Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Медичний інститут
Кафедра психології

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»
завідувачка кафедри психології
_____ Ірина ЛИСЕНКОВА
« 01 » червня 2022 року

УДК 159.9-044.923:37.011.3-051

ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРАЦВНИКІВ СФЕРИ ОСВІТИ

Кваліфікаційна робота бакалавра
за освітньою програмою «Психологія»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
галузь знань 05 - Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 «Психологія»

Виконала:
студентка 465 групи
СТЕПАНЕНКО Олена Олексіївна

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
АСТРЕМСЬКА Ірина Володимирівна

Миколаїв – 2022

Міністерство освіти і науки України

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Медичний інститут

Кафедра психології

Освітній рівень – бакалавр

Галузь знань: 05 – Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

завідувачка кафедри психології

_____ Ірина ЛИСЕНКОВА

« 03 » червня 2022 року

ЗАВДАННЯ
НА ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ БАКАЛАВРА

Студентці **СТЕПАНЕНКО Олени Олексіївни.**

1. Тема роботи: «Професійна деформація особистості у працівників сфери освіти» затверджена наказом ЧНУ імені Петра Могили № 307 від «17» листопада 2021 року.
2. Об’єкт дослідження – професійна діяльність фахівців педагогічного профілю.
3. Предмет дослідження – соціально-психологічні чинники професійних деформацій у педагогів.
4. Завдання дослідження:

1) Провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення професійної деформації працівників сфери освіти у науковій літературі;

2) Виокремити кризові періоди особистості та їх зв’язок з професійної деформацією особистості;

3) Визначити види професійних деформацій та дослідити їх зв'язок з емоційним вигоранням педагога;

4) Дослідити соціально-психологічні особливості працівників сфери освіти;

5) Розробити рекомендації щодо запобігання та подолання професійних деформацій у фахівців в системі освіти.

5. Науковий керівник роботи.

ПІП та посада керівника	Завдання видано (дата, підпис)	Завдання виконано (дата, підпис)
АСТРЕМСЬКА Ірина Володимирівна доцент кафедри психології кандидат психологічних наук, доцент	25 вересня 2021 року _____	25 травня 2022 року _____

6. КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи бакалавра (КРБ)	Строк виконання етапів роботи
1	Погодження керівником змісту КРБ	11 жовтня 2021 р.
2	Пошук, добір та опрацювання літературних джерел з проблематики дослідження	30 листопада 2021 р.
3	Робота над підготовкою тексту КРБ	
3.1	Розділ 1. Психологічні особливості формування професійної деформації працівників в системі освіти	20 грудня 2021 р.
3.2	Розділ 2. Емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей професійних деформацій у фахівців в системі освіти	25 квітня 2022 р.
4	Висновки	16 травня 2022 р.
5	Захист КРБ на кафедрі (попередній захист)	01 червня 2022р.
6	Захист КРБ перед Екзаменаційною комісією	20 червня 2022 р.

Студент _____ Олена СТЕПАНЕНКО

Науковий керівник _____ Ірина АСТРЕМСЬКА

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ 1 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ В СИСТЕМІ ОСВІТИ..... 9

1.1. Поняття професійної деформації та її роль в сучасній психологічній науці……...9

1.2. Кризові періоди особистості та професійна деформація..... 16

1.3. Види професійних деформацій та їх зв'язок з емоційним вигоранням педагога..... 19

Висновки до першого розділу..... 28

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ У ФАХІВЦІВ В СИСТЕМІ ОСВІТИ 31

2.1. Обґрунтування методик і процедури емпіричного дослідження 31

2.2. Результати формувального етапу дослідження та їх узагальнення..... 46

2.3. Рекомендації щодо запобігання та подолання професійних деформацій у фахівців в системі освіти 55

Висновки до другого розділу 64

ВИСНОВКИ..... 65

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 68

ДОДАТКИ……...65

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В стані соціальних та економічних перебудов, які відбуваються на теперішньому етапі розвитку суспільства, професійну діяльність є змога описати як: високо динамічна, та, що пов'язана з виникненням нових професій і чималим ускладненням змісту праці в видах діяльності, які є сугубо традиційними. Особливої уваги заслуговують педагогічні професії, адже передбачаються постійні взаємодії та опосередкована комунікація під час професійної діяльності, адже підвищені вимоги висуваються до них, тому що інші люди є об'єктами їх праці. Сьогодення вимагає від фахівця даного профілю великого обсягу професійних знань та ряду якостей, які притаманні зрілій особистості, наприклад: саморозвиток, гнучкість мислення, прийняття самостійних рішень, ототожнення власних життєвих позицій зі суспільними сенсами та цінностями людства в цілому (С. І. Максименко, С. К. Безсонов, І. Р. Томаржевська та ін.).

Своєрідність діяльності спеціалістів педагогічного профілю виступають предметом досліджень у вітчизняних та зарубіжних науковців. Таким чином, розкрито специфіку: функціонування суб'єкта в межах педагогічних спеціальностей та збільшення спектру ролей (А. М. Журавльов, О.Л. Занковський, Б.Р. Косов, Р. Є. Кричевський, К. Левін, Н. Р. Ревенко та ін); зміни змісту та смислу праці впродовж життя особистості, зміни в особистісних цінностях фахівців педагогічного профілю (К. Девіс, О. Казакова, Ф. Льютенс, В. Марков, Ю. Сінягін, В. Толочек, E. Frieling, F. Herzberg, B. Mausner, R. Robbins, B.Snyderman, K. Sonntag та ін.); підготовки до безпеки життя та професійної діяльності фахівців педагогічного профілю (С. К. Гвоздій, Ю. Ж. Іванеко). Формування особистісних і професійних якостей у процесі підготовки групи спеціалістів педагогічних напрямків визначалось у контексті формування культури професійної проектної діяльності (Т. К. Васильєва, І. Н. Нікішина, О. С. Проніна), емоційного інтелекту (О. М. Чіркіна), просоціальної мотивації (Т. Брессо), полікультурної компетенції (О. С. Горін, А. К. Скріпкіна),

конфліктологічної культури (Т. В. Браніцька). Науковий інтерес збуджували й професійні деструкції особистості, яка є представником педагогічних професій (С. Л. Безносов, В. В. Зазикін, Е. М. Зеєр, Г. Л. Маркова, В. О. Орел, Н. Д. Родіна та ін.)

Зважаючи на це, науковців не звертали уваги на вивчення соціально-психологічних причин виникнення і подолання професійних деформацій у фахівців педагогічного профілю. Натомість соціальна робота залишається одним із тих напрямків соціального захисту населення та виявляється у наданні допомоги, різних видів підтримки, ресоціалізації осіб, які цього потребують. Крім того, дана професійна група фахівців в даний час витримує достатнє психологічне навантаження, перебуваючи в атмосфері людських проблем, болю та негараздів, що може сприяти низці негативних соціально-психологічних явищ, що виявляються у професійних деформаціях.

Отже, актуальністю вирішення означеної проблеми виступає її замале теоретичне та емпіричне вивчення, а також соціальна значущість обумовили вибір теми нашого дослідження «Професійна деформація у працівників у сфері освіти».

Об’єкт дослідження – професійна деформація особистості.

Предмет дослідження – соціально-психологічні чинники професійних деформацій у педагогів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично визначити соціально-психологічні чинники професійних деформацій у педагогічних фахівців; визначити деформації й намітити способи запобігання.

Для того, щоб досягти поставленої мети нами було визначено наступні **завдання дослідження:**

1. провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення професійної деформації працівників сфери освіти у науковій літературі;
2. виокремити кризові періоди особистості та їх зв’язок з професійної деформацією особистості;
3. визначити види професійних деформацій та дослідити їх зв'язок з емоційним вигоранням педагога;

4. дослідити соціально-психологічні особливості працівників сфери освіти;

5. розробити рекомендації щодо запобігання та подолання професійних деформацій у фахівців в системі освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження складали: принципи системного (В. Р. Ганзен, Б. В. Ананьєв, І. Н. Данилюк, А. З. Коваленко), суб'єктно-діяльнісного (К. Абульханова-Славська, А. К. Брушлинський, Л. М. Виготський, О. Л. Леонтьєв), особистісно-компетентнісного (І.А. Бех, С. М. Гарькавець, І. А. Зязюн, О. У. Киричук, В. Р. Моляко, В. С. Рибалка), інтегративного (В. В. Козлов) підходів; теорії: психологічних захистів особистості й копінг поведінки (Р. Н. Грановська, Н. П. Завацька, Р. Л. Лазарус), цілепокладання (Ю. К. Швалб), соціальних ролей (Т. Парсонс, Р. Мертон, Дж. Морено), поведінкові теорії (А. А. Бандура, Б. Скіннер, Дж. Уотсон); концептуальні положення про розвиток особистості в процесі професійної діяльності (Л. В. Анциферова, Е. В. Зеєр, В. М. Зінченко, З. А. Ковальчук, Л.А. Пілецька, Л. А. Снігур, Д. В. Фельдштейн); дослідницькі положення щодо відповідності особистісних якостей вимогам професії (О. О. Бондаренко, А.В. Борисюк, Ж. П. Вірна, А. П. Журба, В. А. Панок, В. Н. Рибалка); уявлення про професійне становлення особистості як суб'єкта діяльності: стадіальність професійного розвитку, переживання професійних криз, формування професійної ідентичності (О. П. Блинова, В. К. Бодров, О. Н. Єрмолаєва, Д. Д. Завалішина, Є. Н. Клімов, О. П. Кононенко, А. Ф. Маркова, Ю. П. Поваренков, Л.Р. Шнейдер); концепції професійного вигорання та професійних деформацій (В.О. Бойко, О. М. Бондарчук, І. З. Ващенко); методологічні положення і принципи активних методів соціально-психологічного навчання та допомоги (Г. П. Балл, О.М. Бондарчук, С. Л. Кузікова, Л. П. Петровська, Н.С. Шевченко, О.Р.Шевяков).

