої, переживання, діяльність, і загалом не вважають, що їхні досягнення є результатом суто їхніх дій.

Зовнішній локус контролю у сфері невдач характерний для 68 % опитаних здобувачів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти та для 83 % першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Для таких студентів, вірогідно, характерним відкидання своєї

причетності невдач, які вже здійснилися, вони рідко визнають свою відповідальність за свої ж неуспіхи і схильні звинувачувати в них інших людей або випадковий збіг обставин.

Дані про внутрішній (інтернальний) локус контролю у майбутніх психологів розподілилися таким чином: виявлено в 32 % опитаних першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти та лише в 17 % студентів-психологів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Можемо припустити, що в осіб, які увійшли до зазначених відсоткових меж, більш розвинута відповідальність за свої вчинки, вони повніше усвідомлюють свою особистісну відповідальність за невдачі, що уже відбулися або ще можуть відбутися в житті, безумовний вплив на успіх чи поразку рівня розвитку власних здібностей, компетентності, цілеспрямованості (табл. 3).

Таблиця 3

*Показники інтернальності в сфері досягнень
та інтернальності в сфері невдач майбутніх психологів*

Шкала	Кількісне вираження у %	
	Бакалаври	Магістранти
Інтернальність в сфері досягнень	27 %	34 %
Екстернальність в сфері досягнень	73 %	66 %
Інтернальність в сфері невдач	17 %	32 %
Екстернальність в сфері невдач	83 %	68%

Аналіз показників інтернальності за методикою «Локус контролю» показав домінування екстернальності в міжособистісному спілкуванні майбутніх психологів на початкових курсах навчання в ЗВО (62 %), але перевага інтернальності студентів-психологів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти (45 %). Ми схильні вважати, що студенти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ще

не надають собі провідної ролі у відносинах з іншими людьми, і все ж є більш залежними від інших, важко йдуть на зміни характеру свого спілкування з ними. Магістранти, навпаки, більш схильні до встановлення міжособистісних відносин та їх підтримки (можливо, в силу вікової потреби в широкому колі емоційних контактів, спілкуванні).

Зазначимо, що в студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти виявлено низькі показники інтернальності за двома субшкалами (компетентність у міжособистісному спілкуванні та відповідальність у міжособистісному спілкуванні), що означає не достатню компетентність в міжособистісних відносинах та не виразне бажання студентів брати відповідальність за позитивні і за негативні варіанти сформованих міжособистісних відносин, а це, зазначимо, в роботі психологів з клієнтами регламентується етичним кодексом, та є невід'ємною частиною їх професійної діяльності.

Стосовно інших шкал, то інтерес представляє *шкала схильності до самозвинувачень*, оскільки вона має виражене емоційне забарвлення та є важливою характеристикою самосвідомості людини. Показник цієї шкали розподілилися таким чином: 11 % студентів-психологів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та 8 % здобувачів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти схильні звинувачувати себе у всьому поганому, що з ними трапляється, і вважати себе причиною власних невдач, а причиною успіхів – когось іншого; 32 % і 30 % студентів з обох вибірок частіше розуміють причини успіхів у собі, а причини невдач в інших; оптимальний варіант (нульовий бал за шкалою) виявлено в 57 % студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та 62 % магістрантів, що можна вважати позитивним результатом дослідження.

За шкалою інтернальності в професійній діяльності високі показники отримані серед 40 % студентів-психологів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та 46 % студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти. Ці особи схильні брати на себе відповідальність в навчальній, професійній діяльності, розуміють, що результат конкретної мети залежить від особливостей їх власних дій.

Проведений аналіз експериментальних даних за модифікованою анкетою вченої А. С. Борисюк з визначення мотивів вибору професії, її престижності та суспільної поваги до психолога, значущість та вплив професії на життя студентів-психологів, ставлення до обраної професії представлені в таблиці 3.1.

Для зручності, при інтерпретації результатів опитування, ми використали рівневу градацію поставлених в анкеті питань. Так, відповіді «а» («дуже престижна», «дуже високим», «високий», «дуже важлива», «пишаюся нею», «мої життєві плани пов'язані з професією...») були прирівняні до високого рівня за всіма показниками, а відповіді «б» («на рівні з іншими професіями, що потребують вищої освіти», «середнім», «середній, на рівні інших кваліфікаційних працівників», «мені байдуже, адже це просто робота», «ніяк не впливає», «важливою, але це лише спосіб заробити на життя») – до середнього рівня, відповідям «в» надано низький рівень («непрестижна», «низьким», «низький, їх зневажають», «я соромлюся своєї професії», «заважає жити так, як хотілося б», «зовсім не важливою, займатися можна будь-чим, що приносить заробіток»).

Соціальний статус професії психолога, зокрема її престижність, визначалися за першими двома питаннями анкети.

Поняття соціального статусу виступає як узагальнений показник порівняльного положення певної професії серед інших професій. Він

характеризує офіційне (юридично) і неофіційне визнання її необхідності та популярності. Останнє підтримується соціальними механізмами: престиж, оплата праці (економічна складова), соціальні гарантії, режим діяльності і т. д. Престижна складова соціального статусу професії, або престиж професії, визначається змістовністю даного виду праці, його творчими функціями, характером, потребами ринку праці у фахівцях певного профілю і певної кваліфікації, часом, витраченим на професійну підготовку, можливістю кар'єрного зросту, професійного самовизначення і т. п. Науковцями встановлено, що ставлення до престижу професії серед студентів змінюється протягом усього їх навчання у ЗВО: на початкових курсах студенти при виборі свого майбутнього заняття переважно керуються мотивом покликання, а на останніх курсах помітно зростає частка тих, хто в професійному розвитку керуються оцінками престижності майбутньої роботи, перспективами кар'єрного росту та рівнем оплати праці.

Отож, питання 1-2 мали схожу діагностичну спрямованість, тому передбачалося, що відсоткова різниця повинна б бути мінімальною.

Частина студентів-психологів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти високо оцінила престижність професії психолога (24,1 %) та її соціальний статус (3,7 %), переважна більшість – на середньому рівні (відповідно 75,9 % та 72,2 %), а на низькому рівні престиж професії оцінено респондентами в 0 (нуль) %, при цьому соціальний статус низьким вважають 24,1 % майбутніх психологів цієї досліджуваної вибірки.

Встановлено, що 91,3 % опитуваних студентів-психологів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти однаково визначають середній рівень привабливості та популярності професії психолога в Україні, її затребуваності на ринку праці (тобто престижною вона є так само, як і інші професії, що потребують вищої

освіти) та соціального статусу. Дехто, а саме 8,7 %, на високому рівні оцінюють престижність та соціальний статус психологів. Показово, що серед респондентів-магістрантів також немає тих, хто б вважав психологічну роботу непрестижною та неважливою, низькою за соціальним статусом (0 %).

Різниця в отриманих даних між курсами дозволяє прослідкувати певну закономірність: сприйняття важливості і суспільної ролі професії психолога на початкових курсах навчання знаходиться на вищому рівні, тобто студентів все ще приваблює зовнішня сторона професії (престиж), однак подібні уявлення змінюються в сторону зменшення в здобувачів освіти вже на останніх курсах. Здобувачі освіти на початкових курсах схильні частіше надавати професії психолога нижчого статусу в суспільстві, порівняно зі студентами другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Дослідження думок стосовно рівня суспільної поваги до психологів в Україні та власного ставлення опитуваних до обраної ними професії показав, що студенти початкових курсів (72,2 %) та студенти другого (магістерського) рівня вищої освіти (60,9 %) переважно вважають, що рівень поваги до фахівців психології знаходиться на середньому рівні, тобто до психологів суспільство ставиться так само, як до інших кваліфікованих працівників, але дехто має уявлення і про можливе зневажливе ставлення до них (27,8 % – бакалаврський рівень вищої освіти 23,9 % – магістерський рівень вищої освіти). Щодо високого рівня поваги до психологів з усіх досліджуваних лише 15,2 % магістрантів переконані, що спеціалісти-психологи користуються авторитетом та повагою в суспільстві.

Аналіз даних по вертикалі дозволяє говорити, що, незважаючи на визначення середнього рівня суспільної поваги до психологів, переважна більшість майбутніх психологів пишається обраним фахом

(високий рівень – 75,9 % та 76,1 % в обох випадках), частина зі всіх опитаних (відповідно 24,1 % та 15,2 % за таблицею) не надають спеціальності особливого статусу («це просто робота») і виразно мало тих (0 % та 8,7 %) соромляться своєї майбутньої професії, на що, імовірно, певним чином впливають думки про суспільну зневагу до психологів.

У підсумку, отримані дані з вище зазначених питань показують схожість уявлень студентів, незалежно від курсу навчання.

У ході обробки анкетних відповідей також з'ясовано, що 74,1 % студентів-психологів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та 80,4 % опитуваних здобувачів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти однаково високо оцінюють та пов'язують свої життєві плани з обраним фахом, підпорядковуючи цій діяльності свою буденність. Однак паралельно 72,2 % студентів початкового курсу навчання вважають психологічну діяльність лише способом заробітку, в той час як більша половина магістрантів переважно називають професію психолога сенсом свого життя (60,9 %). Подібні результати можна пояснити тим, що, скоріше за все, переважна більшість студентів-психологів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти до цього часу вже змогли працевлаштуватися на посаду психолога, тому є орієнтованими саме на цю діяльність, вони прагнуть до професійного розвитку та зростання, а майбутні бакалаври тільки починають пізнавати фахові особливості, тому ще не бачать глобальних перспектив на цій трудовій ниві.

Частині магістрантів (8,7 %) обраний професійний напрям заважає бажаній життєдіяльності, а на решту (15,2 %) особливо ніяким чином не впливає, так само, як і на осіб першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (20,4 %). Можливо, частина опитаних, які склали зазначені відсотки, орієнтовані більше на користь інших видів

діяльності, або ж пріоритетними на даний час вважають сім'ю, дозвілля, особистісне самовдосконалення тощо. Показово, що жоден майбутній психолог, незалежно від курсу навчання, не зневажає свій вибір і не допускає варіанту займатись будь-чим іншим для заробітку (0 %).

Для статистичного дослідження результатів ми використали багатофункціональний статистичний критерій ϕ Фішера (кутове перетворення Фішера). Він дозволяє оцінити різницю між процентними частинами виявлення ознаки у досліджуваних групах [35].

Емпіричне значення ϕ обчислюється по формулі

$$\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де ϕ_1 – кут, що відповідає більшій процентній частині;

ϕ_2 – кут, що відповідає меншій процентній частині;

n_1 – кількість досліджуваних в групі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти;

n_2 – кількість досліджуваних в групі другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Сформулюємо статистичні гіпотези дослідження: H_0 – рівні показників професійної мотивації у групі студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти статистично не відрізняються від рівнів показників професійної мотивації у групі студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти; H_1 – рівні показників професійної мотивації у групі студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти статистично відрізняються від рівнів показників професійної мотивації у групі студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Здійснимо статистичну оцінку досліджуваних груп по кожному

показнику професійної мотивації за всіма рівнями, що розглянуті у роботі.

Для прикладу, дослідимо числові характеристики по високому рівню показника «Престижність психологів в Україні». Використовуючи статистичні таблиці «Величини кута φ (в радіанах) для різних процентних частин» [35], визначаємо кут φ для групи студентів I бакалаврського рівня та групи студентів II магістерського рівня вищої освіти відповідно:

$$\varphi 1 (24,1\%)=1,026; \quad \varphi 2 (8,7\%)=0,599.$$

Підставивши відповідні значення у формулу (1) маємо: $\varphi = 2,128$.

Використавши статистичні таблиці рівнів значимості критерію кутового перетворення φ^* Фішера, ми бачимо, що $\varphi^* = 2,128 > \varphi_{\text{крит}}$ для 5% рівня значимості (для $p \leq 0,05$ $\varphi_{\text{крит}} = 1,64$, для $p \leq 0,01$ $\varphi_{\text{крит}} = 2,31$). Отже, ми відхиляємо гіпотезу H_0 і приймаємо гіпотезу H_1 , тобто, дані в групі студентів першого (бакалаврського) рівня та в групі студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти по високому рівню критерію «Престижність психологів в Україні» відрізняються статистично значимо ($p \leq 0,05$). Це означає, що кількість студентів групи першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які оцінюють цей показник професійної мотивації за вищим рівнем, статистично значимо більша, ніж кількість студентів другого (магістерського) рівня.

Аналогічно для середнього рівня маємо: $\varphi^* = 2,128$

Отже, різниця результатів статистично значима ($p \leq 0,05$).

По низькому рівню результат: $\varphi^* = 0$

$0 < 1,64$. Отже, різниця результатів статистично не значима.

Обчислення по іншим показникам професійної мотивації проведено аналогічно (табл. 4).

Таблиця 4

Показники професійної мотивації	Рівні	Емпіричне значення критерію	Статистичний висновок
Престижність психологів в Україні	Високий	$\varphi^* = 2,128$	Приймається H_1 ($p \leq 0,05$)
	Достатній	$\varphi^* = 1,128$	Приймається H_1 ($p \leq 0,05$)
	Низький	$\varphi^* = 0$	Приймається H_0
Соціальний статус психологів в Україні	Високий	$\varphi^* = 1,053$	Приймається H_0
	Достатній	$\varphi^* = 2,549$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
	Низький	$\varphi^* = 5,111$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
Рівень суспільної поваги до фахівця	Високий	$\varphi^* = 3,994$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
	Достатній	$\varphi^* = 1,203$	Приймається H_0
	Низький	$\varphi^* = 0,44$	Приймається H_0
Особисте ставлення до професії	Високий	$\varphi^* = 0,018$	Приймається H_0
	Достатній	$\varphi^* = 1,117$	Приймається H_0
	Низький	$\varphi^* = 2,983$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
Вплив професії на життя загалом	Високий	$\varphi^* = 0,757$	Приймається H_0
	Достатній	$\varphi^* = 0,673$	Приймається H_0
	Низький	$\varphi^* = 0,277$	Приймається H_0
Важливість	Високий	$\varphi^* = 3,387$	Приймається H_1

професії для особистості			($p \leq 0,01$)
	Достатній	$\varphi^* = 3,387$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
	Низький	$\varphi^* = 0$	Приймається H_0

У результаті проведеного статистичного аналізу стало зрозуміло, що за показниками професійної мотивації «Престижність психологів в Україні», «Соціальний статус психологів в Україні», «Рівень суспільної поваги до фахівця», «Важливість професії для особистості» ми маємо статистично значиму різницю між групою студентів першого (бакалаврського) рівня та групою студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти. За показниками «Особисте ставлення до професії» та «Вплив професії на життя загалом» про таку різницю говорити не можна.

Вважаємо, що за умови достатнього розвитку компонентів професійної Я-концепції, професійне становлення та самоактуалізація майбутніх психологів відбуватиметься на більш високому, якіснішому рівні.

Висновки. Науково-теоретичний аналіз показав, структура професійної Я-концепції психолога будується на основі сукупності кількох основних компонентів: когнітивний (рівень інтелекту), професійно-мотиваційний, емоційно-оцінний, поведінковий. Сформованість цих компонентів відображається в позитивному емоційно-ціннісному ставленні до обраної професії, в усвідомленні і прийнятті суб'єктами професійного обов'язку, цінностей і норм поведінки майбутнього психолога, в адекватній самооцінці, високому рівні самоповаги та навичках саморегуляції, у вмінні брати не себе відповідальність за життєві успіхи і невдачі, в розвиненій рефлексії.