Для того, щоб досягти мету дослідження та розв'язати висунуті завдань було використано комплекс **методів дослідження**:

– *теоретичні*: розширений аналіз наукової літератури, яка ілюструє проблеми у вивченні соціально-психологічних причин професійних деформацій у

спеціалістів педагогічного класу (сюди ми віднесли методи порівняння, систематизації, узагальнення, моделювання, класифікації); наукове роз'яснення та детальний синтез емпіричних даних;

– *емпіричні:* спостереження (аналіз процесу соціальної взаємодії за Р. Бейлсом); анкетування (анкета «Особливості сприйняття професійної ситуації працівниками соціальних служб як представників педагогічних професій» О. Каширін); метод експертної оцінки; психодіагностичні методики: опитувальник копінг-стратегій (WCQ) (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптації Т. Крюкової, О. Куфтяк, М. Замышляевой), методика діагностики копінг-механізмів (Е. Хейм); методика дослідження рівня самооцінки (Дембо-Рубінштейн); методика діагностики соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивації та потреб (О. Потьомкіна)

– *методи математичної обробки даних:* для порівняння та аналізу отриманих данних був використанний критерій Стьюдента.

Організація і база дослідження. Дослідження проводилося впродовж весни 2022 року на базі кафедри психології, Медичного інститут Чорноморського національного університету імені Петра Могили. Вибірку склали 25 досліджуваних (39,6% чоловіків, 60,4% жінок) віком від 30 до 62 років – представники педагогічних професій (соціальні працівники, фахівці з соціального забезпечення, управлінці соціальними закладами та їх підрозділами) зі стажем роботи у цій сфері від 3 до 17 років.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше*: представлено структурну модель для диференційованого аналізу соціально-психологічних чинників виникнення та подальшого подолання (на психологічному, компетентнісному, соціальному рівнях) професійних деформацій у спеціалістів педагогічної сфери включаючи різні ступені проявів професійних деформацій і продуктивності використання стратегій копінг-поведінки в професійній діяльності;

– *розроблено* та теоретично обгрунтовано змістовний і організаційний аспекти об'єднуючої соціально-психологічної програми щодо запобігання та

подальшого подолання професійних деформацій у спеціалістів, що працюють в галузі педагогіки. Насамперед, проаналізовано роботу в умовах сучасного соціуму, ефективність втілювання якої забезпечена не тільки системними принципами побудови й функціонування, а й чіткою системністю застосування визначених соціально-психологічних чинників на інформаційному, компетентісному, корекційному, рефлексивному етапах;

– *поглиблено уявлення*: про соціально-психологічні показники професійних деформацій у фахівців, що задіяні у педагогічній сфері. Виокремлені чинники їх виникнення й плину, включаючи механізми і динаміки проявів таких деформацій, специфіки їх видів й форм;

– *набули подальшого розвитку* засоби та технології подолання професійних деформацій у представників педагогічного профілю професійної діяльності, зокрема у фахівців педагогічної сфери.

Надійність і вірогідність результатів дослідження було забезпечено за допомоги методологічної основи теоретичних вихідних положень, застосування додаткових методів, що відповідають цілям дослідження, репрезентативність вибірки, поєднання кількісних та якісних методів аналізу емпіричних даних з використанням методів математичної статистики.

Теоретичне значення дослідження полягає: у виокремленні сучасного підходу до вивчення проблеми професійних деформацій у спеціалістів у галузі освіти; визначенні та упорядкуванні соціально-психологічних чинників їх утворення й усунення; у науковому поясненні організаційних та змістовних аспектів процесу психологічної корекції та консультативної взаємодії, що складають соціально-психологічні умови запобігання та подолання професійних деформацій у педагогічних працівників.

Практичне значення кінцевих результатів полягає в тому, что методичний інструментарій може бути використаний для дослідження професійних деформацій особистості у сфері освіти; у розробці та апробації принципів створення й роботи інтегрованої соціально-психологічної програми запобігання та подолання таких деформацій.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення, практичні результати проведеного дослідження були представлені та доповідалися на наукових конференціях:

«Могилянські читання-2022:Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти» XXIV Всеукраїнська науково-методична конференція «Теоретико-методологічні основи розвитку когнітивної та емоційної сфер як фактор психічного здоров'я особистості», м.Миколаїв, листопад 2021 р.

«Ольвійський форум-2022: Стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі», м. Миколаїв, червень 2022 р.

Публікації. Основний зміст і результати висвітлено в таких публікаціях:

Степаненко О. О. Професійна деформація фахівців соціальної сфери. «Могилянські читання-2022:Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти» XXIV Всеукраїнська науково-методична конференція «Теоретико-методологічні основи розвитку когнітивної та емоційної сфер як фактор психічного здоров'я особистості», м.Миколаїв, листопад 2021 р. С. 102-103.

Степаненко О. О. Особливості формування професійної деформації працівників системи освіти. «Ольвійський форум-2022: Стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі», м. Миколаїв, червень 2022 р.

Структура бакалаврської роботи. Робота складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний текст дослідження викладено на 69 сторінках комп'ютерного тексту (загального тексту 130 сторінок) та містить 4 таблиці, 2 рисунка. Список використаних джерел включає 97 найменувань українських та зарубіжних авторів.

РОЗДІЛ 1
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

1.1 Поняття професійної деформації та її роль в сучасній психологічній науці

Соціально-економічні та політичні зміни, що відбуваються в Україні, позначаються й на професійному та особистісному розвитку працівників педагогічної сфери. Вони проявляються у динамічності зростання вимог, низькому рівні психологічної культури, недостатньому розвитку комунікативних здібностей та навичок саморегуляції. Тобто, можна констатувати той факт, що значна частина педагогічних працівників страждає на «хвороби стресу» (соматичні та нервово-психічні захворювання) [3, с. 34].

Відсутність адекватних та чітких орієнтирів в освітній галузі підсилює психоемоційні навантаження на працівників, породжує психологічний дискомфорт, провокує дезадаптацію, призводить до виникнення негативізму, скептицизму та апатії. Ці негативні обставини призводять до професійної деформації, які на рівні емоційної сфери проявляються у вигляді синдрому психічного вигорання. Воно проявляється як механізм психологічного захисту при відсутності достатніх особистісних і психічних ресурсів у ситуації здійснення професійної діяльності з високим рівнем особистісної залученості. Нажаль, у практиці професійної підготовки педагога не передбачається цілеспрямоване формування емоційної стійкості щодо стресогенних факторів, як умови профілактики психічного вигорання і професійної деформації.

Професійна деформація – це соціально-психологічне явище, яке проявляється у різноманітних особистісних та поведінкових реакціях, які деструктивно впливають на процес і результат професійної діяльності [23].

Сучасними авторами під професійними педагогічними деформаціями розуміються ті негативні зміни особистості педагога професійною діяльністю, що

порушують її цілісність, що знижують професійну стійкість. На думку дослідників, це призводить до зниження ефективності працездатності, порушення процесу саморозвитку вчителя. Деформація особистості може відбуватися у будь-якій професійній діяльності, але професія педагога особливо висуває високі вимоги до особистісної стійкості, оскільки пов'язана з підвищеними навантаженнями спілкування, високою відповідальністю, публічністю та соціальним оцінюванням результатів роботи. Деформація педагога - це порушення гармонії між внутрішнім і зовнішнім світом, це духовне збіднення внаслідок нехтування сферою почуттів та переживань [7].

Професійна деформація особистості відрізняється за своєю модальності, спрямованості. Вона може носити позитивний або негативний характер. Сприятливий вплив професії на особистість проявляється у формуванні у людини позитивного, відповідального ставлення до праці, в накопиченні ним службового досвіду, в навичках, уміннях, знаннях, у поглибленні інтересів, у творчості і т.п. Наприклад, працівники правоохоронних органів дуже тонко можуть помічати ознаки протиправного веління людей, у них загострюється уважність, пильність, готовність протистояти прийомам і хитрощів.

У людини, які займаються професійною діяльністю, виробляється стереотип поведінки, викликаний особливостями роботи, який може негативно позначатися на її відносинах з навколишнім світом. Формування професійних стереотипів є неминучим атрибутом професіоналізації фахівця; освіту автоматизованих професійних умінь і навичок, становлення професійної поведінки неможливі без накопичення несвідомого досвіду і установок. І настає момент, коли професійне несвідоме перетворюється на стереотипи мислення, поведінки та діяльності. Рішення типових завдань, з якими стикається людина в ході своєї роботи, удосконалює не тільки професійні знання, але формує і професійні звички, визначає стиль мислення і стиль спілкування. Людина починає планувати свою діяльність і будувати свою поведінку у відповідності з прийнятим рішенням, незалежно від того, наскільки ефективно це рішення новим завданням [5].

Професія, її вплив на особистість завжди тісно пов’язані з особистісними особливостями людини; через професію відбувається особистісне включення в систему професійних комунікацій, що створює проблеми професійної взаємодії. Професійне здоров'я педагога є необхідною умовою його активної життєдіяльності, самореалізації, розвитку творчого потенціалу. Воно позначається і на здоров'ї всіх інших учасників процесу міжособистісної взаємодії, на результатах всієї освітньої діяльності. Нездоровий педагог не зможе позитивно впливати на підвищення мотивації студентів до якісного навчання, забезпечити необхідний рівень уваги, особистісний підхід, ситуацію успіху. Він не зможе займатися і розвитком здоров’язбережувальної компетентності у студентів.

Отже, неблагополуччя у психічному здоров'ї, деформації особистості педагога, прояви синдрому професійного згорання, педагогічних криз безпосередньо впливають і на створення позитивного психологічного клімату в процесі освітньої міжособистісної взаємодії. Тому проблема збереження і зміцнення здоров'я викладача повинна бути однією із пріоритетних у сфері його життєвих і фахових інтересів, а психопрофілактичні програми, спрямовані на попередження професійних деформацій, мають набути широкого використання в контексті діяльності психологічних служб закладів вищої освіти. Професійна деформація педагога являє собою процес поступового формування негативних змін у сталій структурі діяльності й особистості, що позначається на продуктивності праці, якості взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, відчутті комфорту, стані суб’єктивної задоволеності власним життям, почутті психологічної безпеки в умовах співпраці всіх учасників освітньої взаємодії [3].