Психологічні чинники розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів у ході дослідження було згруповано на дві категорії: внутрішні та зовнішні. Визначено, що головними внутрішніми чинниками є: достатній когнітивний розвиток, рівень самоідентифікації з обраною професією та самоствавлення до себе як професіонала, виразність професійної, навчально-пізнавальної мотивації та мотивів творчої самореалізації, показники особистісної тривожності та ригідності, агресивності та фрустрації, розвинута професійна свідомість (зокрема наявність знань про обрану професію, професійно-значущі якості, професійна етика), рівень емпатії та наявність інтернального локус контролю. Зовнішніми чинниками, які часто визначаються впливом соціального середовища та суспільною думкою, було визначено: характер ставлення до психологічної діяльності та професійної спільноти; задоволення обраною професією; соціально заданий образ фахівця, уявлення про суспільну та особистісну важливість професії.

Дослідження основних компонентів професійної Я-концепції дозволило встановити, що магістранти є більш психологічно готовими до майбутньої професійної діяльності, ніж студенти-бакалаври початкового курсу навчання.

Встановлено, що домінуючими психологічними чинниками розвитку професійної Я-концепції майбутнього психолога є внутрішні, оскільки саме вони в комплексі забезпечують психологічну готовність студента до професійної діяльності: інтелектуальну, професійно-мотиваційну, емоційну та поведінкову. Але на особистість, як соціальну істоту, постійно впливають зовнішні чинники, правдивість чого і виявлено завдяки статистичній обробці результатів. Вважаємо, що за умови достатнього розвитку компонентів професійної Я-концепції, вони сприяють її становленню в майбутніх психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Тернопіль, 2002. 208 с.
2. Барчій М. С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. № 3 (46). С. 14–19.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.
4. Бернс Р. Что такое Я-концепция. *Психология самосознания: хрестоматия* / ред. Д. Я. Райгородский. Самара, 2003. С.333–393.
5. Білозерська С. І. Професійна Я-концепція як передумова професійного розвитку особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія*. 2015. Вип. 2. С. 10-18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2015_2_4
6. Борисюк А. С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05. Івано-Франківськ, 2011. 575 с.
7. Борисюк А. С. Ставлення до себе як до професіонала (модифікація опитувальника). *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка*. 2010. Вип. 14. С. 76-88. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2010_14_9
8. Бригадир М. Особливості підготовки майбутніх психологів. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/document/Bernatova10/subor/Brygadyr.pdf>

9. Варій М. Й. Загальна психологія.: підр. [для студ. вищ. навч. закл.]. 3-тє вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
10. Васильченко О. М. Етносоціальні уявлення в особистісній структурі університетської молоді: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. соціол. наук. Київ, 2003. 20 с.
11. Волошина В. В. Загальна психологія: Практикум: Навчальний посібник / В. В. Волошина, Л. В. Долинська, С. О. Ставицька, О. В. Темрук. Київ: Каравела, 2005. С. 209-213.
12. Глухова О. Г. «Идеальный образ» и «Я-концепция» личности. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2012. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2012_4_26
13. Гура О. І. Концепти професійної Я-концепції фахівця. *Наука і освіта : науково-педагогічний журнал Південного наукового центру АПН України.* 2009. № 1-2. С. 150-155.
14. Демчук О. А. «Я-концепція» як продукт розвитку самосвідомості особистості. *Молодий вчений.* 2016. № 12. С. 240-243. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_12_59
15. Дмитрова Т. В. Образ – «Я» як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1993. 187 с.
16. Донченко І. А. Етапи розвитку професійної самосвідомості фахівця / *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки.* 2012. Т. 2, Вип. 9. С. 85-89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_18
17. Ключко Л. Ф. Теоретико-методологічний аналіз феномену задоволеності якістю життя як умови розвитку професійної я-

- концепції особистості. *Психологічні перспективи*. 2018. Вип. 32. С. 135-148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2018_32_14
18. Кон И. С. Психология самосознания. *Психология самосознания : хрестоматия* / [под ред. Д. Я. Райгородского]. Самара : БАХРАМ-М, 2007. С. 97-126.
19. Кононова М. М. Критерії та показники професійного розвитку майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Педагогічні науки*. № 73. 2019. С. 83–87.
20. Кононова М. М., Кононов Б. С. Сутність та етапи професійного розвитку майбутніх фахівців: психологічний підхід. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості : зб. наук. матеріалів I Міжнар. наук.-практ. конф., 2-3 червня 2020 р. Полтава* : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2020. С. 133-137.
21. Кононова М. М. Професійний розвиток вчителя-дефектолога: концептуальні підходи до змісту і складників. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер. : Педагогічні науки. 2019. Вип. 178. С. 115-119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2019_178_25
22. Кононова М. М. Теоретичні аспекти формування професійних якостей майбутніх дефектологів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (77), Issue:188. 2019. С. 38-42
23. Кочубейник О. М. Трансформація уявлень про «Я»-концепцію у крос-культурних психологічних дослідженнях. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спеціальність 19.00.01. Київ : Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. 2003. 16 с.

24. Крутько С. В. Психологічні особливості професійної Я-концепції особистості. *Вісник ПУДПУ імені К. Д. Ушинського*. 2013. № 3-4. С. 89-94.
25. Лозова О. М. Структура самоствавлення майбутніх психологів як основа конструювання образу світу професії. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 21. С. 338-348. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2013_21_32
26. Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. № 1. 2000. С. 48-56.
27. Максименко С. Д. Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки . *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 7-20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_28_3
28. Онищенко В. Д. Професійна Я-концепція як інтегральна складова ноологічної Я-концепції особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 39-50.
29. Перепелюк Т. Д. Я-концепція особистості як умова професійного становлення практичного психолога. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: Ніжин: ПП Лисенко, 2015. Том IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 7. С. 256-261.
30. Потапчук Є. М. Теоретичні аспекти професіографії діяльності психолога як суб'єкта праці. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологія*. 2015. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2015_1_10

31. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник / [уклад.: М. В. Лемак, В. Ю. Петрище]. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с. : іл.
32. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2011. № 2 (16).
33. Ренке С. О. Професійний образ «Я» як предмет психології та становлення особистісної ідентичності майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології.* 2018. Вип. 39. С. 257-271. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_39_25
34. Ренке С. О. Психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сергій Олександрович Ренке. Київ, 2010. 246 с.
35. Сидоренко Е. В. 2002. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь., 350 с.
36. Співак Л. М. Психологічні особливості становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів в процесі їх навчання. *Проблеми освіти.* Другий спец. випуск / Кол. авт. Київ : Науково-методичний центр вищої освіти МОН України, Вінницький соціально-економічний ін-т відкритого міжнародного ун-ту розвитку людини «Україна», 2005. С. 123-127.
37. Столин В. В. Самосознание личности. Москва: Изд-во Московского университета. 1983. 285 с.
38. Столярчук О. А. Самооцінка як складова професійної самосвідомості фахівця: теоретичний аналіз. *Вісник післядипломної освіти.* 2009. Вип. 11 (2). С. 281-287.
39. Ушакова К. Ю. Психологічні чинники становлення професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів : дис. ... канд.

- психол. наук : 19.00.07. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 223 с. Бібліогр.: С. 189-190.
40. Фрейд З. Я и Оно / [под ред Обручева В.]. Москва: Эксмо, 2015. 864 с.
41. Фурман А. В., Гуенюк О. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. Львів : Новий світ-2000, 2006. 360 с.
42. Чайка Г. В. Я-концепція як структурно-динамічний аспект поняття «Я» в працях українських і зарубіжних дослідників. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2016. Т. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, вип.14. С.215-226.
43. Чайка Г. В. Психологічні особливості я-концепції комп'ютерних гравців: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01; Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 212 с. Бібліогр.: С.171-194.
44. Шибрук О. Особливості формування та становлення професійної «Я-концепції» майбутніх рятувальників. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 4. С. 170–178.
45. Шибрук О. В. Психологічні чинники і механізми формування професійної «Я-концепції» майбутніх рятувальників. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 741-751. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_24_63
46. Шевцова О. М. Розвиток професійної Я-концепції вчителів початкової школи в умовах інноваційної діяльності : автореф. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ : Б.в., 2012. 21 с.
47. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика. Київ : Вища школа. 382 с.

4. РОЛЬ ОСОБИСТІСНОГО ФАКТОРУ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

С. М. Білаш,

доктор біологічних наук, професор,

завідувач кафедри анатомії

з клінічною анатомією та оперативною хірургією

Б. С. Кононов,

викладач кафедри анатомії

з клінічною анатомією та оперативною хірургією

Полтавський державний медичний університет

Постановка проблеми. У сучасній психології проблема вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості та їх впливу на різні види діяльності є однією з найбільш актуальних як у теоретичному, так і в практичному аспектах. У роботах низки дослідників докладно вивчена їх роль у формуванні особистості (Б. Г. Ананьєв, С. Д. Максименко, В. С. Мерлін, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, В. М. Русалов, О. П. Саннікова та інші), предметом багатьох досліджень є також встановлення взаємозв'язку між індивідуально-психологічними властивостями, які відносяться до різних рівнів організації особистості: конституціональними властивостями та особливостями характеру, властивостями нервової системи та професійною діяльністю суб'єкта, властивостями темпераменту та індивідуальним стилем саморегуляції тощо (Б. Г. Ананьєв, О. М. Коноз, Е. Кречмер, Н. В. Павлик та ін.).

Одним із гострих та недостатньо вивчених у цій області питань є виявлення ролі індивідуально-психологічних властивостей у виникненні та розвитку феномену емоційного вигорання, ризик появи

якого найбільший серед фахівців, які тісно пов'язані з комунікацією, наприклад, педагогів, психологів, медичних працівників, викладачів, менеджерів та ін. На сьогодні проблема дослідження вигорання не є новою, але все ще не втрачає своєї актуальності, причина чого полягає у пришвидшенні загального темпу життя, збільшенні рівня навантаження та кількості обов'язків і відповідальності в рамках згаданих професій. Під час їхньої професійної діяльності виникає багато різноманітних ситуацій із високою емоційною напругою, інтенсивністю міжособистісного спілкування, необхідністю розв'язання конфліктних ситуацій, для чого вони витрачають багато зусиль та енергії, щоб встановити довірливі стосунки з іншими (клієнтами, учнями, колегами по роботі, керівництвом закладу), а також, щоб зберігати спокій та управляти власними емоціями у діловому спілкуванні. Як наслідок, виникає зниження ефективності діяльності, суб'єктивної задоволеності нею, розвивається негативне відношення до праці та організації, що нерідко супроводжується погіршенням психологічного і фізичного здоров'я та загальної якості життя. З огляду на це, варто розглянути особистісні фактори, які впливають на емоційне вигорання серед працівників сфери «людина – людина».

Метою дослідження стало вивчення специфіки феномену емоційного вигорання у медичних працівників, визначення ролі особистісного фактору в його виникненні та розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження

Сутність феномену емоційного вигорання, підходи до його вивчення

У науковий лексикон термін «синдром емоційного вигорання» (англ. – «burnout») уведено в 1977 р. на конференції американської психологічної асоціації (АРА). Цим терміном позначалася ситуація,

коли співробітники медичних служб після довготривалої роботи «вигорали», виявляючи ознаки занепокоєння, знервованості, байдужості тощо.

Нині явище вигорання стало предметом досліджень, дискусій, а сам термін увійшов до повсякденної мови і розглядається як багатокомпонентний синдром (Б. Пельман, Е. Хартман), що проявляється станом психофізичного виснаження, деперсоналізацією і редукцією професійних досягнень (знижена робоча продуктивність), викликаний інтенсивною міжособистісною взаємодією при роботі з людьми, яка супроводжується емоційною насиченістю та когнітивною складністю [9; 22; 43; 44]. У вітчизняній і зарубіжній психології дослідженням цього феномену займалися такі вчені, як: В. В. Бойко, Д. Брайт, Н. В. Водоп'янова, Н. В. Гришина, Ф. Джонс, Е. Ф. Зеєр, К. Маслач, Р. П. Мильруд, П. Торнтон, К. Кондо, Є. Махер, В. Е. Орел, А. Пайнс, Г. А. Робертс, К. Роджерс, Г. Сельє, Т. В. Форманюк, Г. Фрейденбергер, та ін.).

В історичній ретроспективі виділяють кілька періодів дослідження феномену емоційного вигорання:

1) донауковий – з давніх часів до 20-х років ХХ ст., представлений описами вигорання у стародавніх літературних джерелах, Біблії, різноманітній художній літературі та біографіях тощо;

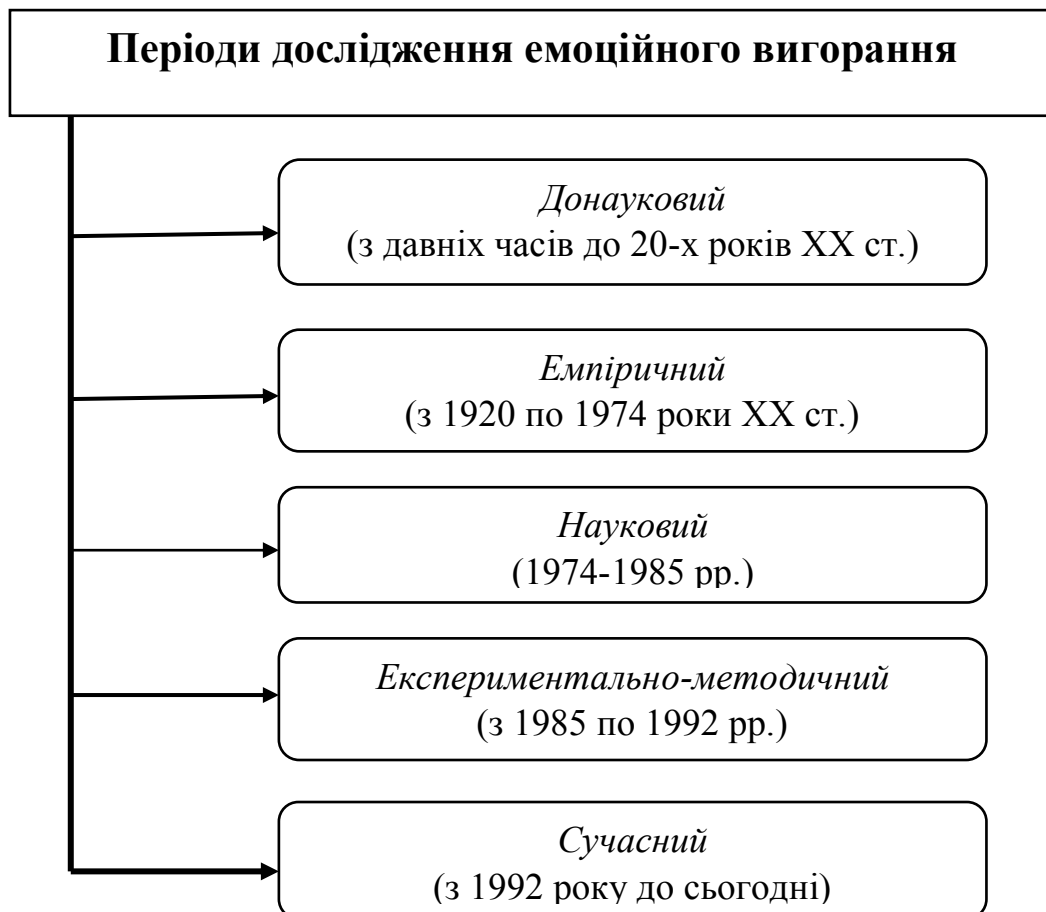
2) емпіричний період триває з 1920 по 1974 роки ХХ ст., відзначається нагромадженням відомостей про досліджуваний феномен, проводяться спостереження й описуються деякі його симптоми та вияви. Уперше зроблено спробу дати йому назву *flame-out* (англ. – спалахнути, запалити), що не набуло поширення в науці;

3) науковий – 1974-1985 рр., коли введено нове поняття «burnout» та умовно виділено два етапи в дослідженні цього феномену: клінічний

або психіатричний (А. Адлер, А. Бандура, Д. Малан, С. Мейер, С. Хобфол, Г. Сельє), соціально-психологічний (К. Маслач);

4) експериментально-методичний період – з 1985 по 1992 рр. Він позначається глибоким дослідженням причин, симптоматики синдрому «емоційного вигорання» в осіб, які працюють у сфері «людина-людина». Активно розробляється методологія та психодіагностичний інструментарій, визначаються основні підходи щодо його вивчення;

5) сучасний період – з 1992 року, характеризується активними дослідженнями феномену «емоційного вигорання» й увагою науковців різних галузей (психології, педагогіки, медицини тощо), набуває популярності його обговорення на симпозіумах, конференціях у міжнародних організаціях, у деяких європейських країнах синдром було внесено до «Міжнародної статистичної класифікації хвороб і споріднених проблем охорони здоров'я» десятого перегляду [8; 10; 26; 27].