Слово «деформація» більше відповідає механіці та фізиці. Введення цього терміну стосовно людини ілюструє жорсткість походження терміну та глибини впливу. Професійні деформації властиві багатьом професіям, якщо людина пропрацювала понад 5-7 років на одному робочому місці. Приклади професійних деформацій можна знайти як у літературі, так і в характерах описів письменників, або в блискучій грі кіноактора. якщо ви подивитеся уважно, ви побачите знайомі риси поведінки деформації у повсякденному житті навколо нас. У зв'язку з

підвищенням вимог до вчителів зростає їхнє навантаження. У більшості педагогів є понаднормова робота, додаткове професійне навантаження (підвищення кваліфікації, освоєння нових технологій та методів навчання). Інтенсифікація професійної діяльності впливає на фізичне та психологічне здоров'я – сприяє підвищенню рівня емоційної напруги та втоми. Зважаючи на низьку заробітну плату, недостатній статус педагогічної професії в суспільстві, зростаючу інтенсивність праці стає очевидним, що в освітній діяльності достатньо факторів, що ініціюють професійне вигоряння [7].

Сучасними дослідниками виділено основні чинники, що призводять до професійних деформацій особистості вчителя. До них відносяться:

1. стереотипний характер мислення педагога;

2.емоційна нестійкість;

3. низька мотивація до трудової діяльності;

4. відсутність захопленості процесом викладання;

5. відсутність професійного зростання;

6. низька компетентність педагога [4, с. 56]

Наявність хоча б кількох із цих факторів веде до емоційного вигоряння педагога, відчуття постійної тривоги, невдоволення, невиправданого передчуття невдач. Все це є вірним супутником на шляху до стресу, нервових розладів та зривів, а також психосоматичних захворювань, вкрай небезпечних для здоров'я [1].

Отже, під професійною деформацією ми будемо розуміти :

– сублімація рольової (професійної) поведінки на непрофесійні сфери шляхом інтеріоризації в структуру особистості професійних поведінкових стереотипів. Проявом цього явища є неадекватна зовнішня поведінка, яка викликає негативну реакцію у оточуючих і може призводити до конфліктів (С.В. Дмитрієв; Є.І. Рогов; Е.Ф. Зеєр; Р.М. Грановська);

– елемент особистостісної дезадаптації (С.П. Пронін; Н.С. Пряжніков; С.П. Безносов; Н.В. Кузьміна);

– професійні якості і психологічні новоутворення (Г. Беккер, К. Зейферт, І. Ландшир, К. Роджерс, Д. С’юпер та ін.);

– психологічну професіоналізацію в контексті становлення «Я-концепції»;

– синдром емоційного вигорання;

– надбання чи втрати професійного рівня (В.А. Бодров, Є.О. Клімов, А.К. Маркова, Ю.В Поварєнков, Е.Ф. Зеєр та ін.). Відбувається деформація (викривлення) і деструкція (руйнування) соціально прийнятної структури діяльності та особистості [33].

Розрізняють такі види професійної деформації :

– особистості (пов'язані з неконструктивністю професійного стилю й рольових установок);

– діяльності (деформація / зростання стійкості та життєздатності фахівця);

– трудової поведінки (характеристики особистості впливають на особливості реалізації діяльності) [8].

Посилаючись на дослідження сучасних науковців щодо проблеми формування та розвитку професійних деформацій, проаналізуємо домінуючі типи професійних деструкцій у педагогів. Диференціюємо їх у певні групи:

– Професійно зумовлені акцентуації: авторитарність педагога (виявляється в централізації всього навчальновиховного процесу, одноосібному здійсненні управлінських функцій, використанні при комунікації з іншими суб’єктами освітнього процесу переважно розпоряджень, рекомендацій, вказівок. Характеризується також зниженням здатності педагога до рефлексії – самоаналізу і самоконтролю, до емпатії); демонстративність (виявляється в емоційно забарвленій поведінці, яскравому бажанні подобатися оточуючим, прагненні бути в центрі уваги, вимагати до себе підвищеної прихильності з боку колег, керівництва, студентів та слухачів. Коли така демонстративність педагога починає визначати загальний стиль його поведінки, це призводить до зниження якості професійної діяльності, стає засобом некритичного самоствердження);

дидактичність (виявляється в прагненні педагога пропонувати студентам(слухачам) «істини в останній інстанції» замість пропозиції моделювати ситуацію , аналізувати, проектувати , критично осмислювати те , що відбувається; а у виховній роботі – в моралізаторстві та повчаннях, інтолерантному спілкуванні та лінійному сприйнятті дійсності. Таким чином, у педагога формується схильність до спрощення проблем, застосування вже відомих прийомів без урахування всієї складності педагогічної ситуації); догматизм (виявляється в ігноруванні досягнень сучасної психологопедагогічної науки і практики, зневажливому ставленні до інновацій, до можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, в проявах неадекватно завищеної самооцінки і рівня домагань.

Із зростанням років роботи в професії догматизм може сприяти і зниженню загального інтелекту особистості); домінантність (може бути зумовлена виконанням педагогом владних функцій і суб'єктивного почуття необмеженого права вимагати, карати, оцінювати, контролювати, що є виявом необхідності особистості із порушеною само ідентифікацією задовольняти свою потребу у самоствердженні за рахунок інших (студентів, колег, нижчих за статусом); педагогічна агресія (виявляється у ворожому ставленні до недбайливих і невстигаючих студентів, у прихильності до «каральних» педагогічних впливів та у вимозі абсолютного підпорядкування викладачеві); рольовий експансіонізм (виявляється в тотальній заглибленості в професію (її формальні ознаки), фіксації на власних педагогічних проблемах і труднощах, в нездатності зрозуміти іншу людину, у перевазі обвинувальної та повчальної риторики, безапеляційних суджень. Даний вид деформації поширюється на рольову поведінку особистості і за межами освітньої установи).

– Професійна некомпетентність: інформаційна пасивність педагога (виявляється в небажанні вдосконалювати добре засвоєні, але з часом – неактуальні – навички, методи роботи); педагогічний догматизм (виникає внаслідок частого повтору одних і тих самих ситуацій, типової інформації в контексті навчальної дисципліни, яку викладає педагог, небажання та

неготовність підвищувати свою інформаційну компетентність і культуру, ігнорування необхідності перманентної самоосвіти та самовдосконалення).

– Поведінковий трансфер: формування рис рольової поведінки та якостей характеру у педагогів, притаманних їхнім «нерадивим» студентам (виявляється у формі байдужості, агресивності, ворожості, грубості, емоційної лабільності).

– Професійне відчуження: педагогічна індиферентність (виявляється в емоційному вихолощенні, ігноруванні індивідуальних особливостей колег та студентів/слухачів; розвивається з роками як наслідок емоційної втоми і негативного індивідуального досвіду взаємодії (як авторитарна центрація); соціальне лицемірство (обумовлено закріпленим «соціальним міфом» – необхідністю виправдовувати найвищі моральні очікування суспільства щодо образу педагога , необхідністю пропагувати моральні принципи і норми поведінки; при цьому орієнтація на соціальну бажаність поступово перетворюється у звичку моралізаторства, нещирість почуттів і стосунків, у тотальну інконгруентність); бюрократично зумовлена професійна безпорадність (виявляється тоді, коли суб’єкт переконується, що ситуація, в якій він опинився, і яка його не влаштовує, абсолютно не залежить від його поведінки, від вживаних ним зусиль цю ситуацію змінити, наслідком чого стає систематична демонстрація власної безпорадності, перекладання вирішення власних проблем на інших. Зазначена деформована поведінка педагога заміщує його загальне особистісне зростання, формування необхідних для продуктивної педагогічної діяльності компетентностей).

Таким чином, ми бачимо, що деформації особистості розглядаються в якості внутрішнього прояву деформацій особистості, а поведінки і діяльності – зовнішнього.

Саме тому, у нашому дослідженні ми розглянемо професійні деформації як :

– «викривлення» психологічної моделі професійної діяльності;

– прагнення людини до зняття напруги і полегшення психологічного навантаження;

– експлуатацію важливих та затребуваних професійних якостей (обумовлених взаємодією з людьми) [16].

1.2 Кризові періоди особистості та професійна деформація

Професійна діяльність педагога займає доволі довгий період життя, що триває з 22-х до 60-65-ти років. Цей період, на думку фахівців, є найбільш продуктивним для реалізації особистісного потенціалу, але разом з тим і складним. З цієї нагоди увесь свій час, як влучно окреслив В.Зеньковський : «Педагог повсякчас думає не про себе, а про дитину. Педагог лише віддає, але ніколи не отримує», «Щоб розуміти дітей, педагогові необхідно наближатися до їхнього рівня, а тому він мимоволі, підсвідомо йде не вперед, а постійно наближається до рівня своїх вихованців, щоб розуміти їх і бути зрозумілим».

Так, як ми бачимо, така специфіка педагогічної професії позначається на особистісних та професійних якостях людини, зокрема це стосується питання професійної деформації особистості вчителя, особливо після 10-15 років роботи. Така педагогічна криза проявляється :

– бажання застосовувати сучасні здобутки науки й техніки стикається з неможливістю реалізувати його у стислі строки, та проявляється у відсутності швидких результатів роботи;

– невідповідність очікуваного результату реальному вподобанню усталених прийомів, шаблонів у роботі стикається з усвідомленням необхідності змін, які не мають єдиного алгоритму вирішення. Це проявляється у бездіяльності та ефекті «тупцювання на місці», «один крок у перед, два назад»;

– пошук новацій не підтримують колеги, що появляється у ізоляції в колективі, Молодий спеціаліст починає відчувати тривогу, самотність та поступово зневіряється у власних силах;

– проблеми з комунікацією призводять до «хвороби спілкування», що проявляється у виснаженні, емоційному вигоранні, униканні контактів з людьми тощо [23, с. 9].

Отже, як ми бачимо, на негативні явища, що розвиваються у освітній сфері, педагог реагує, як правило, самостійно. На нашу думку, кращим би було звернутися до фахівця у галузі практичної психології.

Перші п’ять років роботи – адаптаційний період молодого спеціаліста : достатній рівень знань, але мало досвіду та професійно значущих якостей. Самовпевнений та зосереджений на собі, він, часто переоцінюючи свої потенційні можливості, ще недостатньо самоствердився і намагається виразитися у професійному плані. Орієнтований на такі цінності та традиції, як сім’я, близькі люди, друзі він часто використовує дисциплінарні методи впливу на дітей : використовує накази і вказівки, негативно забарвлені висловлювання. Це все має негативний зворотній ефект у учнів. При цьому, молодий спеціаліст доволі легко переносить ситуацію оцінювання з боку колег та керівництва. Вважаємо за потрібне зазначити, що незважаючи на все вищесказане, в цей період професійної адаптації виявляється найбільший відсоток спеціалістів, які не відповідають займаній посаді [51].

Педагогічний стаж 5–10 років. У зазначений період відбувається стабілізація професійної діяльності та формування педагогічної майстерності спеціаліста : розширює педагогічний арсенал, поліпшує власну формулу освітнього процесу, позбувається бажання і потреби самостверджуватися у середовищі колег, дітей та батьків, набуває досвіду уникнення конфліктних ситуацій чи розв’язання конфліктів. Отже, як ми бачимо, із року в рік підвищується професійна значимість педагога.

Педагоги зі стажем 10–15 років : проявляють зацікавленість щодо дітей, вміють установлювати конструктивні взаємини з усіма учасниками освітнього процесу, рідше застосовують у спілкуванні з дітьми вимоги, погрози та покарання. Однак, на цьому етапі можлива поява стереотипізації професійної діяльності. Педагогічна криза цього періоду пов’язана з одного боку прагненням щось змінити у своїй діяльності (методи роботи, стиль спілкування), та з іншого – відсутністю можливості це зробити.

Педагогічний стаж 15–20 років. Як правило, в цей період людина вступає у так звану кризу середнього віку. В цей період вона підсумовує попередній життєвий досвід. Виникає невідповідність між Я-реальним (яким я себе бачу) та Я-ідеальним (яким я хотів би бути). Це проявляється у зниженні професіоналізму, розчаруванні існуючою професією, формуванням захисних механізмі та блоків [7].

Педагогічний стаж 20–25 років характеризується тим, що педагоги мають найвищу оцінку професійно значущих якостей. У віці 43–45 років він може присвятити себе професії, позаяк зазвичай має самостійних дітей, досягнув певної стабільності в соціально-економічному плані. Це психологічно сприятливий період для саморозвитку й самоудосконалення [7].

Педагогічний стаж понад 25 років характеризується появою «синдрому вигорання» – психологічної проблеми, зумовленої такими явищами, як: біологічне старіння, професійний колапс (неприйняття нового, порушення взаємин із дітьми, батьками та колегами), психоемоційне перевантаження [7].

Працюючи більше 25 років, маючи «неоціненний» досвід, педагоги часто болісно сприймають бажання спеціалістів відвідати їхні заняття, уникають обговорення свого педагогічного досвіду. Вони вбачають у цьому бажання «притиснути» їх, виявити професійні недоліки, не здатні конструктивно сприймати критику.

Професійне становлення – це не лише прогресивний розвиток, не лише надбання, а й втрати. Адже професійна діяльність уже на стадії її засвоєння, а надалі й під час її виконання, призводить до руйнування, деформації особистого профілю спеціаліста. З огляду на те що виконання конкретних – здебільшого повторюваних – видів роботи не потребує різноманітних якостей і здібностей, у педагогічній особистості поступово формуються професійні стереотипи. Негативне й те, що вагома частка потенційних можливостей особистості лишаються незапитаними. А деякі професійно значущі якості з часом перетворюються на професійно небажані. Наслідком цього є професійна деформація.

Серед професійних педагогічних деформацій виокремлюють :

– нав’язливо дидактичну манеру поведінки та спілкування;
– звинувачувальний стиль спілкування;
– емоційне вигорання;
– патогенне мислення [7].

Потрібно зазначити, що позиція «на п’єдесталі» з роками починає домінувати в поведінці педагогічного працівника, руйнуючи його особистість, посилюючи синдром професійного вигорання, що призводить до незадоволеності роботою, низького рівня самоповаги та самооцінки. Слід зауважити також на постійний інформаційний стрес. Обсяг інформації, яку засвоює педагог, та швидкість її оброблення постійно зростають. При цьому ресурси людської психіки практично не змінюються.

Педагогічна діяльність невід’ємна від саморозвитку. Вдосконалення професійної майстерності полягає у самоосвіті, самовдосконаленні педагога, пошуку й упровадженні сучасних та ефективних освітніх інновацій. Це процес невпинний і безперервний. Окрім того, професійна адаптація не завершується з накопиченням педагогічного стажу. Адаптація відбувається повсякчас, потребуючи від педагогів постійної готовності до оновлень і пристосування до нових умов освітньої системи. Як уникнути професійних деформацій ми розглянемо далі.

1.3 Види професійних деформацій та їх зв'язок з емоційним вигоранням педагога

У попередньому підрозділі ми розглянули питання, що професія педагогічих працівників вимагає постійного й значного емоційного, інтелектуального та фізичного напруження. Проведені соціально-психологічні та педагогічні дослідження виявили, що через 10 – 15 років роботи у сфері в структурі особистості спеціаліста відбуваються зміни, які отримали назву «професійні деформації». Для профілактики та здорового перенесення змін,

необхідно завжди піклуватись про стан свого, не тільки психічного, але й фізичного здоров'я [89].

Професійна деформація особистості – це зміна якостей/властивостей особистості (стереотипів сприйняття, ціннісних орієнтацій, характеру, способів спілкування і поведінки), які проявляються в процесі професійної діяльності. У наслідок нерозривної єдності свідомості та професійної діяльності формується специфічний професійний тип особистості. Професійна деформація впливає на особистісні особливості тих людей, робота яких пов'язана з обслуговуванням людей, у яких є патологія у всіх сферах життя людини сферах (медичні, педагогічні працівники, працівників сфери обслуговування, правоохоронних органів, держслужбовців, керівників, підприємців та ін.). Вона проявляється у формальному, суто функціональному ставленні до людей, як правило, за трьома рівнями :

1. **к**огнітивний – трансформація уявлень щодо самоусвідомлення, відношення до навколишнього світу та інших людей; оцінювання інших за параметрами, пов'язаними із професійною діяльністю;

2. емоційний – трансформація реакцій на базові ситуації, що трапляються у професії (синдром так званої «жалісливої втоми» чи емоційного вигорання);

3. поведінковий – трансформація форм і способів взаємодії з людьми; перенесення способів професійної взаємодії на ситуації, які не пов'язані з професійною діяльністю [53, 71, 80].

Професійна педагогічна деформація – це деструкції, які виникають у процесі педагогічної діяльності й негативно впливають на її продуктивність. Породжуючи професійно небажані якості, вони змінюють поведінку людини. Їх розвиток обумовлений різноманітними факторами: різноспрямованими онтогенетичними змінами, міжвіковою динамікою, змістом педагогічної професії, соціальним середовищем, життєво важливими подіями й випадковими ситуаціями.

Існують різновиди професійних педагогічних деформацій:

1) загальнопедагогічні деформації - це подібні зміни особистості у всіх осіб, які займаються педагогічною діяльністю, що виникають в результаті зближення суб'єкта діяльності із засобами цієї діяльності, наприклад, повчальність, зайва самовпевненість, відсутність гнучкості, зайва догматичність тощо;

2) типологічні деформації – це зміни, зумовлені злиттям особистісних особливостей з відповідними функціями вчителя у структурі педагогічної діяльності: комунікативної, організаторської, просвітницької, предметної;

3) предметні деформації – це зміни особистості вчителя, зумовлені специфікою предмета, що викладається;

4) індивідуальні деформації - це зміни, зумовлені особистісною спрямованістю вчителя [3].

До основних психологічних детермінантів педагогічної деформації належать: психофізіологічні зміни, стереотипи, стагнація розвитку, акцентуації характеру та психологічного захисту.

Ознаки педагогічних деформацій прийнято класифікувати за такими ступенями:

– відхилення від соціальної норми (Б. Н. Новиков);

– вираженості протиправної поведінки в процесі виконання своєї соціальної ролі;

– прояву дисгармоній у розвитку особистості.

– широта деформація якостей особистості;

– ступенем стійкості проявів (непостійна (випадкова) або стабільна (закономірна) деформація);

– швидкістю настання (на перших (ранніх) чи пізніх стадіях професійної діяльності);

– модальністю (позитивна чи негативна) [33].

Професійні деструкції – це зміни структури особистості, яка є вже сформована на певному етапі та її діяльності, що мають негативний вплив на продуктивність і соціальну взаємодію з іншими учасниками педагогічного процесу. Зароджуються в періоди професійних криз, коли педагог стикається з

необхідністю вирішення складних ситуацій. У цих умовах формуються поведінкові реакції, які закріплюються та трансформуються в стереотипи, призводять до зосередження на відповідних рисах, які притаманні певній особистості. Панівні якості мають вплив на поведінку педагога, який прагне сформувати таке професійне середовище, у якому створювалася можливість для їх прояву [51, 65, 91].

Тенденції професійних деструкцій (за А. К. Марковою) :

– відставання чи уповільнення розвитку у порівнянні з фізіологічними віковими та соціальними нормами;

– дезінтеграція розвитку, розпад свідомості та, як наслідок, – нереалістичні цілі, помилковий сенс праці, конфлікти;

– низька гнучкість, що виражається у труднощах до пристосування до нових умов праці, непристосованість;

– незлагодженість окремих сфер розвитку (одна сфера домінує над іншою);

– зниження якості професійних здібностей, мислення, які були набуті раніше;

– спотворений розвиток, поява негативних якостей, які раніше не спостерігались, відбувається відхилення від соціальних й індивідуальних норм розвитку, що змінюють профіль особистості;

– виникнення викривлення якостей особистості (наприклад, емоційне вигорання, а також принижена життєва позиція);

– припинення розвитку внаслідок захворювань або втрати працездатності [11].

Цілісність особистості може бути зруйнована через професійні деформації, вони не тільки можуть знижувати адаптацію особистості до нових умов, стійкість в професійному визначенні. Також, деформація у професійній сфері може негативно позначатися на якості та продуктивності діяльності. А. К. Маркова, при аналізі причини, що можуть перешкоджати вдалому професійному розвитку

особистості, вказує на вік, втому, монотонність, психічне напруження, а також кризу професійного розвитку [11].

Згідно з висновками психологів, у педагогів професійна деформація полягає в психологічній дезорієнтації через постійний тиск чинників, як зовнішніх, так і внутрішніх. Деформація виражається у підвищеному рівні агресії, неадекватності в сприйнятті людей і ситуацій, на кінцевий випадок, навіть у втраті сенсу до життя. Усе це породжує нездатність до ефективного самовдосконалення, самоконтролю та вдалого розвитку.