Незважаючи на значний загальний багаж психологічних досліджень щодо симптоматики емоційного вигорання, все ж існують концептуальні розбіжності щодо кількісного та якісного складу симптомів у структурі вигорання. Так, E. L. Maher виділяє 12 основних симптомів, J. F. Carroll і W. L. White – 47 симптомів, а деякі автори розширюють цей список до 84. Для більш зручного аналізу симптомів вигорання робилися спроби їх класифікації. Так, G. A. Roberts, розуміючи даний феномен як наслідок некерованого стресу, усі симптоми емоційного вигорання розділяє на 4 групи: 1) зміни в поведінці; 2) зміни в мисленні; 3) зміни у відчуттях; 4) зміни в здоров'ї [11; 22; 28].

Своєю чергою S. Kahill [29] пропонує власну класифікацію симптомів вигорання відповідно до змісту тієї підструктури індивіда, яку вони представляють: 1) фізичні симптоми (втома, безсоння, запаморочення і т. п.), 2) емоційні симптоми (песимізм, агресивність, тривога, депресія, деперсоналізація, втрата ідеалів і професійних перспектив і т. п.), 3) поведінкові симптоми (бажання відпочити під час роботи, імпульсивність, адиктивна поведінка і т. п.), 4) інтелектуальний стан (зменшення зацікавленості у нових теоріях та ідеях у роботі, збільшення нудьги, апатії і т. п.), 5) соціальні симптоми (недостатність часу, інтересу та енергії для соціальної активності, відчуття ізоляції і т. п.).

За схожими принципами побудована класифікація симптомів і структурних компонентів емоційного вигорання вчених W. Schaufeli і D. Enzmann [28]. Відповідно до характеру сфери індивіда, автори об'єднали виділені 132 симптоми вигорання у п'ять основних груп: 1) афективні; 2) когнітивні; 3) фізичні; 4) поведінкові; 5) мотиваційні. З їхньої точки зору, симптоматика даного синдрому може проявлятися на трьох рівнях, що надало підстави розширити класифікацію та виділити

наступні рівні симптоматики: індивідуально-психологічний, міжособистісний і організаційний.

C. Maslach, S. Jackson [49] у рамках розробленої ними трьохкомпонентної моделі вигорання умовно поділили симптоми на фізичні (втома, почуття спустошення та знемоги, астенизація, дифузні тілесні недуги, розлади сну і т. п.), психологічні (почуття нудьги, розчарування, провини) і поведінкові (негативне ставлення до клієнтів, до себе (дегуманізація і деперсоналізація), негативне самосприйняття в професійному плані, прагнення до дистанціювання, погіршення якості життя і т. п.).

Оригінальною і досить поширеною на сьогодні вважається класифікація симптоматики емоційного вигорання в залежності від фаз його розвитку, запропонована В. В. Бойком. Він виділяє такі симптоми емоційного вигорання: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, загнаність у кут, тривога і депресія – фаза напруги; неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків – фаза резистенції; емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість (деперсоналізація), психосоматичні та вегетативні порушення – фаза виснаження [2].

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «професійне вигорання», «емоційне вигорання» та «психічне вигорання» часто вживаються як синоніми. Емоційне вигорання (виснаження) визначають як складову психічного вигорання, воно може перерости у професійне вигорання. На відміну від професійної деформації психічне вигорання пов'язують не лише з регресом особистісно-професійного розвитку, а і з руйнацією особистості. Психічне вигорання визначають також як антипод особистісно-професійного зростання,

розототожнення «Я-професійного», «Я-людського», що деформує особистість фахівця [12].

Детальніше поговоримо про три взаємопов'язаних виміри емоційного вигорання, на яких найбільше наголошується в різноманітних психологічних дослідженнях: емоційне виснаження, деперсоналізація і редукція персональних досягнень.



Так, емоційне виснаження проявляється у відчуттях емоційного перенапруження і в почутті спустошеності, вичерпаності своїх емоційних ресурсів. Людина відчуває, що не може віддаватися роботі з таким же натхненням, бажанням, як раніше.

Деперсоналізація пов'язана з виникненням байдужого і навіть негативного ставлення до людей в контексті професійного спілкування. Контакти з ними стають формальними, знеособленими; виникають негативні установки, що можуть спочатку мати прихований характер і виявлятися у внутрішньо стриманому роздратування, яке з часом проривається назовні і призводить до конфліктів. Подібні стани мають місце в замкнутих робочих колективах, які тривалий час (до півроку) виконують спільну діяльність.

Знижена робоча продуктивність проявляється в заниженні самооцінки своєї компетентності (в негативному сприйнятті себе як

професіонала), невдоволенні собою, негативному ставленні до себе як особистості.

Разом з тим важливим постає й соціально-психологічний напрямок вивчення феномену вигорання. Соціальний психолог К. Маслач та її колеги, досліджуючи взаємодію людей у ситуаційному контексті, виокремили такі ситуативні чинники вигорання як значна кількість клієнтів, наявність негативного зворотного зв'язку від клієнта та відсутність особистісних ресурсів для подолання стресу [9; 49].

У науковій літературі емоційне вигорання нерідко трактують як форму професійної деформації особистості. Даний стереотип емоційного сприйняття дійсності складається під впливом ряду чинників (зовнішніх і внутрішніх). До зовнішніх відносять: хронічну напругу психоемоційної діяльності, дестабілізуючу організацію діяльності, підвищену відповідальність за виконуючі функції і операції, несприятливу атмосферу професійної діяльності, психологічно «важкий» контингент, з яким має справу професіонал в сфері спілкування. До внутрішніх відносять: схильність до емоційної ригідності, інтенсивну інтеріоризацію (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності, слабку мотивацію віддачі в професійній діяльності [9].

Деякі досить відомі концептуальні підходи до пояснення сутності та структури вигорання у зарубіжній психології, а також деякі вітчизняні теорії узагальнено в таблиці 1.

Основні підходи до трактування феномену вигорання

Автори	Основний зміст підходу
Трикомпонентна модель вигорання К. Маслач, С. Джексона	Вигорання – це «відповідна реакція на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій. Вигорання являє собою тривимірний конструкт, що включає в себе емоційне виснаження (базовий індивідуальний компонент, що проявляється в зниженому емоційному фоні і відчутті емоційної спустошеності), деперсоналізацію (міжособистісний компонентом, що проявляється деформацією відносин з іншими людьми) і редукцію особистих досягнень (компонент самооцінки; може виявлятися або в тенденції негативно оцінювати себе, свої здібності та досягнення, або в обмеженні своїх можливостей і обов’язків по відношенню до інших).
Е. Пайнс та Е. Аронсон	Вигорання – «це стан фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, що викликаний тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях. Вигорання є синдромом, що складається з супутніх симптомів, таких як почуття безпорадності, безнадійності, відчуття немов би знаходишся в пастці, зниження ентузіазму, дратівливість і знижена самооцінка».
Модель Широм-Меламед.	Вигорання – це «багатовимірний конструкт, що включає в себе емоційне виснаження, фізичну і когнітивну втому, які разом формують ядро вигорання».
Двохфакторний підхід Д. Дайрендонк, У. Шефлі	До синдрому вигорання входять: «емоційне виснаження – афективний фактор, відноситься до сфери скарг на погане фізичне самопочуття, нервові напруження; деперсоналізація – інсталяційний фактор, виявляється в зміні відносин до клієнтів або до себе».
Б. Ананьєв	«Емоційне згорання» – це певне негативне явище, що виникає у особистості, що працює в сфері в системі відносин «людина-людина», та особливо пов’язана з міжособистісними відносинами.

<p>Процесуальна концепція</p> <p>В. Бойко</p>	<p>Вигорання визначається як «стрес, що поступово розвивається в часі, що призводить до формування негативних установок по відношенню до себе, професійної діяльності, навколишнього світу, психосоматичних порушень. Вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи». Це професійна деформація особистості під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів, що є динамічним процесом, виникає поетапно, має ті ж фази, що стрес та ті ж механізми розвитку.</p>
<p>Н. Водоп'янова</p>	<p>«Професійне вигорання являє собою стрес-синдром як сукупність симптомів, які негативно позначаються на працездатності, самопочутті і інтерперсональних відносинах суб'єкта професійної діяльності. Вигорання виступає як окремий аспект професійного стресу і розглядається як сукупність реакцій (виснаження, цинізм, редукція персональних досягнень) на хронічні професійні стресори. Вигорання виникає в тих стресогенних ситуаціях, коли адаптаційні можливості суб'єкта праці перевищені».</p>
<p>В. Орел</p>	<p>Вигорання – це дезадаптаційний феномен, що характеризується комплексом відповідних функцій: «антимотиваційна: дестимулювання особистості на виконання своїх професійних обов'язків і прагнення в реалізації професійних і соціальних цілей; антикогнітивна: спрощення когнітивних структур особистості, спрямованих на пізнання соціальних об'єктів, обмеження сфери професійного досвіду особистості та формування негативних установок щодо її професійної компетентності і соціального оточення; дерегулятивна: руйнування системи професійної діяльності, зниження професійної ефективності і задоволеності життям».</p>

Варто зазначити, що як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології спостерігається неоднозначне тлумачення ролі тих чи інших

факторів емоційного вигорання, що обумовлено існуванням різних концептуальних підходів щодо його опису: індивідуально-психологічного (P. Brill, L. Hallsten, S. Hobfoll, J. Freedy, H. Freudenberger, A. Pines та ін.), соціально-психологічного (E. Buunk, D. H. Harrison, W. Schaufeli та ін.) та організаційно-психологічного (R. Burke, C. Cherniss, R. Golembiewski, J. Winnubst та ін.).

Представники індивідуально-психологічного підходу пояснюють причину вигорання невідповідністю між надмірними очікуваннями від професії і реальною дійсністю. Так, H. Freudenberger як основний фактор вважав удавання до надмірно ідеалізованого Я-образу, що призводить до виснаження всіх енергетичних ресурсів [34]. J. Edelwich, A. Brodsky розглядали вигорання як втрату ідеалу, як процес прогресуючого розчарування, коли внутрішні ідеалістичні очікування фруструються повсякденною реальністю. Дослідник H. J. Fischer, розуміючи вигорання як нарцисичний особистісний розлад, навпаки, вважав основним фактором його виникнення намагання за будь-якої ціни зберегти свої ідеали. Вигорання як розчарування в пошуку сенсу життя визначив A. Pines у рамках екзистенціальної психології. Ґрунтуючись на цих засадах, M. Burish вважав, що надмірна залежність від роботи призводить до повного розпаду і екзистенціальної порожнечі. У межах даного підходу заслуговують на особливу увагу дослідження Т. С. Яценко, виконані в рамках глибинної психокорекції. Так, синдром емоційного вигорання, із точки зору автора, має глибинно-психологічні витoki і є «нівелюванням, спалюванням лібідних почуттів до близьких людей, що екстраполюється на інших людей, на професійну взаємодію» [41; 42].

S. T. Meier у межах когнітивно-біхевіорального підходу розуміє вигорання як результат цілого набору невірних очікувань, які не відповідають робочій ситуації. Вчені S. Hobfoll, J. Freedy та ін., з

позиції теорії збереження ресурсів, основну причину вигорання вбачають у надмірній витраті ресурсів або неможливості їх відновлення. Е. Buunk, W. Schaufeli та ін., розглядаючи проблему вигорання з позицій соціального порівняння, основну причину його виникнення вбачають у посиленні тенденції до афіліації в умовах стресу. Вчений D. H. Harrison пов'язує вигорання зі сприйняттям фахівцем власної соціальної компетентності та ефективності в міжособистісних взаєминах із клієнтом, а А. Hochschild – зі ступенем ідентифікації особистості. Необхідно відмітити дослідження Р. Vierick, у якому доведено, що довготривалий контакт з одним клієнтом протягом робочого періоду може сприяти розвитку вигорання [6; 15; 29].

З точки зору організаційно-психологічного підходу головними джерелами вигорання виступають фактори робочого середовища. Зокрема, J. Winnubst досліджував зв'язок між організаційною структурою (бюрократичною або професійною), соціальною підтримкою і вигоранням.

С. Cherniss пов'язував феномен вигорання з професійною самоефективністю, під якою розумів здатність особистості добре справлятися з виконанням професійних ролей. На думку R. T. Golembiewski, вигорання обумовлене поганими умовами робочого середовища і здатне негативно впливати на діяльність організації в цілому.

Як бачимо, кожен з означених підходів описує процес виникнення даного феномену на окремих рівнях, що існують автономно і незалежно один від одного. Це сприяє тому, що з'являється тенденція до перебільшення значущості одних чинників та недооцінки ролі інших.

Із позицій системогенетичного підходу, детермінантами виникнення вигорання виступає система взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих чинників, що виявляються на різних рівнях організації особистості.

У зарубіжній психології на сьогодні найбільш перспективним вважається підхід С. Maslach, М. Leiter [50], у рамках якого вигорання розуміється як результат дисонансу між особистістю і роботою. Основною детермінантою виникнення вигорання, на думку авторів, є взаємодія ситуаційних і особистісних чинників. Слід також виділити дослідження J. Caroll та W. White [29], у яких вигорання розглядалось як екологічна дисфункція, що викликана інтегральною взаємодією особистісних чинників і факторів навколишнього середовища.

Отже, узагальнюючи, треба зазначити, що на сучасному етапі розвитку феномен вигорання досліджується в психології стресових станів – «як результат стресу»; в рамках психології професійної діяльності – «як форма професійної деформації»; екзистенціальною психологію – «як стан фізичного і психічного виснаження, що виникло в результаті тривалого перебування в емоційно напружених ситуаціях».

Симптоми та чинники професійного вигорання

Огляд наукової літератури показує, що проблема професійного вигорання знайшла також своє відображення у роботах Дж. Грінберга, Г. В. Ложкіна, М. Лейтер, С. Д. Максименка, Г. Фрейденбергера, У. Шуфелі, а також Е. Махера, Л. М. Карамушки, В. В. Овсяннікової, А. Реана та інших. Методи діагностики синдрому професійного вигорання були запропоновані у роботах В. В. Бойка, Н. Е. Водоп'янової, С. Джексона, К. Маслач, О. С. Старченкової та інших науковців.

Згідно сучасного трактування, феномен «професійного вигорання» вважається станом емоційного, розумового та фізичного виснаження, що руйнівню охоплює особистість повністю та негативного позначається на ефективності її професійної діяльності [10].

У широкому сенсі вигорання – це реакція на пролонгований стрес внаслідок напруженої взаємодії між навколишнім середовищем і особистісними характеристиками. Синдром «вигорання» внесено до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ – 10) під номером Z 73.0. у рубриці «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень» [12].

Аналізуючи дослідження В. О. Борищук, стає зрозуміло, що професійне вигорання може розглядатися за наявності трьох стадій:

1) відчуття особистістю помірних, нетривалих ознак професійного вигорання: виражена легка турбота про себе (наприклад, часте бажання розслабитися, часті перерви на роботі та ін.);

2) симптоми професійного вигорання більш регулярні, із затяжним характером, що важче піддаються корекції (наприклад, відчуття сильного виснаження після гарного сну і навіть після вихідних, усунення чого потребує помітних додаткових зусиль);

3) ознаки та симптоми професійного вигорання стають хронічними і можуть викликати фізичні та психологічні проблеми (сумніви у важливості та цінності своєї професії, відчуття незадоволеності життям), додаються інтелектуальні симптоми (зниження інтересу до нових ідей, до альтернативних підходів у роботі, відсутність інтересу до нововведень, збільшення адаптації, не бажання брати участь у різних формах навчання та ін.) [4, с. 69].

У ході теоретичного огляду тематики дослідження встановлено, що при визначенні фаз вигорання найчастіше користуються вченням

Ганса Сельє про стрес як неспецифічну захисну реакцію організму у відповідь на психотравмуючі фактори різної властивості, за яким є:

Перша фаза – «напруги», включає в себе симптоми «переживання психотравмуючих обставин», «незадоволеність собою», початкові ознаки тривоги і депресії.

Друга фаза – «резистенції», спроб більш-менш успішно обмежити себе від неприємних вражень. Серед ознак резистенції, насамперед, варто виділити «неадекватні виборчі емоціональні реагування» [23, С. 106].

Аналізуючи деякі дослідження, можна зазначити, що синдром професійного вигорання розвивається протягом кількох стадій:

- 1) стадія зниження якості роботи фахівця: порушення фізичного і психологічного самопочуття, зниження інтересу до роботи та потреби в спілкуванні, наростання апатії до кінця робочого тижня, роздратування, емоційна нестійкість, агресія, цинічне відношення до клієнтів, перенесення відповідальності за результати занять тільки на клієнта;
- 2) стадія повної втрати інтересу до роботи та життя взагалі, емоційна байдужість, відчуття постійної втрати сил, бажання усамітнення;
- 3) стадія різкого падіння самооцінки і професійної мотивації фахівця: відчуття надання не якісних послуг, їх не результативність, відчуття власної неповноцінності, цілковите зняття з себе відповідальності, обмеження своїх можливостей та інших осіб [24].

Розкриття особливостей професійного вигорання буде неповним без аналізу чинників, що його провокують, визначених вітчизняним вченим В. В. Бойком [2], погляди якого поділяє і група українських дослідників: Л. А. Стаднюк, О. В. Давидович, В. Ю. Приходько, М. В. Олійник, М. І. Ширяєва.

Згідно класифікації, до групи організаційних (зовнішніх) чинників автор відносить такі:

1. Хронічно напружена психоемоційна діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, точніше, із цілеспрямованим сприйняттям партнерів і дією на них.

2. Дестабілізуюча організація діяльності: нечітка організація та планування праці, нестача устаткування, погано структурована й розпливчата інформація, наявність у ній «бюрократичного шуму» – дрібних подробиць, суперечностей, завищені норми контингенту, з якими пов'язана професійна діяльність.

3. Підвищена відповідальність за функції, що виконуються: представники масових професій зазвичай працюють у режимі зовнішнього та внутрішнього контролю.

4. Неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності визначається двома основними обставинами – конфліктністю по вертикалі, у системі «керівник – підлеглий», і по горизонталі, у системі «колега-колега».

5. Психологічний важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування: у педагогів і вихователів це діти з аномаліями характеру, нервової системи або затримками психічного розвитку.

Отож, організаційні фактори включають умови професійного середовища, зміст діяльності та соціально-психологічні умови роботи, зокрема сприяють професійному вигоранню надмірні навантаження в діяльності, понаднормова робота. Напруження на роботі, яке виникає внаслідок підвищених вимог до професійної компетентності фахівця і одночасно низькою можливістю впливу на процес діяльності, може бути одним із факторів розвитку професійного стресу [12, с. 117].

До внутрішніх чинників, які сприяють виникненню емоційного вигорання, В. В. Бойко включає такі [2]:

1. Схильність до емоційної ригідності: природно, емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає швидше в тих, хто є менш реактивним і сприйнятливим, емоційно стриманішим. Наприклад, формування симптомів «вигорання» відбуватиметься повільніше в людей імпульсивних, яким притаманні рухомі нервові процеси. Підвищена вразливість і чутливість можуть повністю блокувати цей механізм психологічного захисту і не дозволять йому розвиватися.

2. Інтенсивна інтеріоризація (сприйняття та переживання) обставин професійної діяльності: це психологічне явище виникає в людей із підвищеною відповідальністю за доручену справу, виконувану роль. Нерідко трапляється, що в роботі професіонала чергуються періоди інтенсивної інтеріоризації та психологічного захисту. Часом сприйняття несприятливих сторін діяльності загострюється, і тоді людина аж занадто болісно переживає стресові ситуації, конфлікти, помилки.

3. Слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності. По-перше, професіонал у сфері спілкування не вважає для себе за необхідне або чомусь зацікавлений проявляти співучасть і співпереживання суб'єкту своєї діяльності. Відповідний настрій стимулює не тільки емоційне вигорання, але і його крайні форми – байдужість, душевна черствість. По-друге, людина не звикла, не навчилась винагороджувати себе за співпереживання та співучасть, які вона їх проявляє по відношенню до суб'єктів професійної діяльності. Систему самооцінювання вона підтримує іншими засобами – матеріальними або позиційними досягненнями. Альтруїстична емоційна віддача для такої людини нічого не значить, і вона не потребує її, не відчуває від неї задоволення. Природно, «вигоряти» такій людині просто й легко. Інша справа – особистість із

альтруїстичними цінностями. Для неї важливо допомагати і співчувати іншим. Утрату емоційності в спілкуванні вона переживає як показник етичних утрат, як утрату людяності.

4. Етичні дефекти й дезорієнтація особистості (до початку роботи з людьми, або набуття цього в процесі діяльності). Етичний дефект обумовлений нездатністю включати у взаємодію з діловими партнерами такі моральні категорії, як доброчесність, совість, чесність, пошана прав і чеснот іншої особистості. Етична дезорієнтація викликається іншими причинами: невмінням відрізнити добре від поганого, благо від шкоди, що наноситься іншій особі. Проте як у разі етичного дефекту, так і за наявності етичної дезорієнтації формування емоційного вигоряння полегшується. Збільшується вірогідність байдужості до суб'єкта діяльності й апатії до виконуваних обов'язків [26; 30].

У руслі системогенетичного підходу необхідно виділити дисертаційне дослідження вітчизняного науковця Т. В. Зайчикової, у якому запропонована модель детермінант виникнення вигорання у вчителів. Дана модель включає в себе соціально-економічні детермінанти (соціальний статус професії, економічна нестабільність, рівень оплати праці, рівень соціального захисту і т. п.), соціально-психологічні детермінанти (фактори ефективності праці, конфліктність колективу, мотиви праці і т. п.) та індивідуально-психологічні детермінанти (особистісні: рівень фрустрованості, ригідності, агресивності, тривожності, рівень суб'єктивного контролю; соціально-демографічні та професійні: стать, вік, сімейний статус, стаж професійної діяльності тощо). Автор акцентувала увагу на тісних зв'язках між виділеними детермінантами та пропонувала вивчати їх комплексно з метою найбільш повного розкриття генезису вигорання [6; 16; 28].

Враховуючи погляди науковців на детермінанти професійного вигорання та погоджуючись із думками науковців (Л. А. Стаднюк, О. В. Давидович, В. Ю. Приходько, М. В. Олійник і М. І. Ширяєва, вважаємо, що ризик емоційного вигорання менший у людей із такими особливостями, як:

- добре здоров'я;
- свідома, цілеспрямована турбота про свій фізичний стан (постійні заняття спортом, фізичною культурою і підтримання здорового способу життя); висока самооцінка і впевненість у собі, свої можливості;
- досвід успішного подолання професійного стресу і здатність конструктивно змінюватися в напружених умовах; такі люди товариські, відкриті, самостійні й прагнуть спиратися на власні сили, постійно підвищують свій професійний і особистісний рівень;
- здатність формувати і підтримувати оптимістичні установки стосовно себе, а також інших людей та життя у цілому [30, с. 145-146].

Узагальнення літературних даних з тематики дослідження [7; 15; 18; 27; 28; 30; 33] дозволяє класифікувати симптоми, що свідчать про розвиток синдрому професійного вигорання, на кілька груп, від легких поведінкових реакцій (дратівливість, стомлюваність) до психосоматичних і невротичних розладів:

1) Психофізичні симптоми:

- відчуття постійної втоми не тільки ввечері, але і вранці, відразу після сну;
- відчуття емоційного і фізичного виснаження;
- зниження сприйнятливості і реактивності у зв'язку зі змінами зовнішнього середовища;
- загальна астенизація (слабкість, зниження активності та енергійності, погіршення біохімії крові і гормональних показників);

- частий безпричинний головний біль;
- постійні розлади шлунково-кишкового тракту;
- різка втрата або різке збільшення ваги;
- повне або часткове безсоння;
- постійний стан загальмованості, млявості, відчуття недостатності сну;
- порушення роботи дихальної системи при фізичному або емоційному навантаженні (задишка);
- помітне зниження зовнішньої та внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху і дотику, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів.

2) Соціально-психологічні симптоми:

- байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, відчуття пригніченості);
- підвищена дратівливість на незначні, дрібні події;
- часті нервові зриви (спалахи невмотивованого гніву або відмова від спілкування, замкнення у собі);
- постійне переживання негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації немає причин (відчуття провини, образи, сорому, підозрілість, скутість);
- відчуття неусвідомленого неспокою і підвищеної тривожності (відчуття, що «щось не так, як треба»);
- відчуття гіпервідповідальності і постійне почуття страху не справитися з поставленими завданнями;
- загальна негативна настанова на життєві і професійні перспективи (за типом «як не намагайся, все одно нічого не вийде»).

3) Поведінкові симптоми:

- відчуття наростаючого ускладнення роботи, її змісту та кількості;

- помітна зміна співробітником часової тривалості свого робочого дня;
- відсутність практичної реалізації планів виконати роботу вдома;
- складність ухвалювати відповідальні рішення;
- відчуття даремності, зневіра, що справи поліпшаться, зниження ентузіазму у ставленні до роботи, байдужість до її результатів;
- невиконання важливих, пріоритетних завдань і «зациклення» на дрібних деталях, не відповідна до службових вимог витрата більшої частини робочого часу на мало усвідомлюване або не усвідомлюване виконання автоматичних і елементарних дій;
- стійке дистанціювання від співробітників і клієнтів, підвищення неадекватної критичності;
- зловживання алкоголем, різке зростання викурених за день цигарок, вживання наркотичних засобів;
- негативне самосприйняття своїх професійних здібностей, можливостей, компетенції;
- зниження зацікавленості новими ідеями у професійній діяльності, а також альтернативними шляхами вирішення проблем, втрата інтересу до життя, перевага стандартних шаблонів і схем над креативно-творчим підходом; небажання участі у тренінгах і курсах, формалізм у виконанні роботи.

З огляду на описану вище симптоматику, можемо стверджувати, що дуже важливо для уникнення професійного вигорання лікарів правильно організувати робочий процес, а саме: підтримувати колективний дух; працювати в команді; розподіляти ролі; розробити систему заохочень і подяк; підтримувати психологічний комфорт у колективі.

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дозволив І. В. Олійник виокремити основні властивості професійного вигорання як специфічного різновиду професійних деструкцій:

1) пов'язане з емоційним виснаженням особистості, під яким розуміється почуття емоційного спустошення та втоми, викликаного власне діяльністю;

2) призводить до особливих форм деперсоналізації особистості, що проявляються у цинічному ставленні до діяльності та його суб'єктів;

3) супроводжується редукцією та недооціненням фахівцем своїх професійних досягнень, що пов'язано з виникненням почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, акцентуванні уваги на невдачах;

4) є суто професійним явищем, тобто фіксується і проявляється у специфічних умовах професійної діяльності та розвитку;

5) здійснює негативний вплив на всі сторони особистості та її поведінку, знижуючи, в кінцевому результаті, ефективність професійної діяльності та задоволеність діяльністю;

6) є незворотнім – його неможливо повністю подолати в ході спеціальних форм впливу, можна лише загальмувати розвиток;

7) являє собою регрес професійного розвитку, оскільки зачіпає особистість у цілому, руйнує її і здійснює негативний вплив на ефективність професійної діяльності;

8) є загальнопрофесійним феноменом і не обмежене лише однією професійною сферою, а виявляється і у непрофесійному житті;

9) усвідомлюється суб'єктом – це виявляється у відтворенні ним основних його симптомів та прагненні змінити роботу, а також реалізації даного прагнення;

10) здійснює суттєвий вплив на основні параметри професійної діяльності та професійної ідентичності;

11) може з'явитися на початку професійного становлення як результат невідповідності між вимогами професії та домаганнями особистості [21, с. 121].

Отже, вигорання – це синдром, або група симптомів, що з'являються разом, однак ні у кого не проявляються одночасно, навіть за впливу однакових умов на особистість, що свідчить про індивідуальність феномену. Головною причиною виникнення є невідповідність між внутрішніми ресурсами та професійними вимогами. До найбільш поширених факторів професійного вигорання відносяться зовнішні чинники, що характеризують особливості професійної діяльності, та внутрішні чинники, що стосуються індивідуальних характеристик професіоналів.

Проблема ролі особистісного фактору у виникненні та розвитку професійного вигорання працівників медичної сфери

Більшість авторів ставить особистісні особливості людини на головні позиції за рівнем впливу на професійне вигорання, порівняно з організаційними факторами, факторами соціально економічної спрямованості, пов'язаними з умовами діяльності [12; 14; 19; 22; 26]. Наприклад, Г. Фрейденберг робить акцент на гуманних, співчуваючих, захоплюючих особистостях, ідеалістах, орієнтованих на соціум і, при цьому, нестійких, фанатичних, таких, що легко солідаризуються. Е. Махерп вказує на такі значущі риси, як низька емпатія і авторитаризм, а В. В. Бойко зазначає такі, як: схильність до емоційної холодності, слабку мотивацію, схильність до інтенсивності переживань негативу в діяльності [2].

А. Ю. Василенко відмічає вагому кореляцію між розвитком емоційного вигорання і такими факторами, які сприяють його виникненню: егоїзм, термінальна значимість матеріальних цінностей, ворожість, зниження або / і низький рівень самоактуалізації [5].