Професійна деформація може виражатися по різному та мати : епізодичний / стійкий, поверхневий / глобальний, позитивний / негативний характер. Можна прослідити її проявлення у професійному жаргоні, манерах поведінки, навіть фізичному вигляді. Частковими виявами професійної деформації є синдром емоційного вигоряння.

Синдром емоційного вигорання («емоційне згорання») – специфічний вид професійної деформації осіб, змушених під час виконання своїх обов’язків постійно спілкуватися з людьми [51].

Термін burnout («емоційне вигорання») був уведений у науковий дискурс американським психіатром Г. Фрейденбергером у 1974 р. Іноді його перекладають як: «емоційне згорання» або «професійне вигорання» [22].

Для синдрому емоційного вигорання характерно : почуття байдужості, емоційне виснаження, знемагання; дегуманізація (розвиток негативного ставлення до оточуючих); негативне само сприйняття; відсутність професійної майстерності. Виокремлюють три основні чинники, які впливають на синдром емоційного вигорання :

– особистісний. Численні дослідження виявили що у жінки частіше схильні до емоційного виснаження, ніж чоловіки, у жінок можна виділити відсутність зв’язку мотивації до роботи й розвитком синдрома при умові, якщо буде мати місце зв’язок з важливістю їх роботи як провідним мотивом діяльності, задоволеністю професійним зростанням. За дослідженнями також можна зробити висвновок, зо до «вигорання» у більшій мірі схильні ті, хто відчувають на собі

недостачу свободи («надконтрольовані особистості»). Г. Фрейденбергер наводить приклади прикметників до тих, хто «згорає», як «співчутливих, гуманних, м'яких, захоплених, ідеалістів, орієнтованих на людей, і, водночас, нестійких, інтровертів, одержимих нав'язливими ідеями (фанатиків), «полум'яних» і легко солідаризованих. Вік, сімейний стан, стаж роботи не впливають на емоційне вигорання» [21].

– рольовий показує зв'язок між рольовою конфліктністю та невизначеністю й емоційним вигоранням. Робота в ситуації, коли відповідальність на результат розподілена, стримує розвиток емоційного згорання, а в ситуаціях, коли ставиться відповідальність за результат нерівномірно або є нечітко сформульованою, то цей чинник істотно зростає [21].

– організаційний розглядає, яким чином розвиток синдрому «емоційного вигорання» пов'язаний із : 1) інтенсивною психічною та емоційною діяльністю: інтенсивне спілкування, підкріплене емоціями, інтенсивне сприйняття, переробка та інтерпретація отриманої інформації й ухвалення рішень; 2) дестабілізаційною організацією діяльності та несприятливою психологічною атмосферою, що виникає внаслідок нечіткої організації та плануванні роботи, недостатності необхідних засобів, наявності бюрократичних чиників, багатогодинної роботи, наявність конфліктів і в системах «керівник – підлеглий» та «коллега – коллега».

– наявністю психологічно важкого контингенту, з яким доводиться працювати педагогу (хворі, конфліктні, «важкі» підлітки та ін.) [21].

Існує три стадії емоційного вигорання:

– Перша стадія. Всі ознаки та симптоми проявляються в легкій формі через турботу про себе, наприклад, шляхом організації частіших перерв у роботі. Починається забування якихось робочих моментів (наприклад, невнесення потрібного запису в документацію). Зазвичай на ці першочергові симптоми мало хто звертає увагу. В залежності від характеру діяльності, сили нервово-психологічних навантажень і особистісних характеристик спеціаліста, перша стадія може тривати три-п'ять років.

– Друга стадія. Спостерігається зниження інтересу до роботи, потреби в спілкуванні (в тому числі, і з близькими): «не хочеться бачити» тих, з ким спеціаліст працює, «в четвер відчуття, що вже п'ятниця», «тиждень триває нескінченно», прогресування апатії до кіпця тижня, поява стійких соматичних симптомів (немає сил, енергії, особливо, в кінці тижня, головні болі по вечорах, «мертвий сон, без сновидінь», збільшення кількості простудних захворювань, підвищена дратівливість, людина «заводиться», як кажуть, з півоберта, хоча раніше подібного вона за собою не помічала. Симптоми проявляються регулярніше, мають затяжний характер і важко піддаються корекції. Людина може почувати себе виснаженою після гарного сну і навіть після вихідних. Тривалість даної стадії, в середньому, від п'яти до п'ятнадцяти років.

– Третя стадія. Ознаки і симптоми третьої стадії вигорання є хронічними. Можуть розвиватися фізичні і психологічні проблеми типу язв і депресій. Людина може почати сумніватись в цінності своєї роботи, професії та самого життя. Характерна повна втрата інтересу до роботи і життя взагалі, емоційна байдужість, отупіння, відчуття постійної відсутності сил. Спостерігаються порушення пам'яті і уваги, порушення сну, особистісні зміни. Людина прагне до усамітнення. На цій стадії приємнішими є контакти з тваринами і природою, ніж з людьми. Заключна стадія — повне згорання, яке часто переростає в повну відразу до всього на світі. Стадія може тривати від десяти до двадцяти років.

Так, синдром емоційного вигорання, за Г. Фрейденбергером, характеризується : байдужістю, виснаженням, знемаганням та дегуманізацією, що сприяє негативному сприйняттю себе і оточуючих людей та призводить до втрати творчої майстерності.

Емоційне вигорання (за В. Бойко) – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту, що має форму повного / часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи. Дисфункційними наслідками вигорання є негативний вплив на професійну діяльність та псування стосунків з оточуючими [20].

В. С. Бойко демонструє емоційне вигорання як професійну деформацію особистості, яка може виникнути під впливом низки чинників – зовнішніх (напружена психоемоційна діяльність; дестабілізуюча організація діяльності; підвищена відповідальність; несприятлива психологічна атмосфера «по вертикалі» між начальником і підлеглими, і «по горизонталі» – між колегами) та внутрішніх (схильність до емоційної ригідності; інтенсивна інтеріоризація; слабка мотивація емоційної віддачі; етичні дефекти і дезорієнтація особистості [20].

Отже, підсумовуючи, можна зробити висновок, що професійна деформація є проявом емоційного стереотипу професійної поведінки. Головним профілактичним заходом професійних деформацій педагога є можливість творчої його реалізації, як фахівця, а також розширення варіантів професійних завдань і урізноманітнення кола спілкування. Таким чином, деформація у педагогічній діяльності може здійснюватися у всіх сферах професійного розвитку. Деформація у сфері особистості проявляється у порушенні адаптації, цілісності, що призводить до невідповідності фахівця професійним стандартам. У сфері діяльності педагог втрачає здатність застосовувати його навички, знання та вміння: функція самоврядування порушена. У сфері професійного спілкування відбувається втрата здатність спілкуватися з оточуючими, звужується коло спілкування, загострюються конфлікти, знижується комунікативна толерантність.

Як зазначав Є. І. Рогов, у професійній діяльності педагога, як і у всіх представників педагогічної діяльності можна виділити загальні педагогічні деформації із аналогічними змінами особистості. Коли ці види деформацій присутні, всі вчителі, які різняться з предметів, що викладаються, навчальних закладів, за педагогічними поглядами, за характером та темпераментом, можуть набути аналогічні навички [45].

Є. І. Рогов наголошує, що специфічні деформації педагогічної діяльності можуть визначається характером предмета, що викладається. Зовні це достатньо, щоб визначити, який предмет викладається конкретним вчителем. Наприклад, за зовнішніми ознаками ми можемо визначити, чи ми є вчителем математики, фізкультури або англійської мови. Типологічні деформації у педагогічній

діяльності є результатом поєднання індивідуальної системи викладача та відповідної системи функціональної структури педагогічної діяльності у цілісні поведінкові комплекси. Досвідченим шляхом Є. І. Рогов виділив такі чотири типологічні комплекси:

1) комунікатор (вчитель прагне багато говорити, бути ввічливим, скорочувати дистанцію зі співрозмовником, а також звертайтатися до недосвідчених людей);

2) організатор (дуже активний педагог, схильний до втручання у приватне життя інших та намагання навчити всіх, як «жити правильно»);

3) інтелектуальний або освічений (педагог, який розвинув схильність до філософії у зв'язку з тривалим перебуванням у професії, він може стати «моралістом»);

4) науковець (вчитель такого типу неприродньо використовує наукові методи оцінки поведінки та інших через призму власних знань про предмет. Цей тип професійної аномалії має особливий ступінь, званий специфічністю) [38].

Не дивлячись на це, потрібно, щоб процес деформації був контрольованим, це потрібно робити для того, щоб він не став завадою для професійного та особистісного розвитку педагога, тому що це явище має багато прихованих негативних аспектів, а саме :

1. Зниження адаптивності та якості роботи, зведення її до формалізму і абстракції. У вчителів трепетне ставлення до учня змінюється на офіційне, ділове, що заважає їм повністю реалізувати свій потенціал.

2. Псування взаємин з оточуючими відбуваються тому, що шаблони спілкування, які успішно застосовуються на роботі, стають перешкодою у міжособистісних комунікаціях.

3. Втома й професійне вигорання призводить до того, що робота стає нудною та рутинною [61].

Педагогу потрібно іноді робити, так звану, «самодіагностику» та вміти своєчасно побачити в себе «симптоми» деформації. Для цього потрібно :

1. Розвивати в собі здатність до самоаналізу й самокритики.

2. Здобувати нові знання.

3. Вміти розслаблятися.

4. Виходити із зони комфорту.

5. Дотримуватися вимог психогігієни (галузь психіатрії та гігієни, яка вивчає фактори й умови довкілля та спосіб життя, які позитивно впливають на психічний розвиток і стан людини та займається розробкою рекомендацій щодо збереження та зміцнення здоров'я).

Способи професійної психогігієни:

– наявність конкретної мети;

– оволодіння вміннями та навичками саморегуляції, піднесення самооцінки й подоланні внутрішнього напруження для різних соціальних ролей;

– комунікація з коллегами (професійне спілкування);

– емоційно-особистісна комунікація (спілкування з людьми, не пов'язаними з педагогічною діяльністю);

– визначення часових меж;

– пошук захоплень;

– прийняття вартості у житті інших ролей;

– турбота про своє здоров'я, фізичний стан, зовнішній вигляд.