Теоретичний аналіз наукової літератури показує, що до універсальних особистісних чинників виникнення професійного вигорання відносяться: ригідність, мінімізація обов'язків, термінальна значимість матеріальних цінностей. При цьому однаковий ризик вигорання у людей з різними рівнями рефлексивності і суб'єктивного контролю. Також відзначена висока значимість непрямой агресії, ворожості і реактивної агресії [6; 9; 14]. Важливими є рівень тривожності і емоційної стресостійкості. Високий ризик емоційного вигорання відзначається у людей з конкурентною боротьбою, бурхливим темпом життя, з потребою все контролювати.

«Особистісна витривалість» як характеристика в психології визначається як здатність особистості бути високоактивною кожен день, здійснювати контроль за життєвими ситуаціями і гнучко реагувати на різного роду зміни. Практично всі автори відзначають, що витривалість тісно пов'язана з усіма трьома компонентами вигорання. Люди з високим ступенем даної характеристики мають низькі значення емоційного виснаження і деперсоналізації і високі значення за шкалою професійних досягнень [25; 51].

У ряді досліджень виявлена негативна кореляційна залежність між компонентами вигорання і самооцінкою. Однак, як справедливо зауважує W. B. Schaufeh, низька самооцінка, хоча і призводить до вигорання, але сама може бути відображенням факторів навколишнього середовища, або навіть відображенням впливу вигорання [51].

В. Е. Орел розділяє групи особистісних характеристик на дві: «каталізатори», що провокують емоційне вигорання, й «інгібітори», які

гальмують. З його точки зору, провідним фактором структури особистісних детермінант є нейротизм, від специфіки включеності і ступеня вираженості якого залежить провокуючий або стабілізуючий характер [22].

Психологами і дослідниками також виявлено тісний зв'язок між психічним вигоранням і локусом контролю, який традиційно поділяється на зовнішній і внутрішній. Люди з переважанням зовнішнього локусу контролю схильні приписувати все, що сталося з ними або свої успіхи випадковим обставинам або діяльності інших людей, в той час як індивіди з внутрішнім локусом контролю вважають свої досягнення і все, що сталося з ними власної заслугою, результатом своєї активності, здібностей або готовності до ризику. Практично в більшості робіт цієї тематики відзначається позитивний кореляційний зв'язок між зовнішнім локусом контролю і складовими вигорання, особливо з емоційним виснаженням і деперсоналізацією.

Щодо інших особистісних характеристик, то їх зв'язок з емоційним вигоранням розглядався в основному з позицій їх комплексного впливу в поєднанні з певною концепцією особистості. Практично в більшості досліджень даного напрямку використовується п'ятифакторна модель особистості, запропонована Р. Costa, R. McCrae, яка включає в себе п'ять основних особистісних характеристик: нейротизм, екстраверсію, відкритість досвіду, співпрацю, сумлінність [44].

Ряд досліджень демонструють тісний зв'язок між п'ятьма основними особливостями характеру і тенденцією вигорання. Найбільш тісні зв'язки з усіма характеристиками вигорання має нейротизм, особливо з емоційним виснаженням і фактором відкритості досвіду [31; 48]. W. Schaufeli, провівши додатковий статистичний аналіз, виявив зв'язок інших складових вигорання з особистісними характеристиками.

Так, деперсоналізація найтісніше позитивно пов'язана з нейротизмом і негативно – зі співпрацею, а персональна ефективність – з нейротизм, екстраверсією, відкритістю та сумлінністю [29; 33; 41].

Вченими виявлено також наявність позитивного зв'язку між вигоранням і агресивністю, тривожністю і негативною – з почуттям групової згуртованості. Цікаві дані отримані щодо залежності вигорання від емоційної чутливості. Наявність позитивного зв'язку між даною рисою особистості і вигоранням підтверджено низкою досліджень, в яких підкреслюється опосередкована роль емоційної чутливості на передбачення вигорання.

На прикладі працівників служби порятунку показано, що люди, здатні емоційно впливати на інших, заражаючи їх своєю енергією, але не чутливі до емоцій інших, мають більший ризик отримати вигорання, що в кінцевому рахунку негативно відбивається на продуктивності їх роботи [46].

В інших дослідженнях (Р. М. Айсіна) відзначено достовірний взаємозв'язок таких індивідуально-типологічних особливостей і емоційного вигорання, як: риси «підозрілого», «пасивно-агресивного», «педантичного», «песимістичного», «залежного», «тривожного» типів особистості. Також, в якості факторів, що детермінують, можуть виступати риси «ексцентричного», «самовпевненого» типів особистості [15; 29].

Досліджуючи особистісний фактор емоційного вигорання в медичних працівників, А. В. Балахонов відмічав, що «згорають», як правило, професіонали, для яких діяльність значима, свідомо обрана, передбачає відоме емоційне ставлення, орієнтацію на інших людей, тобто ті, які реалізують модус служіння. Співчуваюча людина, орієнтована на інших, при недостатньому зв'язку з реальністю, невмінні оцінювати критично несприятливі фактори, низької стійкості

до стресорів медичних професій (таких, як біль, страждання, хвороба і смерть) може стати носієм швидко прогресуючого синдрому емоційного вигорання. Але існує і протилежна думка: за Е. Махер, «авторитаризм» і «низький ступінь емпатії» в поєднанні з фанатичною відданістю справі («я все життя мріяв стати медиком») і реакцією на стрес, агресивністю і апатією (зневірою) при неможливості досягти в короткий термін бажаних результатів можуть ініціювати виникнення симптомів «емоційного вигорання» [8].

Проводячи паралель з дослідженнями М. М. Конової, вважаємо за потрібне зазначити, що поряд з такими професіями, як дефектолог, логопед, психолог (спеціальний психолог), а складовою фаху лікаря теж є мотив допомоги людям, готовність і бажання дарувати тепло своєї душі – в даному разі особистість стає одним з основних інструментів в обраній професії.

Робота медичних працівників теж здійснюється в таких умовах, що на них діє комплекс несприятливих виробничих факторів різної природи, нервово-емоційного напруження, високої відповідальності. До числа психологічних стрес-факторів, ефект яких відображається на фахівцях, відносять:

- постійно притаманне робочим ситуаціям відчуття новизни;
- велику кількість контактів з хворими дітьми (в тому числі, з психофізичними порушеннями) та дорослими, їх рідними, постійне зіткнення з чужими проблемами та чужим болем, з негативними емоціями;
- підвищенні вимоги до професійної компетентності медичного працівника, самовіддачі;
- відповідальність за самопочуття і життя підопічних у ході процесу лікування;
- постійне включення в діяльність вольових процесів.

До практикуючих медичних працівників (особливо лікарів) завжди ставляться підвищені вимоги до їх професійної компетентності від пацієнтів та їх рідних і близьких, які не пробачають помилок, від колег, які нерідко конкурують за авторитетність та популярність у своїй сфері. Звертаючись до лікаря, пацієнти очікують їх зацікавленості, уваги, бажання зрозуміти і допомогти, терпимості та доброзичливості, не завжди відповідаючи взаємністю, що приводить до виникнення так званого асиметричного спілкування, коли обидві сторони будують своє спілкування, виходячи з різних позицій та перспектив. У результаті формуються нерівноцінні стосунки, що може стати причиною професійного вигорання фахівців лікувальної сфери, так само як і фахівців інших сфер діяльності [12; 14].

Т. В. Форманюк виділяє такі ознаки особистісного фактору емоційного вигорання, як: емпатія; гуманність; м'якість; зацікавленість; ідеалізація; інтровертованість; фанатичність; схильність до емоційної холодності; схильність до інтенсивного переживання негативних обставин професійної діяльності; слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності [32].

Одним із важливих особистісних факторів упередження професійного вигорання, або навпаки його причиною, вважаємо, стає вибір людиною механізмів психологічного захисту – своєрідних «фільтрів» свідомості [41], які захищають особистість від усвідомлення неприємних висновків, загрозливих для самооцінки, тобто витісняють їх у підсвідоме, від розуміння наявності у себе негативних рис характеру та сприймання неприємних для власної гідності фактів [41; 42]; забезпечують регуляцію, спрямованість поведінки, редуціюють тривогу і емоційну напругу, при цьому є суто індивідуальними і характеризують рівень адаптованості особистості [16].

Окремі аспекти проблеми психологічного захисту особистості знайшли своє відображення у розвідках таких науковців, як Я. С. Андрушко, І. Ю. Антоненко, Ф. Б. Бассін, Ф. Ю. Василюк, Р. М. Грановська, З. Фрейд, Н. Мак-Вільямс, Т. М. Титаренко, Н. В. Шавровська, Т. С. Яценко, E. Frydenberg, H. Kellerman, R. Plutchik та ін..

Дослідники погоджуються, що всі захисні механізми мають дві загальні характеристики: 1) діють на несвідомому рівні, саме через це є засобами самообману і 2) викривляють, заперечують або фальсифікують сприйняття реальності, щоб зробити тривогу менш загрозливою для індивідуума, чим, однак, ускладнюють ефективне розв'язання особистісних проблем й усвідомлення людиною своїх оман щодо власних рис характеру. Зазвичай для розв'язання конфлікту або послаблення тривоги люди застосовують різні захисні механізми.

Існує багато класифікацій механізмів психологічного захисту.

I. За мірою примітивності (Н. Мак-Вільямс):

- первинні (більш примітивні та небезпечні для особистості): заперечення, примітивна ідеалізація, примітивна ізоляція, проекція, розщеплення Его, соматизація, або конверсія, та ін.;

- вторинні (менше спотворюють реальність та характеризуються більшою адаптивністю та обов'язковою участю мислення): витіснення, заміщення, уникнення, ідентифікацію, інтелектуалізацію, компенсацію або гіперкомпенсацію, моралізацію, аутоагресію, раціоналізацію, реактивне утворення, регресію, сублимацію та ін. [1].

II. За характером фрустраторів, проти яких спрямовані захисні механізми:

- захисні механізми, спрямовані проти зовнішніх фрустраторів
- захисні механізми, спрямовані проти внутрішніх фрустраторів.

III. За успішністю/неуспішністю (В. Шебанова):

- успішний захист зумовлює припинення імпульсів, які провокують тривогу;

- неуспішний захист нездатний зробити це, тому викликає їх постійне повторення [36].

IV. За конструктивністю:

- менш конструктивні (не допускають інформацію, що травмує, у свідомість, що не вирішує проблеми, але й не ускладнює її (компенсація та сублимація));

- більш конструктивні (пов'язані з переробкою та переоцінкою інформації).

- деструктивні (призводить до ускладнення проблеми, погіршення ситуації (витіснення, проекція, заміщення, регресія, формування реакції, раціоналізація, втеча)) [1].

V. За рівнем зрілості:

- протективні (витіснення, заперечення, регресія, реактивне утворення та ін.). – більш примітивні, не допускають надходження конфліктної і травмуючої особистість інформації у свідомість;

- дифензивні (раціоналізація, інтелектуалізація, ізоляція, ідентифікація, сублимація, проекція, заміщення) – допускають травмуючи ситуацію, але інтерпретують її «нехворобливим» для себе чином (Л. Вассерман) [16].

VI. За рівнем переробки і зміни інформації (В. Grzegolowska) [16]:

- рівень перцептивного захисту, видалення неприйнятної для особистості інформації із сфери свідомості (витіснення, подавлення або заперечення);

- рівень порушення переробки інформації за рахунок її перебудови (проекція, ізоляція, інтелектуалізація) і переоцінки-викривлення (раціоналізація, реактивне утворення, фантазування).

VII. У залежності від рівня викривлення в сфері сприймання і оцінки, дезадаптації поведінки і міри активності особистості:

– ті, що чинять перешкоди усвідомленню факторів, які викликають тривогу або самої тривоги (заперечення, витіснення);

– ті, що дозволяють фіксувати тривогу на певних стимулах (фіксація тривоги);

– ті, що знижують рівень спонукань (знецінювання вихідних потреб);

– ті, що усувають тривогу або модифікують її інтерпретацію за рахунок формування стійких концепцій (концептуалізація) (Ф. Березін).

Така різноманітність точок зору на даному етапі призвела до того, що на даний момент не створена універсальна теорія психологічного захисту.

Найпоширеніші та найбільш важливі механізми психологічного захисту Є. Л. Доценко об'єднав у кілька груп:

1) захисні механізми, які об'єднує відсутність переробки змісту того, що піддається витісненню, придушенню, блокуванню або запереченню;

2) механізми психологічного захисту, пов'язані з перетворенням (спотворенням) змісту думок, почуттів, поведінки хворого (раціоналізація, ізоляція, проєкція, зсув, реактивне утворення та ін.);

3) механізми розрядки негативного емоційного напруження (реалізація у дії, де афективна розрядка здійснюється за допомогою активації експресивної поведінки; соматизація тривоги шляхом трансформації психоемоційного напруження сенсорно-моторними актами; сублімація);

4) механізми психологічного захисту маніпулятивного типу (регресії, фантазування, відхід у хворобу та ін.) [20].

Аналіз наукових досліджень дозволяє виокремити та охарактеризувати найбільш поширені механізми психологічного захисту особистості [16; 37; 38 та ін.], що представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Характеристика механізмів психологічного захисту особистості

Назва механізму	Характеристика
Репресія	Активне, мотивоване усунення чого-небудь зі свідомості, тобто мотивоване забування чи ігнорування.
Ізоляція	Нав'язливість, що призводить до вироблення послідовної, внутрішньо узгодженої установки на розрив асоціативних зв'язків думки і дії, особливо з тим, що безпосередньо передує або слідує за ними в часі.
Заперечення	Спроба не приймати за реальність небажані для себе події, ще один спосіб впоратися з неприємностями – відмова прийняти їх існування (у своїх спогадах, замінюючи їх вигадкою).
Регресія	Особа схильна повертатися на попередню або менш зрілу стадію розвитку почуттів та поведінки.
Сублімація	Психічний процес перетворення і перенаправлення енергії на інший вид діяльності.
Проекція	Особа приписує іншим власні думки, почуття, мотиви, якості характеру тощо, віддаляє загрозу від себе, тим самим не відчуває відповідальності за те, що робить, думає, відчуває.
Інтроекція	Особа переймає судження, властивості, способи поведінки оточення (найчастіше – значимих близьких, батьків).
Заміщення	Реалізація незадоволених бажань і прагнень за допомогою іншого об'єкта тобто перенесення орієнтованих на певний об'єкт потреб і бажань на інший, більш доступний об'єкт.
Втеча від ситуації	Уникання ситуації, що викликає фруструючий стан.
Компенсація	Несвідома чи свідомо спроба подолання реальних і уявних

	недоліків, відновлення порушеної рівноваги психічних і психофізіологічних процесів шляхом створення протилежно спрямованої реакції або імпульсу.
Раціоналізація	Спроби довести, що будь які вчинки суб'єкта є єдино правильними, а тому – критиці не підлягають.
Ідентифікація	Перенесення образу іншої людини на себе, ототожнення індивідом себе з іншою людиною або групою людей.

Механізми психологічного захисту розглядаються як такі, що тісно пов'язані з механізмами копінг-поведінки і характеризуються як найважливіші форми адаптаційних процесів та реагування індивідів на стресові ситуації в побутових та професійних умовах. Однак механізми захисту схильні до більш швидкого зменшення емоційної напруги і тривоги і працюють за принципом «тут і тепер». Копінг є процесом, який залежить від ситуації і має «відкладений ефект», тобто розрахований на перспективу. Крім того, копінг – це цілеспрямована поведінка суб'єкта як джерела можливої зміни ситуації.