Висновки до першого розділу

В першому розділі розглянуто психологічні особливості формування професійної деформації працівників в системі освіти, можно зробити певні висновки.

Протиріччя та відсутність чітких орієнтирів в галузі освітньої політики :

– підсилюють психічне та емоційне навантаження педагогів;

– породжують психологічний дискомфорт;

– провокують дезадаптацію;

– призводять до виникнення негативізму, скептицизму та апатії;

– відбувається трансформація особистості педагога від професійної деформації до синдрому психічного вигорання.

Таким чином, професійне вигорання – негативне соціально-психологічне явище, що проявляється у вигляді як особистісних так і поведінкових розладів, які деструктивно впливають на процес і результат професійної діяльності та провокують розвиток професійних деформацій особистості педагога, обумовлених як : індивідуальними особливостями суб'єкта; засіб психологічного захисту; ініціюються специфікою комунікації з людьми.

Психологічним механізмом професійної деформації педагога виступають негативні зміни психологічного досвіду (інформаційний блок, що людина має засвоїти; модель певних адаптаційно-компенсаторних можливостей психіки) в бік зниження ролі моральних регуляторів поведінки, гуманістичної спрямованості, домінування жорстких управлінських, адміністративних норм, що ведуть до формування стійкої егоцентричної позиції з відсутністю чітких моральних домінант, нетерпимістю, безапеляційністю, ворожим та агресивним ставленням до критики тощо. Такі зміни психологічного досвіду під впливом педагогічної діяльності сприяють виникненню професійної деформації, її особливостей, структури та динаміки проявів : авторитарність, агресивність, консерватизм, соціальне лицемірство, поведінковий трансфер (перенесення), емоційна індиферентність тощо.

Крім того, зі збільшенням стажу роботи починає проявлятися синдром «емоційного вигорання» (емоційне виснаження, втома, тривожність, песимізм, дегуманізація тощо), тобто відбувається деформація емоційної сфери особистості педагога. Психологічний дискомфорт провокує появу професійних хвороб і знижує почуття задоволеності педагогічною діяльністю.

У зв'язку з цим, на нашу думку, назріла необхідність розробки таких продуктивних технологій щодо подолання деструктивних тенденцій у професійному розвитку працівника сфери освіти, які б сприяли :

– підвищенню соціально-психологічної компетентності та аутокомпетентності;

– діагностиці та ранньому виявленню професійних деформацій, а також розробці індивідуальних стратегій їх подолання;

– розробці програм особистісного і професійного зростання;

– рефлексії професійної біографії та розробці альтернативних сценаріїв подальшого особистісного і професійного розвитку;

– профілактиці професійної дезадаптації педагога-початківця;

– оволодінню засобами, прийомами саморегуляції емоційної сфери та самокорекції деформацій, що виникають у професійній сфері;

– підвищенню кваліфікації або переходу на нову посаду.

Таким чином, можна сказати, що педагогічна діяльність сприяє формуванню деформацій, які деструктивно впливають на діяльність і поведінку. Характер, ступінь вираженості професійних деформацій педагога залежать від характеру та змісту педагогічної діяльності, від стажу роботи та індивідуально-психологічних особливостей особистості педагога : втрати кваліфікації, байдужості, безпідставного завищення самооцінки й агресивності, пошуку засобів професійної реабілітації тощо.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ У ФАХІВЦІВ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

2.1 Обґрунтування методик і процедури емпіричного дослідження

У другому розділі буде встановлено соціально-психологічні чинники виникнення професійних деформацій у спеціалістів педагогічного профілю:

– на особистісно-рольовому (емоційна нестійкість, реактивність; внутрішній дискомфорт; фрустрація; синдром вигорання; низька самооцінка та ставлення до самого себе; ефективні механізми психологічного захисту, які ще не сформовані; рольовий конфлікт та невизначеність, незадоволеність професійним та особистісним зростанням, низький соціальний статус);

– організаційному (перенавантаження; нестача часу; редукція професійних обов’язків та досягнень; обмеженість чи відсутність соціальної підтримки; одноманітна та безперспективна діяльність; нераціональна, дестабілізуюча організація праці) ступенях.

Виокремлено чинники, які можна віднести до соціально- психологічних, які спрямовані на подолання професійних деформацій у спеціалістів педагогічного профілю на:

– психологічному (позитивне самоставлення; фрустраційна толерантність; адаптивний поведінковий копінг й механізми психологічного захисту; самоаналіз, рефлексія; рольовий конфлікт; комунікативний потенціал; соціальний статус; психологічна (емоційна, когнітивна) підтримка);

– компетентнісному (формування професійної та комунікативної компетентності, професійної культури та саморозкриття; соціальна інтеграція);

– соціальному (соціальна підтримка та захист на державному рівні; легкість у доступі та вчасність психопрофілактичних і реабілітаційних програм

запобігання професійних деформацій, моніторинг їх впровадження; належний соціально-економічний статус) рівнях.

У руслі вирішення завдань було здійснене емпіричне дослідження, яке складалося з трьох етапів:

1) теоретико-методологічний аналіз проблеми; формування вихідних методологічних підходів; збір первинних емпіричних даних (методами спостереження та опитування).

2) констатувальний експеримент, який був проводений із застосуванням методів анкетування, експертного оцінювання, психодіагностичного обстеження працівників освітньої сфери.

3) апробація соціально-психологічної програми запобігання та подолання професійних деформацій у фахівців педагогічного профілю в умовах сучасного соціуму та оцінка її ефективності.

Основні завдання дослідження полягали у визначенні структури та складових соціально-психологічних чинників виникнення й подолання професійних деформацій у особистостей, що задіяні у педагогічної сфери.

На констатувальному етапі дослідження для вивчення соціально-психологічних чинників професійних деформацій у фахівців педагогічного профілю було використано комплекс емпіричних методик :

– спостереження (аналіз процесу соціальної взаємодії за Р. Бейлсом);

– анкетування (анкета «Особливості сприйняття професійної ситуації працівниками педагогічної сфери» Є. К. Каширіної);

– опитувальник копінг-стратегій (WCQ) (Р. Н. Лазаруса, С.П. Фолкмана, в адаптації Т. П. Крюкової, О. М. Куфтяк, М. К. Замишляєвої),

– діагностика копінг-механізмів (Е. Хейма), багатофакторний особистісний опитувальник 16-PF (Р. Кеттелл);

– дослідження рівня самооцінки (Дембо-Рубінштейна), тест-опитувальник самоставлення (В. Столін, С. Пантелєєв);

– діагностика особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерса);

Констатувальний етап дослідження виконувався методом спостереження. Наукова цінність якого полягала у створенні узагальненої моделі поведінки фахівців педагогічного профілю, а сутність у можливості тривалого спостереження за поведінкою досліджуваних. У цьому, на нашу думку, полягає методологічна перевага методу спостереження над експериментом. До того ж перевагами методу спостереження є часові межі : короткоторивалість чи довготривалість процедури [28; 119].

1. Р. Бейлс провів аналіз процесу соціальної взаємодії та розкрив послідовність фаз взаємодії, а також запропонував своєрідну схему реалізації цього процесу. Всі різновиди взаємодій він поділив на 12 груп, які об'єднав у дві головні зони: остановки і розв'язання проблеми (дії) та емоцій (позитивні та негативні), тобто відношення учасників взаємодії до самого факту взаємодії (конкретної діяльності) [93; 195].

Особистість у різновидах взаємодіїї можна описати і поділити саме так:

1. Здається дружнім: будь-яка дія, що демонструє гостинність, добросусідство, вираження співчуття або схожості почуттів; вказує на потяг, демонстрацію прихильності; заклик до єдності чи гармонії; вираз прагнення співпраці чи солідарності; демонстрація захисного чи турботливого ставлення; вихваляння, винагорода, схвалення чи заохочення інших) [16].

2. Драматизує: будь-яка дія, яка підкреслює прихований сенс чи емоційні наслідки або особливо розкриває особистість людини. Найчастіше це жарти чи розповіді із подвійним змістом. Вони можуть набувати форми анекдоту про конкретну людину, в якій виражаються емоційні почуття, або це можуть бути символічні дії — знизування плечима або тілесні та мімічні вирази, що зображують велике подив, здивування, страх чи гнів. В інсценування, визначених тут, майже завжди мається на увазі більше одного значення; наприклад, поза, вираз обличчя, зауваження або всі три разом можуть на увазі: (а) «Він безперечно думає, що він щось!» та (2) «Я не згоден». Особистий тон цього драматичного фрагмента разом із відтінком частково прихованих емоційних переживань типовий дій, оцінюваних у цій категорії. За словами Бейлса, «жарт — дуже

поширена форма драматизації у груповій взаємодії. Жартівник розраховує, хоча, можливо, не завжди надто явно, викликати шок впізнавання прихованого сенсу, викликати сміх, раптову розрядку або прояв напруги» [27].

3. Згоден зі всім: будь-яка дія, що демонструє згоду, згоду чи згоду з фактами, висновками чи гіпотезами [27].

4. Дає пропозиції: будь-яка дія, яка бере на себе ініціативу у напрямку завдання. Ця категорія включає рутинний контроль комунікації та привернення уваги групи до завдань, якщо вони узгоджені групою. Таким чином, згадка проблеми для обговорення, вказівка на доречність зауваження, заклик до порядку зборів, посилання на порядок денний та відкриття нового етапу діяльності — все це оцінюється в цій категорії, якщо вони є рутинними, узгодженими. - на ходи і якщо вони виражені таким чином, що має на увазі прийнятність незгоди, якщо хтось цього бажає. Наприклад, «Дивіться уважно зараз» та «Далі я хочу звернути вашу увагу на… . . » [27].

5. Надає думку: Категорія 5 — направляючий шлях для всіх категорій взаємодії. Це категорія, яка частіше використовується в багатьох ситуаціях спостереження, і вона включає багато тих типів дій, за допомогою яких група виконує свою «роботу» — вирішення проблем, прийняття рішень, а також законодавчу та адміністративну роботу. Ця категорія передбачає лише дії, які мають суворо нейтральні, серйозні та об’єктивні наслідки [27].