Узагальнюючи вищенаведене, вважаємо, що низка особистісних якостей та умінь допоможуть майбутньому лікарю уникнути професійного вигорання, а саме: добре здоров'я та свідома, цілеспрямована турбота про свій фізичний стан (постійні заняття спортом, здоровий спосіб життя); висока самооцінка та впевненість у собі, своїх здібностях та можливостях; здатність формувати і підтримувати у собі позитивні, оптимістичні настанови і цінності – як відносно до самих себе, так і до інших людей і життя взагалі; здатність до конструктивних змін у напружених умовах; висока мобільність; відвертість; товариськість; самостійність; прагнення спиратися на власні сили; уміння звернутися по допомогу; уміння не боятися ставити «дурні питання»; уміння приймати допомогу.

Наукові розвідки показують, що одним із дієвих засобів попередження синдрому професійного вигорання медичних працівників може бути групова психокорекція за методом активного соціально-психологічного пізнання, розроблена академіком НАПН України Т. С. Яценко, що спрямована на цілісне й системне пізнання психіки, нівелювання особистісної проблематики та гармонізацію внутрішнього світу, завдяки чому забезпечує глибинно-особистісне самопізнання суб'єкта з висвітленням внутрішніх суперечностей психіки та захисних заходів для їх маскуванню для свідомості, дає змогу не лише розв'язати їх, але й позбутися спричинених ними утворень [41]. За ствердженням вченої, самопізнання і самокорекція – важливі передумови у підготовці особистості до професійної взаємодії, що сприяють попередженню професійного вигорання спеціаліста у сфері «людина-людина».

У дослідженнях науковців знаходимо твердження, що корисними щодо зниження ризику остаточного вигорання є механізми протидії виникненню синдрому професійного вигорання, заходи профілактики і корекції його негативних виявів. Джерелами інформації, на думку вченої, стають просвітницька, психодіагностична, тренінгова робота, а також пошук резервного потенціалу оволодіння навичками релаксації. Це можуть бути допомога експерта, доброзичливого колеги; самоспостереження, самодіагностика, самооцінка; дослідження за психодіагностичними методиками [12, с. 118; 13].

Відповідно до теоретичних розвідок, універсального рецепту, як уберегтися від емоційного, професійного вигорання, на жаль, немає. Розділяємо думку психологів, що протікання процесу та способи виходу з ситуації, що склалася, залежать від структури і психологічних особливостей кожної людини [5; 6; 12; 13; 22]. Важливо продовжувати освіту, самоосвіту, розвивати професійні навички, підтримувати добрі

та дружні стосунки з колегами. У процесі отримання нових знань, будучи в оточенні інших професіоналів, особистість отримує можливість обговорювати з іншими професійні проблеми. І, звичайно, менша ймовірність виникнення емоційного вигорання, якщо є психологічна підтримка, можливість чи перспектива професійного зростання. Загальні для всіх рекомендації – це регулярні фізичні вправи, достатній сон, хороше харчування. Елементарні умови психологічної підтримки можуть бути безпосередньо на робочому місці: наприклад, розуміє колега, з яким завжди можна обговорити свої переживання. Корисним може бути також звернення до професійного психолога, з яким можна не тільки обговорити свій стан, свої переживання, проблеми, знайти якийсь прийнятний вихід, а й вивчити методи саморегуляції та самопомоги, які можна буде потім використовувати самостійно. Крім того, люди, які гостро потребують допомоги, у зв'язку з тим, що переживають кризу, можуть отримати допомогу, відчувати турботу про себе.

Дослідження особистісного фактору професійного вигорання лікарів

Емпіричне дослідження особистісних факторів виникнення і розвитку емоційного вигорання лікарів проведено за допомогою таких психодіагностичних методик: 1) *методики «Психологічне вигорання»* (авт. Н. Є. Водоп'янова, О. С. Старченкова, в основі модель К. Маслач та С. Джексон) для визначення рівня і таких складових «професійного вигорання», як: емоційне виснаження; деперсоналізація; редукція особистих досягнень; 2) *Тест емоційного вигорання* (В. В. Бойко) призначений для визначення вираженості основних симптомів емоційного вигорання та показників розвитку його фаз: напруження, резистенції, виснаження; 3) *Тест «Індивідуально-типологічний*

опитувальник» (Л. М. Собчик), який дозволив визначити тип особистості медичних працівників за такими шкалами: екстраверсія, спонтанність, агресивність, ригідність (інертність), інтроверсія, сензитивність, тривожність, лабільність; з допомогою ІТО роблять висновок про гіпоемотивність, гармонійну особистість, наявність акцентуованих рис, стан емоційної напруженості та утрудненої адаптації; 4) *Опитувальник соціально-психологічної адаптації особистості К. Роджерса і Д. Даймонда* в адаптації О. К. Осницького, використання якого дозволило сформулювати уявлення про адаптивність, самоприйняття та прийняття інших, інтернальність, емоційну комфортність, прагнення до домінування медичних працівників; 5) *Тест – опитувальник Г. Шмішека, К. Леонгарда «Акцентуації характеру та темпераменту особистості»* дозволив визначити акцентуації характеру (демонстративний, педантичний, застрягаючий, збудливий) та акцентуації темпераменту (гіпертимічний, дистимічний, тривожно-боязливий, циклотимічний, афективний, емотивний) медичних працівників.

Результати емпіричного дослідження ролі особистісного фактору у виникненні та розвитку професійного вигорання

Аналіз емоційного вигорання (за опитувальником В. В. Бойка), дозволив визначити загальну значущість і прояви симптомів фаз емоційного вигорання у медичних працівників. Так, ознаки напруження формуються або вже сформовані в 57 % опитаних нами лікарів, що свідчить про довгий, постійний вплив на особистість негативних зовнішніх чинників професійної діяльності. Зауважимо, що на значущому рівні проявляються такі симптоми, як переживання психотравмуючих обставин (в рамках цього дослідження маємо на увазі професійне, робоче середовище), тривога і депресивні настрої.

Скоріше за все, професійна діяльність на даному етапі життя для багатьох опитаних приносить емоційне перенасичення та втому (психологічну, можливо, і фізичну), впливає на міру задоволеності собою і своїми досягненнями, сприяє підвищенню рівня тривоги та розвитку депресивних настроїв.

У той же час значущий рівень сформованості серед медичних працівників виявлено за фазою резистенції (74 %), пріоритетними симптомами якої встановлено неадекватне вибіркове реагування та редуція професійних обов'язків, що свідчить про намагання респондентів долати емоційне напруження, але за допомогою дезадаптивних захисних реакцій, що нагадують уникнення проблем, дистанціювання. Вони емоційно відгороджуються, закриваються від інших, певною мірою стають байдужими до своєї діяльності і оточення, нерідко спрощують процес виконання своїх професійних обов'язків, зменшуючи при цьому емоційну включеність в роботу.

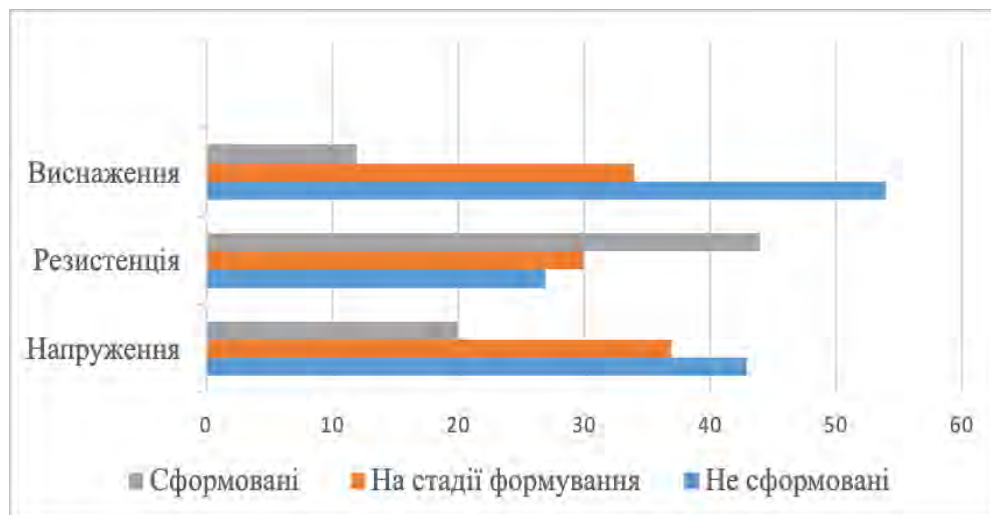


Рис. 1. Сформованість фаз емоційного вигорання медичних працівників, у %

Аналіз фази виснаження показує її загальну поширеність серед 46 % опитаних працівників медичної сфери, а домінуючими симптомами ми виявили деперсоналізацію та наявність психосоматичних і вегетативних порушень. Отже, працівники медичної сфери характеризуються зниженням загального енергетичного тону, мають дещо ослаблену нервову систему: схильні до розвитку цинічного ставлення до оточення (колег, студентів, вихованців та ін.), а також до своєї професійної діяльності взагалі, особистісно відсторонюються від ситуації навколо, дехто має вже сформовані психовегетативні та психосоматичні розлади, як от порушення сну, головні болі, зниження уваги та пам'яті, проблеми з артеріальним тиском, загострення хронічних хвороб, дратівливість і гнів, збайдужіння до всього ті ні., але в більшості опитаних ці прояви лише починають формуватися, що свідчить про поступове накопичення рівня емоційного вигорання та необхідність переглянути, наприклад, свій графік роботи, щоб виділити більше часу для відпочинку і емоційно-морального розвантаження.

Вивчення індивідуально-типологічних характеристик лікарів (за методикою Л. М. Собчик) показало, що переважно їх індивідуальні властивості відповідають критерію норми, що свідчить про гармонійність особистості, тобто виражені психологічні характеристики можуть бути, але їх наявність збалансована, фахівець володіє одночасно різними протилежно спрямованими якостями, які за помірного вираження проявляються адекватно до ситуації і врівноважують одна одну. Це відповідає науковим та життєвим уявленням про особистісну наповненість діяльності лікаря.

Високі показники у 22 % від усієї кількості опитаних свідчать про їх чітку спрямованість на зовнішні події, існуючі об'єкти і цінності, високу соціальну активність, товариську. У значної частини ця властивість помірно виражена – 49 %, а показниками норми володіють

29 % респондентів. Протилежно до екстраверсії бачимо дані шкали «інтроверсія», яка характеризує спрямованість у світ суб'єктивних уявлень і переживань, схильність до фантазування, замкнутість і стриманість: виявлено нормативний рівень (65 %).

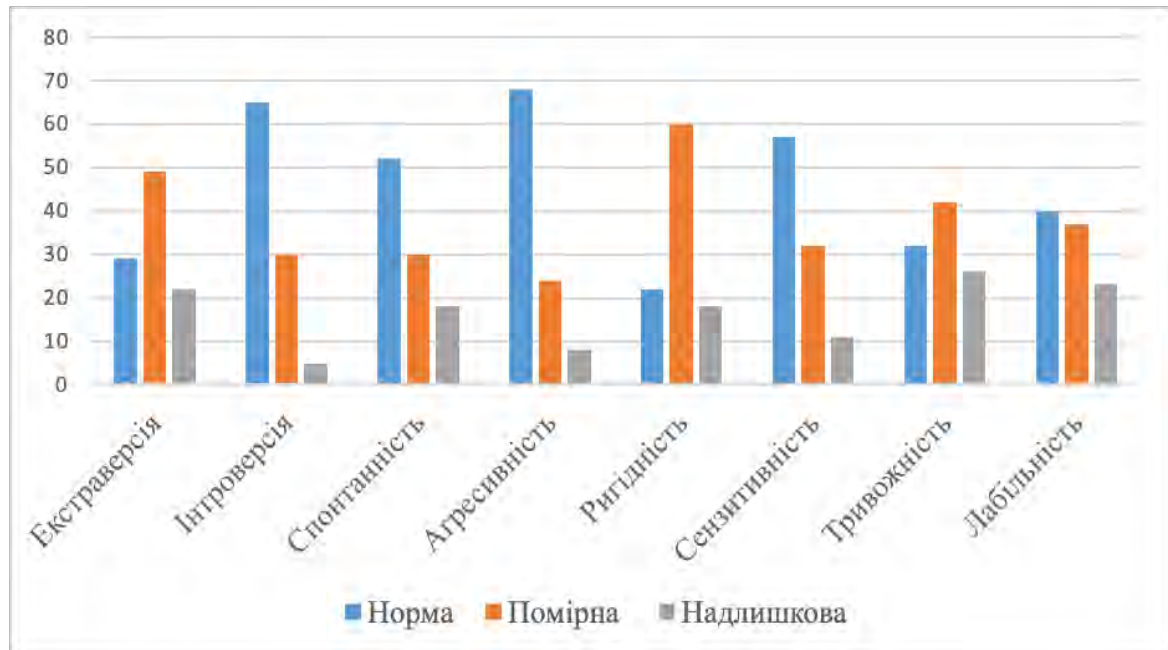


Рис.2. Стан сформованості індивідуально-типологічних характеристик медичних працівників

Помірні результати за шкалою «спонтанність» свідчать не лише про прояви необдуманості у висловлюваннях і вчинках, але і показують лідерські якості опитаних, їхню наполегливість, прагнення чинити по-своєму. Загалом же в опитаних нами медичних працівників ця властивість не так часто акцентується, знаходиться більше в межах норми (52 %), в третини досліджуваних (30 %) – в межах допустимого рівня, що свідчить про здатність діяти обдуманно, контролюючи емоції, що дуже важливо в діяльності лікаря-фахівця чи медсестри. Можна припустити, що з тими, в кого вона надлишково виражена непросто знаходити спільну мову та вести спільну професійну діяльність

колегам, а пацієнтам – комунікувати з приводу медичного вирішення нагальних проблем здоров'я і полегшення свого психологічного стану.

Аналіз даних за факторною шкалою «агресивність» показав її розвиток в межах норми серед медичних працівників (у 72 %) – ці респонденти не схильні до прояву гніву і роздратування в своїй професійній діяльності, їхня самореалізація здійснюється не за рахунок упертості і свавілля у відстоюванні своїх інтересів, а за рахунок поваги до себе і свого оточення, вміння контролювати свої емоції.

За шкалою «ригідність» (інертність) встановлено домінування помірного рівня вираження (60 %): цим особам властиві практичність, підвищене почуття справедливості і прагнення відстоювати свої погляди і принципи, вони схильні критично ставитися до думок інших, тож ретельно планують і свої дії, виявляються досить стійкими до стресових переживань.

У межах норми знаходяться показники за шкалою «сенситивність» у 57 %. Це свідчить про те, що більшість досліджуваних медичних працівників схильні до рефлексії, не надто вразливі, мають адекватну самооцінку. Частина опитаних досить сприйнятливі та вразливі до зовнішніх впливів, схильні тривало переживати минулі події, думки про майбутнє.

Схильними до підвищеної тривожності виявилися 26 % респондентів, що свідчить про їх високу емоційність, сприйнятливість і постійне відчуття незахищеності. Вони більше за інших схильні до емоційних зривів, та тривалого стресу. Помірні показники тривожності виявлено у 42 % медичних працівників – вони досить схильні відчувати тривогу, але цей стан зазвичай контролюється людиною, включаються внутрішні захисні механізми. За нормального рівня тривожності вона може навіть допомагати, стимулюючи продуктивність діяльності.

У ході аналізу отриманих даних встановлено, що багато з опитаних нами медичних працівників характеризуються стійкістю професійної і життєвої мотивації, здатні до емоційного самоконтролю та саморегулювання, до прояву своїх почуттів, подекуди можуть проявляти сентиментальність.