6. Надає інформацію: будь-який акт, який повідомляє про фактичні (не обов'язково правдиві) або потенційно перевірені спостереження чи досвід. Напевно, найяскравішими випадками надання інформації є твердження, які визнаються загальновизнаними або легко підтверджуються спостереженням [27].

7. Запити на інформацію: запитання, які вимагають фактичного, описового, об'єктивного типу відповіді, відповіді, заснованої на досвіді, спостереженнях або емпіричних дослідженнях. Якщо такий тип відповіді неможливий, оскільки він вимагає здогадування, припущення, очікування в часі подій, які ще не відбулися, або тому подібне [27].

8. Запит на думку: будь-який вчинок, який шукає тлумачення висновку, твердження, що включає переконання чи ставлення, оціночне судження або звіт про своє розуміння чи проникнення. Воно може включати запит на діагностику ситуації або реакцію на ідею. Ця категорія включає будь-які запитання, які намагаються спонукати до реакції іншої особи, не обмежуючи характер відповіді.

9. Спонукає до пропозиції: будь-який вчинок, який вимагає керівництва в процесі вирішення проблеми, нейтральний за емоційним тоном і намагається передати ініціативу іншому. Часто такі дії також вказують на відчуття розгубленості або невпевненості щодо позиції групи щодо її цілей, ходу дискусії до теперішнього моменту або щодо того, що було сказано чи відбувається.

10. Висловлювання не згоди: будь-який початковий акт у послідовності, який відхиляє інформацію, думку чи пропозицію іншої особи. Це реакція на дії іншого, як визначив Бейлс: «Негативне почуття, яке передається, пов’язане зі змістом того, що сказав інший, а не з нею як особистістю. І негативне почуття не повинно бути дуже сильним, інакше вчинок буде здаватися недружнім».

11. Демонстрація напруженості: будь-який вчинок, який демонструє конфлікт між підпорядкуванням і невідповідністю, але не демонструє чітко негативних почуттів до іншої людини. У цій категорії оцінюється кілька різновидів дій, не всі з яких здаються схожими на поверхневому рівні. Сміх, зокрема, може виглядати зовсім інакше, ніж ознаки тривожної емоційності [27].

12. Здається недружнім: Будь-який вчинок особисто негативний; це не орієнтація на зміст, яка була б класифікована як «Не згоден», коли б негативна, а орієнтована на іншу людину. Назва цієї категорії вибрана таким чином, щоб вимагати лише дуже незначні ознаки негативних почуттів, щоб виправдати класифікацію здавалося б недружніх.

Взаємодія учасників під час вирішення спільного завдання окреслена у Р. Бейлса як чіткий перехід від одного ступеня до іншого:

1) орієнтація на спільне завдання;

2) оцінювання ходу вирішення завдання кожною із взаємодіючих сторін (позитивні чи негативні емоції);

3) контроль;

4) ухвалення рішення [21].

Як ми бачимо, зона постановки і розв’язання проблеми містить прохання про: інформацію, висловлену думку, настанови; порада, думку, спрямованість на інших.

Зона емоцій : позитивних (солідарність, зняття агресії, згода) і негативних (незгода, напруження).

Таким чином, як ми бачимо, у наведеній схемі взаємодії, що був запропонований Р. Белсом, акцентується увага на можливих варіантах реагування опитуванних.

Бланк спостереження процесу соціальної взаємодії за Р. Бейлсом наведений у Додатку А.

Отже, як ми бачимо, на першому етапі констатувального експерименту відбувалося експертне оцінювання, яке було спрямоване на виділення проявів професійних деформацій у спеціалістів педагогічного профілю за такими критеріями : особистісні якості та риси; емоційний стан; стратегії адаптивної поведінки; якість професійного та життєвого досвіду; проблеми; стосунки з оточенням.

2. Інструмент дослідження – опитувальний лист на кшалт анкети «Особливості сприйняття професійної ситуації педагогічними працівниками» Є. Каширіної з питаннями оціночного типу, які мали за мету стимулювати респондентів до відтворення особистісного ставлення щодо своєї професійної діяльності [51].

Інструкція та перелік запитань анкети наведені у Додатку Б.

Репрезентованими нами доцільні психодіагностичні засоби, що дозволяють з різних аспектів дослідити та об’єктивізувати копінг-стратегії, які формують копінг-стилі фахівців педагогічного профілю, стали :

3. Опитувальник копінг-стратегій (WCQ) Р. Лазаруса, С. Фолкмана (в адаптації Т. Крюкової, О. Куфтяк, М. Замишляєвої) [97]. На думку авторів методики, співоволодіння з професійними проблемами передбачає постійну зміну

когнітивних і поведінкових стереотипів і зусиль індивіда, з метою управління специфічними (зовнішніми / внутрішніми) вимогами. Ці зміни оцінюються респондентом такими, що наштовхують його випробуванню, або стають вищими за його ресурси. Завданням співоволодіння з негативними обставинами проблем є пошук можливих поліваріативних шляхів для їх розв'язання, вирішення, зменшення негативних наслідків, уникнення або опанування труднощів.

Така поведінка має стати цілеспрямованою соціальною поведінкою, що дозволяє подолати складну ситуацію способами та методами, адекватними особистісним особливостям і ситуації через усвідомлені і обрані стратегії дій. Таким чином, свідома поведінка респондента має бути спрямована на активну трансформацію чи корекцію ситуації до такої стадії, яка піддається контролю, або на адаптування до неї, якщо ситуація не піддається контролю [70].

Опитувальник копінг-стратегій (WCQ) Р. Лазаруса, С. Фолкмана (в адаптації Т. Крюкової, О. Куфтяк, М. Замишляєвої) [97] складається з 50 тверджень, кожне з яких пропонує 8 стратегій (стилів поведінки) у проблемній ситуації.

Таким чином, копінг-тест показує, яку саме респондент обирає та використовує копінг-стратегію для вирішення тієї чи іншої проблемної ситуації, та її ефективність.

Оцінювання проводиться за такими субшкалами:

1. Конфронтація пропонує можливі шляхи вирішення проблеми не за рахунок цілеспрямованої поведінкової активності, а через конкретні дії, а не адаптації. Вона забезпечуєздатність особистості до : опору, енергійності, заповзятливості, вмінню відстоювати власні інтереси.

2. Дистанціювання передбачає можливі варіанти подолання негативних переживань завдяки суб'єктивному зниженню її значущості та ступеня емоційної залученості до неї шляхом впровадження прийомів раціоналізації з інтелектуалізацією, переключення уваги, відсторонення, гумор, знецінення тощо.

3. Самоконтроль цілеспрямовано придушує, стримує емоції, мінімізує їх вплив на сприйняття ситуації, сприяє високому рівню контролю поведінки, прагне до оволодіння собою та ситуацією.

4. Пошук соціальної підтримки завдяки залученню зовнішніх (соціальних) та інформаційних ресурсів, емоційної та дієвої підтримки. Характерні риси : спрямованість на взаємодію з оточуючими, надія на підтримку, увагу, пораду, співчуття, очікування на конкретну дієву допомогу.

5. Відповідальність за вирішення проблеми та визнання суб'єктом своєї ролі, що супроводжується вираженим компонентом самокритики та самозвинувачення. Це може призводити до надмірного переживання почуття провини, заниження самооцінки, хронічної незадоволеності собою, і навіть суїциду.

6. Уникнення/відхід у питаннях щодо подолання особистістю негативних переживань стосовно труднощів. Реагування за типом «ухилення» передбачає : ігнорування проблеми, фантазування, невиправдані очікування, відволікання тощо, а у випадку «уникнення» – інфантильні прояви поведінки в критичних ситуаціях.

7. Позитивна переоцінка у подоланні негативних переживань щодо проблеми завдячуючи її переосмисленню у позитивному руслі, розгляду її як стимулу для самозростання. Орієнтованість на філософське осмислення проблемної ситуації передбачає приєднання її в більш широкий спектр роботи над саморозвитком [91].

Текст методики, ключі до обробки даних та інтерпретації результатів наведені у додатку В.

4. Методика діагностики копінг-механізмів Е. Хейма – скринінгова методика, що досліджує 26 ситуаційно-специфічних варіантів копінгу, розподілених за трьома сферами психічної діяльності : когнітивним, емоційним і поведінковим копінг-механізмами [13].

Показаннями для проведення дослідження є :

– визначення прояву неадаптивних форм копінг-стратегій у осіб, які перебувають в критичних ситуаціях, для подальшої корекційної роботи їх копінг-поведінки;

– виявлення неадаптивних форм копінг-стратегій під час проведення групової або індивідуальної психотерапії, для подальшого формування адаптивної копінг-поведінки;

– складання психогігієнічних і психопрофілактичних програм з урахуванням формування адаптивних форм копінг-поведінки як для осіб, що піддаються стресу, так і для осіб із прикордонними нервово-психічними розладами.

Розглянемо адаптивні варіанти копінг-стратегій.

Когнітивні («проблемний аналіз» (А5), «установка власної цінності» (А10), «збереження співоволодіння» (А4)) – це форми поведінки, які можуть бути спрямовані на аналіз труднощів і оцінці можливих шляхів виходу з них, існують для підвищення самооцінки і самоконтролю, для більш глибокого розуміння власної цінності себе як особистості, наявність віри у власні копінг-ресурси щодо подолання проблем [21].

Емоційні («протест» (Б1), «оптимізм» (Б4)) – це емоційний стан з активним спротивом (обурення, протест) по відношенню до труднощів і впевненістю в наявності і можливості виходу із будь-якої ситуації [21].

Поведінкові («співпраця» (В7), «звернення» (В8), «альтруїзм» (В2)) – така поведінка особистості, при якій вона співпрацює з фахівцями та соціумом, пропонуючи свої можливі варіанти у подоланні труднощів [21].

До неадаптивних варіантів копінг-стратегій належать :

Когнітивні («смиренність» (А2), «розгубленість» (А8), «дисимуляція» (А3), «ігнорування» (А1)) – це пасивні форми поведінки (відмова від подолання труднощів. зневіра у власних силах та інтелектуальні ресурси, недооцінка неприємностей тощо) [21].

Емоційні («придушення емоцій» (Б3), «покірність» (Б6), «самозвинувачення» (Б7), «агресивність» (Б8)) – це поведінка, яка

характеризується : пригніченим емоційним станом, станом безнадійності та безвихідності, покірності і недопущення інших почуттів, переживанням люті та звинувачення себе та інших.