Проведений кореляційний аналіз (непараметричний статистичний критерій Манна-Уїтні) між симптоматикою емоційного вигорання (методика В. В. Бойка) та особистісними властивостями медичних працівників (методика ІТО) дозволяє констатувати наявність зв'язків між ними, що висвітлено в таблиці 3.

Як бачимо, респонденти, схильні до тривожності, інтроверсії та сензитивності, мають більшу вірогідність формування синдрому емоційного вигорання. На противагу цьому, від'ємні результати кореляції між емоційним вигоранням та рештою шкал (екстраверсії, спонтанності) показує, що вони протилежно пов'язані, тобто чим вищий рівень емоційного вигорання, тим нижчий рівень, менш вірогідна схильність їх прояву.

Таблиця 3

*Коефіцієнти кореляційного зв'язку між фазами емоційного вигорання та індивідуально-типологічними властивостями
(за методикою Л. М. Собчик, n=100)*

	Напруження	Резистенція	Виснаження	Загальний показник
Естраверсія	-, 022	-, 062	-, 04	-, 046
Інтроверсія	104	177	082	140
Агресивність	-, 120	-, 114	-, 054	-, 112
Ригідність	-, 155	-, 228	-, 207	264
Спонтанність	-, 261	-, 316	-, 284	-, 336

Сензитивність	209	16	-, 037	124
Тривожність	296	277	104	228
Лабільність	126	056	0	074

Отож, аналіз показує, що найбільш значущими у виникненні і розвитку феномену емоційного вигорання серед медичних працівників є індивідуально-особистісні властивості, а саме тривожність, інтроверсія та сензитивність.

У ході аналізу адаптивності, самоприйняття та прийняття інших, інтернальності, емоційної комфортності, прагнення до домінування працівників медичної сфери (за «Опитувальником соціально-психологічної адаптації особистості» К. Роджераса і Д. Даймонда в адаптації О. К. Осницького) встановлено, що більшість респондентів володіють високим рівнем соціально-психологічної адаптації – 43 %, а середній рівень виявлено у 38 % опитаних, низький мають лише 19 % (рис.3.).

Отримані дані в загальному дозволяють констатувати, що у більшості випадків респонденти добре адаптовані до існування в суспільстві, підлаштовуються до його вимог з урахуванням власних потреб, мотивів та інтересів. Враховуючи професійну діяльність та її високу соціальну значимість, медичні працівники не схильні уникати проблемних ситуацій, мають адекватну самооцінку, в більшості випадків – задоволені собою як особистістю та своїми досягненнями, значна частина з них націлена на лідерство (переважно лікарі), хоч паралельно немало опитаних (частіше медсестри) проявляють схильність за шкалою «відомість» (бути підлеглим).

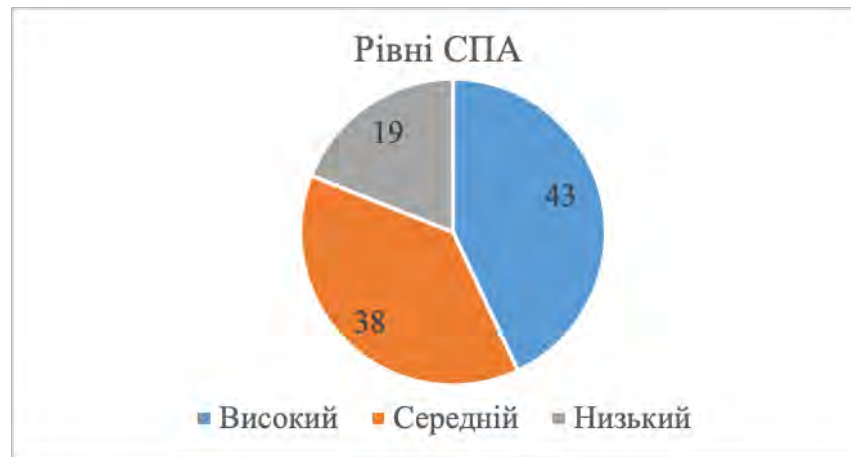


Рис.3. Рівні соціально-психологічної адаптації медичних працівників, у %

Скоріше за все, обраний фах впливає на визначення високих та середніх показників за шкалою «прийняття інших», тобто потребу медичних працівників у спілкуванні та взаємодії з іншими, прагнення до спільної діяльності. В той же час помічено, що емоційне відношення до дійсності нерідко межує з нижніми значеннями середнього рівня (під час підрахунку балів), тобто про стійку вираженість емоційного комфорту говорити варто обережно, на цей стан явно можуть впливати зовнішні чинники, випадки невпевненості, пригніченості особистості присутні.

Діагностика також показала, що серед респондентів є як особи з інтернальністю (внутрішнім локусом контролю), так і екстернальністю (зовнішнім локусом контролю), однак з перевагою за першим. Можемо припустити, що більшість працівників медичної сфери досить відповідально відносяться до своїх вчинків і дій, аналізують їх вплив на досягнення конкретної мети, що є важливим критерієм ефективності професійної діяльності та її результативності в даній галузі наукових знань з різними верствами населення та дітьми, усвідомлюють особистісну відповідальність за свої невдачі в житті, рівень своїх

компетентностей та здібностей і їх значення для успішності медичної практики.

Особи з домінуванням зовнішнього локус контролю можуть бути пасивними в подоланні життєвих труднощів, недостатньо регулюють свої настрої, переживання і діяльність, часто відкидають думки про особистісну роль у власних невдачах, звинувачуючи зовнішні фактори (випадкові обставини, долю, навколишнє середовище, людей).

Встановлення кореляційних зв'язків між показниками соціально-психологічної адаптації медичних працівників та симптомами емоційного вигорання (за методикою В. В. Бойка) відбувалося за допомогою знаходження коефіцієнту рангової кореляції Ч. Спірмена. Вдалося виявити кілька достовірно значимих негативних та позитивних кореляцій, які свідчать про взаємозв'язок між феноменом емоційного вигорання та рівнем соціально-психологічної адаптації особистості. Так, при значенні $p \leq 0,01$ встановлено негативний зв'язок між:

1) «адаптивністю» та такими симптомами: тривога і депресія (-0,15), неадекватне емоційне реагування (-0,12), незадоволеність собою (-0,18), розширення сфери економії емоцій (-0,19), емоційний дефіцит (-0,16);

2) характеристикою «прийняття себе» та симптомами незадоволеність собою (-0,17), деперсоналізація (-0,14, $p \leq 0,05$);

3) характеристикою «прийняття інших» та симптомами незадоволеністю собою (при $p \leq 0,05$) (-0,13), емоційного дефіциту (-0,12), загнаності в клітку (0,14).

Між характеристикою «інтернальність» немає ні позитивних, ні негативних зв'язків із жодним симптомом емоційного вигорання.

Позитивні кореляційні зв'язки помічено між:

1) характеристикою «дезадаптація» та всіма симптомами емоційного вигорання (наприклад, з переживанням психотравмуючих

обставин це 0,22, з тривогою і депресією – 0,25 при $p \leq 0,01$; деперсоналізацією – 0,23, переживанням психосоматичних та психовегетативних порушень – це 0,25 при $p \leq 0,01$, редукція професійних обов'язків – 0,15 при $p \leq 0,05$);

2) характеристикою «відомість» та симптомами: переживання психотравмуючих обставин (0,13 при $p \leq 0,05$), тривогою і депресією (0,22, $p \leq 0,01$), редукцією професійних обов'язків (0,15 при $p \leq 0,05$), деперсоналізацією (0,18 при $p \leq 0,01$), розширенням сфери економії емоцій (0,22 при $p \leq 0,01$);

3) характеристикою екстернальність та більшості симптомів емоційного вигорання, зокрема з редукцією професійних обов'язків (0,26 при $p \leq 0,01$), з тривогою і депресією (0,27), з розширенням сфери економії емоцій (0,17), незадоволеністю собою (0,17);

4) характеристикою «неприйняття інших» та переживанням психотравмуючих обставин (0,20 при $p \leq 0,01$), загнаності в клітку (0,14), розширенням сфери економії емоцій (0,26), деперсоналізацією (0,22), емоційним дефіцитом (0,16 при $p \leq 0,05$), психосоматичним та психовегетативними порушеннями (0,25).

Як уже згадувалося, одним із особистісних факторів професійного вигорання медичних працівників може бути характер використання механізмів психологічного захисту особистості. Тож з метою перевірки цього припущення було проведено опитування за допомогою методики «Індекс життєвого стилю» Плутчика-Келлермана-Конте (рисунок 4).

Аналіз отриманих даних свідчить, що найчастіше у своєму повсякденному житті медичні працівники схильні використовувати такі механізми психологічного захисту, як раціоналізація і компенсація, проекція та заперечення. Натомість механізми витіснення, заміщення, регресія та реактивне утворення використовуються рідше.

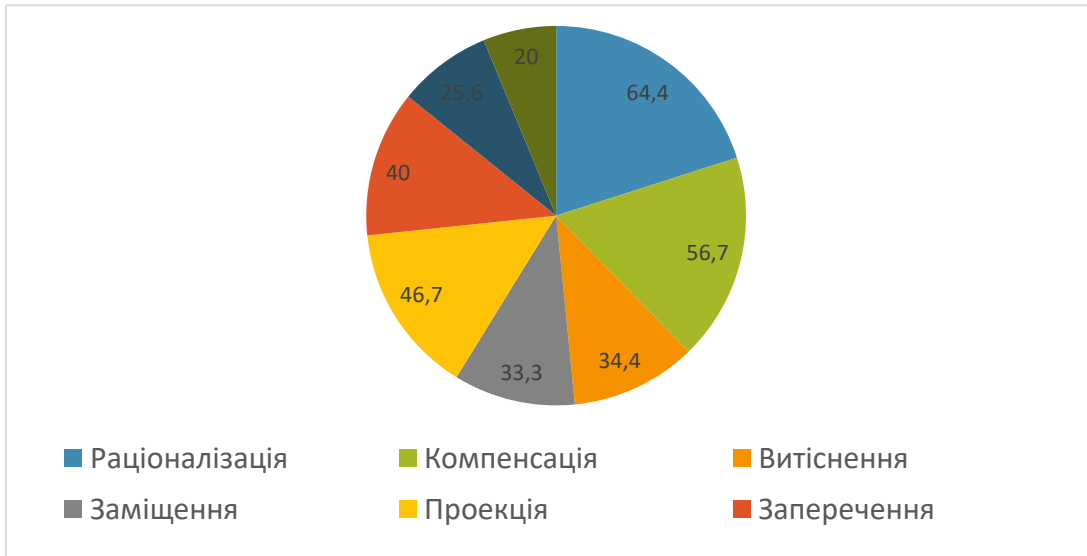


Рис. 4. Унаочнення показників механізмів психологічного захисту педагогів (методика Плутчика-Келлермана-Конта), у %

Як бачимо, домінуючим механізмом психологічного захисту серед медичних працівників є раціоналізація (64,4 %), що свідчить про їх схильність, у випадку певних складних труднощів, реагувати (знімати напругу) шляхом знаходження розумного пояснення зробленим вчинкам чи намірам. Дещо менше, але теж вагомо, медичні працівники використовують компенсацію як механізм психологічного захисту у конфліктних чи фруструючих ситуаціях – у 56,7 % випадків. З огляду на це, вважаємо, що багато медичних працівників схильні до спроб виправити або ж змінити реальні чи уявні відчуття неадекватності почуттям адекватності, що допомагає їм знизити інтенсивність почуттів суму та туги, які виникають в разі невдач і втрат, переключити увагу на щось нейтральне, позитивне. Лікарі, які використовують цей психологічний захист, схильні також виправдовувати усувати свої недоліки, долати труднощі і досягати високих професійних результатів завдяки серйозній роботі над собою.

Як з'ясувалося, чимало медичних працівників використовують в якості механізму психологічного захисту заперечення – 40 % досліджуваних, що свідчить про відмову їх визнавати (усвідомлювати) факт існування неприємностей, стресогенних переживань та почуттів. Використання цього механізму, припустимо, пов'язане з вимогами до професійного іміджу медичного працівника, незважаючи на емоційно-психологічне напруження від щоденного контактування з великою кількістю колег, хворих і їх родичів, що змушує медичних працівників стримувати прояви невдоволення, злості, досади на них, та переносити ці почуття на більш доступні об'єкти, чи більш небезпечні. Не часто медичні працівники в своїй діяльності та житті користуються такими механізмами психологічного захисту, як заміщення (33,3 %) та витіснення (34,4 %). Для таких фахівців характерно забувати чи ігнорувати неприємні для себе події та почуття, які вони викликають, для чого, вважаємо, потрібно достатньо сили волі та досвіду. Найменш властивими для медичних працівників є регресія (25,6 %) як повернення до більш примітивних форм поведінки в разі несприйняття реальності (інфантильність та невротичність як риси характеру), та реактивне утворення (20 %) як схильність змінювати несприятливі почуття на протилежні.

Отримані емпіричні результати було піддано кореляційному аналізу за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона з метою вивчення взаємозв'язку між синдромом професійного вигорання медичних працівників та механізмів психологічного захисту.

На основі цього встановлено обернені взаємозв'язки між механізмом «раціоналізація» та симптомами емоційного вигорання: «деперсоналізація» ($r_{\text{емп}} = -0,446 > r_{\text{кр}} = 0,392$, де $p \leq 0,01$), «загнаність у кут» ($r_{\text{емп}} = -0,416 > r_{\text{кр}} = 0,392$, де $p \leq 0,01$) та «неадекватне вибіркове емоційне реагування» ($r_{\text{емп}} = -0,364 > r_{\text{кр}} = 0,302$, де $p \leq 0,05$). З цього

робимо висновок, що чим сильніше у медичних працівників сформований механізм психологічного захисту «раціоналізація», який забезпечує логічне розмірковування та знаходження пояснення подіям, діям і їх наслідкам, тим слабше вони будуть переживати зазначені симптоми емоційного вигорання. Протилежним висновком встановлених взаємозв'язків є те, що медичний працівник, який емоційно вигорів, не здатний мислити і діяти раціонально та адекватно пояснювати причини своїх негараздів.

Прямий кореляційний зв'язок встановлено між симптомами «неадекватне вибіркове реагування» та «редукція професійних обов'язків» ($r_{\text{емп}} = 0,428 > r_{\text{кр}} = 0,392$, де $p \leq 0,01$), що свідчить про те, чим більше медичних працівників нерівномірно реагують або й взагалі не проявляють своїх емоцій на навколишні події, тим більше вони схильні до спрощення, скорочення своїх професійних обов'язків, упереджуючи тим самим емоційні затрати. Також прямий кореляційний зв'язок виявлено між симптомами «незадоволеність собою» і «емоційний дефіцит» ($r_{\text{емп}} = 0,312 > r_{\text{кр}} = 0,302$, де $p \leq 0,05$), тобто чим більше медичних працівників оцінюють себе негативно, відчувають себе нещасними і невдоволені своїм життям і професією, своїми успіхами в роботі, тим більше вони схильні до емоційного спустошення, негативізму, грубості, примхливості, образливості, автоматичного виконання діяльності.

Також обернений взаємозв'язок виявлено між механізмом психологічного захисту заперечення та симптомом емоційного вигорання «переживання психотравмуючих обставин» ($r_{\text{емп}} = -0,569 > r_{\text{кр}} = 0,392$, де $p \leq 0,01$), а прямий – із симптомом «емоційно-моральна дезорієнтація» ($r_{\text{емп}} = 0,319 > r_{\text{кр}} = 0,302$, де $p \leq 0,05$). Такі результати свідчать, що чим частіше медичні працівники використовують згаданий механізм психологічного захисту, тим більше у них сформований

симптом «емоційно-моральна дезорієнтація», та менше – симптом «переживання психотравмуючих обставин».

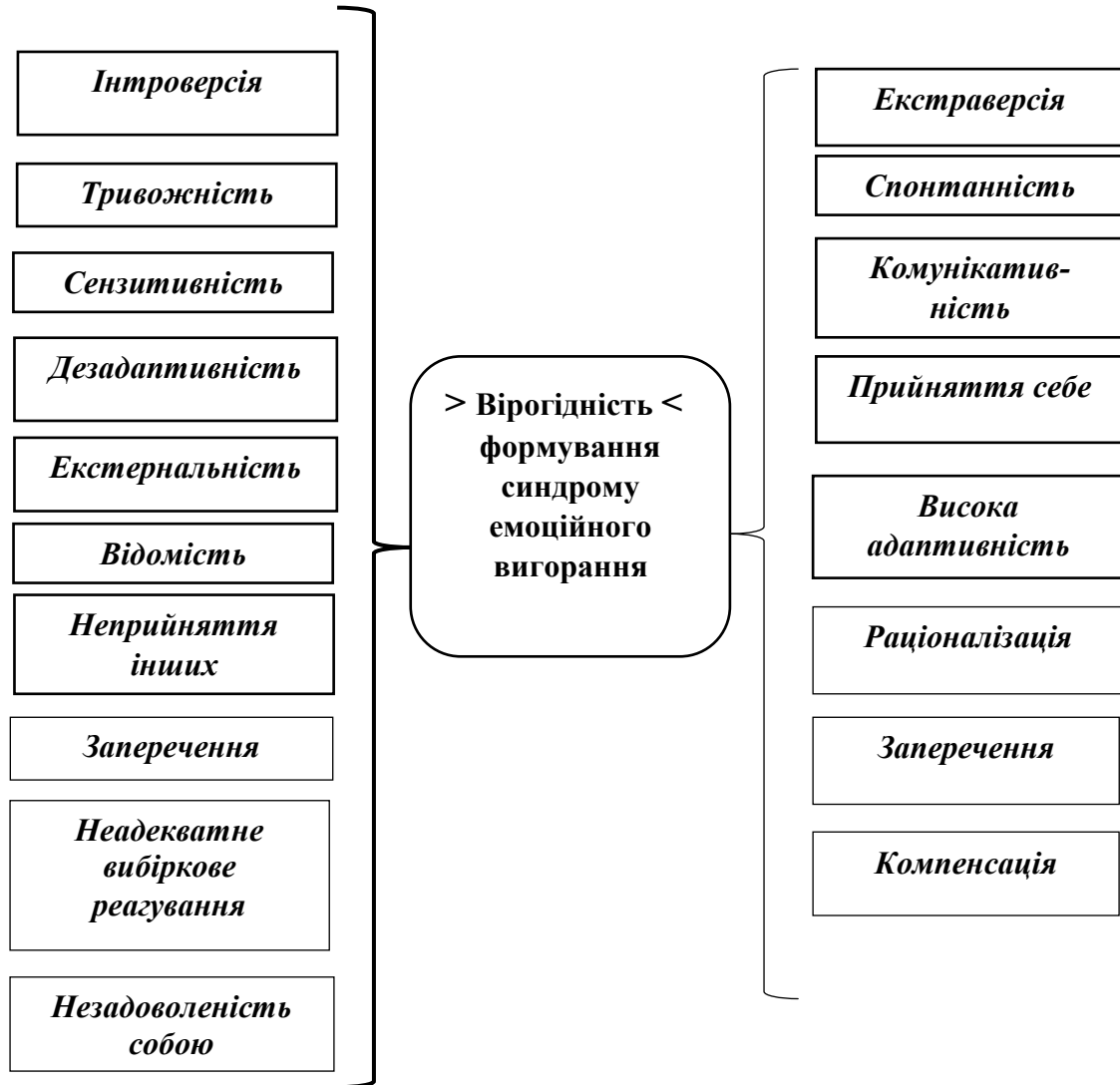


Рис. 5. Унаочнення ролі особистісного фактору у виникненні емоційного вигорання

Обернену залежність виявлено за механізмом психологічного захисту компенсація та симптомом емоційного вигорання «емоційна відчуженість» ($r_{\text{емп}} = -0,328 > r_{\text{кр}} = 0,304$, де $p \leq 0,05$), що показує чим частіше медичні працівники використовують згаданий механізм, тим менше вони схильні відсторонюватися емоційно від оточення; пряму залежність встановлено із компенсацією та симптомом «незадоволеність

собою» ($r_{\text{емп}} = 0,549 > r_{\text{кр}} = 0,392$, де $p \leq 0,01$), тобто чим більше медичні працівники використовують цей психологічного захисту, тим сильніше вони можуть відчувати незадоволеність собою.

Висновки. Теоретико-емпіричне дослідження дозволило визначити, що найбільш значимими особистісними факторами у виникненні і розвитку феномену професійного вигорання медичних працівників відіграють такі індивідуальні особливості, як: дезадаптивність, екстернальність, відомість, неприйняття інших, деякі механізми психологічного захисту: заперечення, неадекватне вибіркоче реагування, незадоволеність собою. Вони найбільше впливають на стан тривожності, особистісне відчуження, замкнутість та редукцію професійних обов'язків. Особи ж з інтернальністю, комунікативністю, прийняттям себе, високою адаптивністю, з використанням таких механізмів психологічного захисту, як раціоналізація, компенсація та заперечення менше схильні до розвитку емоційного вигорання.

Загалом у ході наукового дослідження ми переконалися, що особистісний фактор визначає різну міру вираженості феномену професійного вигорання, особистісні властивості стають базовими передумовами його виникнення в працівників медичної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушко Я. С. Психологічні захисти в структурі професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2016. 276 с.
2. Бойко В. В. Синдром емоціонального вигорання в професіональному общении. Санкт-Петербург: Сударыня, 2012. 122 с.
3. Борищук В. О., Соловійов О. С., Краснянська Т. М., Клименко І. В. Дослідження синдрому емоційного і професійного

- вигорання у фармацевтичних працівників. Соціальна фармація в охороні здоров'я. 2015. Т. 1. № 1. С. 65-72.
4. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Методика та організація наукових досліджень із психології: Навч. пос. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
 5. Василенко А. Ю. Возможности профилактики синдрома эмоционального выгорания: личностные факторы. *Вектор науки ТГУ*. 2011. № 4. С. 53-55.
 6. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика: практическое пособие, 3-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 299 с.
 7. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 336 с.
 8. Драга Т. М., Мялюк О. П., Криницька І. Я. Особливості синдрому емоційного вигорання у медичних працівників. *Медсестринство*. 2017. № 3. С. 48-51.
 9. Дудяк В. Емоційне вигорання. Київ: Главник, 2007. 128 с.
 10. Зайчикова Т. В. Взаємозв'язок між синдромом «професійного вигорання» та особистісними факторами. *Наукові записки*. Київ, 2005. Вип. 26. Т. 2. С. 107–114.
 11. Кириленко О. Психологічні детермінанти професійного стресу у представників професії типу «людина – людина» : автореф. дис...канд. психол. наук : 19.00.03. Київ, 2007. С. 19-20.
 12. Кононова М. М. Упередження професійного вигорання дефектологів як передумова їх професійного розвитку. *Наукові записки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. Випуск 173, Серія: Педагогічні науки, 2018. 116–119.

13. Кононова М. М. Психологічна готовність майбутніх спеціалістів корекційної освіти до роботи як передумова упередження професійного вигорання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : зб. статей.* Ялта : РВВ КГУ, 2014. Вип. 43. Ч. 4. С. 215-221.
14. Кононова М. М. Формування психологічної готовності викладачів медичних установ і майбутніх лікарів до роботи з метою профілактики «професійного вигорання». *Європейський вибір – невід’ємна складова розвитку вищої медичної освіти України* : матеріали навч.-метод. конф. (Полтава, 21-22 березня 2013 р.). ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія». Полтава, 2013. С. 93-94.
15. Корольчук М. С., Корольчук В. М., Березовська Л. І. Професійне вигорання працівників освіти : монографія, Київ : Най.-торг. екон. ун-т, 2017, 304 с.
16. Корсун С. І., Ткачук Т. А. Психологія діяльності працівників податкової міліції: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 194 с.
17. Максимова Н., Максименко С. Синдром емоційного та професійного вигорання у лікарів : [Електронний ресурс]. URL: <http://health-ua.com/articles/2311.html>
18. Малишева К. О. Синдром професійного вигорання психотерапевта : роль особливостей клінічних взаємовідносин. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Т. IV, ч. 3. Київ, 2002. С. 134-139.
19. Мироненко Г. Психологічні особливості емоційного вигорання лікарів. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2010.12.1/414-424.pdf

20. Михальська Ю. А., Ренке С. О. Особливості механізмів психологічного захисту особистості. Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 30. С. 417–427.
21. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 118-125.
22. Орел В. Е. Структурно-функціональна організація и генезис психического вигорання: дисертація док. психол. наук. Ярославль. 2005. 449 с.
23. Особливості професійного вигорання викладачів ЗВО / І. А. Соколовська, В. А. Буланов, В. В. Зарицька [та ін.]. *Соціально-етичні та деонтологічні проблеми сучасної медицини (немедичні проблеми в медицині) : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конференції, (м. Запоріжжя, 18-19 лютого 2021 р.)*. Запоріжжя : ЗДМУ, 2021. С. 104-106.
24. Полянничко О. М., Єланська Д. В. Психологічні чинники професійного вигорання фітнес-тренерів. *Синергетичний підхід до проєктування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. (27-28 квітня 2021 р., м. Полтава)*. Полтава, 2021. С. 239-242.
25. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості : монографія / О. М. Кокун та ін. ; за ред. О. М. Кокун. Київ : Педагогічна думка, 2015. 297 с.
26. П'янківська Л. В. Фактори, що сприяють виникненню синдрому «емоційного вигорання» у співробітників ОВС. Формування громадянського суспільства та правової держави в контексті європейської інтеграції : тези доп. наук.-практ. конф. у 2 ч. (Київ, 21-22 квітня 2006 р.). Київ : КНУВС, 2006. Ч. 2. Ч. 254-257.

27. Раковчена О. Особливості стресорних проявів у медичних працівників. Психологічні перспективи / за ред. М. Слюсаревського. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського національного ун-ту імені Лесі Українки, 2009. Випуск 14. С. 128-135.
28. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях. Психологический журнал. Москва : Наука, 2002. Т. 23. № 3. С. 85-95.
29. Салогуб А. М. Структура і зміст синдрому емоційного вигорання у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних вчених. Молодий вчений. 2014. № 5. С. 459-461.
30. Стаднюк Л. А., Давидович О. В. та ін. Синдром емоційного вигорання: фактори, що сприяють його виникненню і попередженню. *Вісник наукових досліджень*. 2017. № 1. С. 145-149. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vndt_2017_1_35
31. Туриніна О. Л. Методологія та методи психологічного дослідження: навч.-метод. посіб. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2018. 206 с.
32. Федак Б. Синдром професійного вигорання і його психотерапевтична корекція у медичного персоналу швидкої допомоги: Автореф. дис. ... канд. мед. наук : 19.00.04. Харківська медична академія післядипломної освіти. Харків, 2009. 20 с.
33. Форманюк Т. В. Синдром «емоціонального стгорання» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии*. № 6, 1994.
34. Франкенхойзер М. Эмоциональный стресс. Москва, 1970.
35. Чала Ю. М., Шахрайчук А. М. Психодіагностика: навчальний посібник. Харків: НТУ «ХПІ», 2018. 246 с.

- 36.Шебанова В. І. Проблематика механізмів психологічного захисту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2012. Вип. 37. С. 246–249.
- 37.Шевченко В., Оганян А. Захисні механізми психіки та їх взаємозв'язок з формами агресивної поведінки. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2016. № 1 (16). С. 235-239.
- 38.Шиделко А. В. Науково-теоретичні грані психологічного захисту особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*. 2018. Вип. 1. С. 87-94.
- 39.Шелков В. Профілактика синдрому вигорання у медичних працівників методами психологічної саморегуляції. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/chem_biol/umch/2009_2/pdf/1409_ukr.pdf
- 40.Юрєва Л. Профессиональное выгорание у медицинских работников. Київ : Сфера, 2004. С. 224-230.
- 41.Яценко Т. С. Основи групової психокорекції: Навч. посібник. Київ: Либідь, 1996. 264 с.
- 42.Яценко Т. С. Теорія і практика групової психології. Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. Київ, 2004. С. 20-35.
- 43.Boyce G. C., Behl D. Child Characteristics, Family Demographics and Family Processes: Their Effects on the Stress Experienced by Families of Children with Disabilities. *Counseling Psychology Quarterly*, 0951-5070. December 1, 1991. Vol. 4, Issue 4. EBSCOhostPsycINFO Database.
- 44.Costa P.T., McCrae R.R. NEO RI-R. Professional Manual Psychological Assessment Resources. Inc. Florida, 1992.

45. Cox T., Griffiths A. The nature and measurement of workrelated stress : theory and practice *Evaluation of Human Work* / eds. J. R. Wilson, N. Corlett. Boca Raton, 2005. P. 553–571.
46. Gargen A.M. Teh purpose of burnout: A Jungian interpretation. Special Issue: Handbook on job stress. *J. of Social Behavior and Personality*. 1991. V. 6 (7). P. 73-93.
47. Lavanco G. Burnout syndrome and Type A behavior in nurses and teachers in Sicily. *Psychological Reports*. 1997. V. 81(2). P. 523-528.
48. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. *N.Y.: Springer Publishing Company*, 1984.
49. Maslach C., Jackson S. E. Maslach burnout inventory : manual ; with a special supplement «Burnout in education». 2nd edn. Palo Alto, CA : Con-sulting Psychologists Press. 1986, v. 34 p.
50. Miller T. Q., Smith T. W., Turner C. W., Guijarro M. L., Hallet AJ. A Meta-analytic revies of research on hostility and physical health. *Psychological Bulletin*. 1996. V. 119. P.322-348.
51. Nowack K. M. Type A, hardiness, and phycho logical distress. *J. of behavioral Medicine*. 1986. V. 9 (6). P. 537-548.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ**

Монографія

За редакцією М.М. Кононової

Колектив авторів:

С. М. Білаш, М. М. Кононова, А. Е. Мелоян,
Д. В. Логвінова, Б. С. Кононов,
М. О. Гутиря, О. В. Логвінов

Дизайн обкладинки: Васильєва Н.В.

Підписано до друку 11.11.2022 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Друк різнографічний. Умовн. друк. арк. 22,4
Наклад 300 шт. Замовлення 2023-134.

Видавництво ПП «Астроя»

36014, м. Полтава, вул. Шведська, 20, кв. 4

Тел.: +38 (0532) 509-167, 611-694

E-mail: astraya.pl.ua@gmail.com, веб-сайт: astraya.pl.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 5599 від 19.09.2017 р.

Друк ПП «Астроя»

36014, м. Полтава, вул. Шведська, 20, кв. 4

Тел.: +38 (0532) 509-167, 611-694

Дата державної реєстрації та номер запису в ЄДР
14.12.1999 р. № 1 588 120 0000 010089