Поведінкові («активне уникнення» (В3), «відхід» (В6)) – це поведінка, спрямована на уникнення думок про неприємності, пасивність, самоту, спокій, ізоляцію, прагнення відійти від активних інтерперсональних контактів, відмова від вирішення проблем [21].

Відносно адаптивні варіанти копінг-стратегій, конструктивність яких залежить від значимості і вираженості ситуації опанування :

Когнітивні («відносність» (А6), «додача сенсу» (А9), «релігійність» (А7)) – це форми поведінки, спрямовані на оцінку труднощів та надання особливого сенсу їх подоланню.

Емоційні («емоційна розрядка» (Б2), «пасивна кооперація» (Б5)) – це поведінка, яка спрямована на полегшення напруги, яка є пов’язаною з проблемами, емоційним реагуванням, або на передачу відповідальності за розв’язання труднощів іншим особам [21].

Поведінкові («компенсація» (В4), «відволікання» (В1), «конструктивна активність» (В5)) – поведінка, що характеризується прагненням до тимчасового уникнення вирішення проблем за допомогою залежних речовин, переключенням на справу, хобі, подорожі, бажання [22].

Текст методики, ключі до обробки даних та інтерпретації результатів наведені у додатку Г.

4. 16-факторний опитувальник Р. Кеттелла ми використовували для визначення особистісних деформацій, пов’язаних із процесом адаптації. У якості самостійного чинника соціально - психологічної адаптації ми розглядали контроль поведінки (самоконтроль, який усвідомлюється людиною, усвідомлення норм поведінки, перевагу наявних поведінкових стереотипів, здатність не привертати увагу до своїх утруднень і орієнтуватися на соціальне схвалення). Ці характеристики відображають фактори Q3 (високий самоконтроль поведінки), G (висока сумлінність), N (проникливість) методики 16-PF Р. Кеттелла [7].

Базою тесту Кеттелла вситупає «теорія особистісних рис». Спираючись на теорію, особистість складається з стабільних, чітких елементів, які є взаємопов'язаними між собою. Саме вони точно описують внутрішню сутність і поведінку особистості. Відмінності в поведінці людей можна пояснити тими відмінностями, які існують у вираженості особистісних рис.

До характеристик, суттєвих для мікросоціальної взаємодії, належать: незадоволеність ситуацією і своїм становищем у ній, обмеження міжособистісних контактів, потреба в домінуванні, а також – рівень свідомого самоконтролю, легкість входження у середовище, тенденція не привертати уваги до своїх утруднень і викликати соціальне схвалення. Показниками тенденцій, вагомих для мікросоціальної взаємодії, є фактори О (схильність до відчуття провини), Е (домінантність, наполегливість) 16-PF Р. Кеттелла [220]. Найбільш адекватним психодіагностичним показником ефективності соціально-психологічної адаптації Ф. Березін вважав ступінь задоволеності (незадоволеності) ситуацією, своїм становищем в ній (фактор О методики Р. Кеттелла) [13].

Одним із показників соціальної адаптованості особистості є фактор С (емоційна стійкість поведінки). Високі показники характерні для педагогічних працівників із стабільною, стійкою, реалістично орієнтованою поведінкою, з урахуванням вимог соціального середовища, а низькі – з нестабільною і погано інтегрованою. Ефективність соціальної адаптації вище при низькій фрустраційній напруженості (зворотна залежність). Як показник фрустраційної напруженості нами використовувався фактор Q_4 . Високі показники характерні для осіб фрустрованих і високо ергічно напружених, а низькі – нефрустрованих і спокійних, з низькою ергічною напругою. Співвіднесена фрустраційна напруженість (Q_4/C) є адекватним індикатором ефективності адаптації, який диференціює не тільки крайні групи (з ефективною психічною адаптацією і зі стійкими її порушеннями), але і проміжні (з нестійкою психічною адаптацією) та не змінюється при адаптаційних навантаженнях, що є свідченям його прогностичної цінності [13].

Оцінюючи незалежність поведінки від зовнішніх соціальних дій (неконформність) враховувалися наступні показники за такими факторами:

Е (домінантність – конформність) і Q_4 (самодостатність – соціабельність, залежність від групи).

Стимульний матеріал та ключі до обробки даних за методикою Р. Кеттелла наведено у Додатку Д.

6. Методика Дембо-Рубінштейн (Т. Дембо розробила методику, а С. Рубінштейн модифікувала її для дослідження самооцінки) була використана нами для визначення самооцінки фахівців педагогічного спектру та її впливу на формування їх професійних деформацій. Бланк методики вміщує сім вертикальних ліній (шкал), що позначають здоров'я, розум (здатності), вміння робити щось своїми руками, зовнішність, характер, авторитет, впевненість в собі. Респондент має відзначити на кожній лінії рискою (-) ступінь розвитку кожної якості : кружечком (О) відзначається рівень розвитку тих якостей, завдяки наявності яких відчуває за себе гордість; хрестиком (Х) об'єктивно оцінюються можливості і відзначається рівень, який може бути досягнутий. Час виконання - 10-12 хвилин [54].

Самооцінка респондента за методикою Дембо-Рубінштейн визначається за трьома параметрами : висота, стійкість і реалістичність.

Висота самооцінки : 45 – низька, від 45 до 74 – середня, 75-100 балів – висока самооцінка.

Реалістичність самооцінки: від 60 до 89 – нормальний рівень, 75-89 – реальне уявлення про свої можливості; більше 90 - нереалістичне подання власних можливостей; менше 60 балів - занижений рівень домагань людини, що слугує індикатором несприятливого розвитку особистості.

Стійкість самооцінки оцінюється завдяки співвідношенню між значками, які розставляють на шкалах : Х мають розташовуватися між знаками «–» і «О». Відстань між О і Х відображає недосяжність результатів; чим відстань до Х більше, тим вище рівень оптимізму. О мають бути нижче самої верхньої позначки, людина має усвідомлювати, що їй необхідне зовсім не ідеал. Якщо

самооцінка нерівномірна, показники різних шкал «скачуть», що є свідченням емоційної нестійкості.

Отже, завищена самооцінка у людини вказує про особистісну інфантильність, невміння об’єктивно оцінювати результати своєї роботи, зрівнювати себе з іншими, а занадто висока вказує на зміну уявлень у формуванні структури особистості – недоступність для досвіду, неспроможність зрозуміти власні помилки. Низька самооцінка вказує на невпевненість в собі.

Бланк до методики Дембо-Рубінштейн наведено у Додатку Е.

Як відомо, в ході професійної діяльності фахівець певної області пізнає себе як спеціаліст та накопичує про себе знання /уявлення : емоції, оцінки, самоставлення. У якості вихідного критерію приймається відмінність змісту «Я-образу» (у формі оцінки вираженості рис) та самоставлення.

7. Тест-опитувальник ієрархічної моделі структури самоставлення В. Століна ми використали з метою визначення особливостей самоставлення фахівців педагогічного профілю. Він дозволив нам виявити три ступеня ставлення до себе, що відрізняються за критерієм узагальненості : глобальне самоставлення; самоставлення, диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуванням ставлення до себе; рівень конкретних дій (готовності до них) стосовно свого «Я».

В опитувальнику приведені такі шкали [12]:

S –інтегральне почуття «за» чи «проти» власного «Я» респондента.

I – самоповага.

II – аутосимпатія.

III – очікуване ставлення від інших.

IV – самоінтерес.

Опитувальник містить сім шкал вимірювання вираженості установки на внутрішні дії «Я» респондента:

1 – самовпевненість.

2 – ставлення інших.

3 – самоприйняття.

4 – самокерівництво, самопослідовність.

5 – самозвинувачення.

6 – самоінтерес.

7 – самопоняття.

Глобальне самоставлення – внутрішньо недиференційоване почуття «за» і «проти» в оцінці самого себе.

Самоповага – 15 пунктів шкали, що об’єднують твердження : «внутрішня послідовність», «саморозуміння», «самовпевненість». Цей аспект ставлення до себе емоційно і змістовно об’єднує віру у власні сили респондента, здібності, енергію, самостійність, адекватну оцінку своїх можливостей, вміння контролювати власне життя і бути послідовним, розуміння самого себе [14].

Аутосимпатія – 16 пунктів шкали, завдяки яким простежуються взаємини дружність-ворожість до власного «Я» респондента, а також пункти, які показують «самоприйняття» та «самозвинувачення». У позитивному плані об’єднує схвалення себе в деталях та в цілому, довіру до себе і позитивну самооцінку, у негативному – розкриття в собі недоліків, низьку самооцінку, здатність до самозвинувачення, які ведуть до роздратування та презирства щодо себе.

Самоінтерес – 8 пунктів шкали відображають міру близькості до власного «Я» респондента, інтерес до власних думок і почуттів, спроможність, а головне внутрішня готовність спілкуватися з собою «на рівних», впевненість у своєму інтересі для інших.

Ставлення від інших на яке ти очікуєш – 13 пунктів шкали відображають очікування позитивного або негативного ставлення до респондента оточуючих.

Стимульний матеріал, таблиця сирих балів і накопичених частот (у %) наведено у Додатку Ж.

8. Методика Т. Елерса була нами залучена для дослідження з метою діагностики фахівців педагогічного профілю на мотивацію до успіху. Результати показали, що фахівці з високою орієнтацією на успіх надавали переваги середньому рівню ризику; ті, хто побоюються невдач – малому чи надто завеликому рівню ризику. Тобто, чим особистість має вищу мотивацію до успіху

(досягнення мети), тим ми можемо спостерігати зниження показнику готовності до ризику. Мотивація до успіху має вплив й на очікування на успіх : при сильній – надії на успіх більші, ніж при слабкій [14].

Стимульний матеріал до методики Т. Елерса наведений Додатку З.

9. Методика О. Потьомкіної використовувалася нами для того, щоб виявити ступінь вираженості соціально-психологічних установок в мотиваційно-потребнісній сфері. Методика складається з 80 запитань: 40 запитань спрямовані на виявлення ступеня вираженості соціально-психологічних установок на «альтруїзм - егоїзм», «процес-результат», 40 запитань спрямовані на виявлення ступеня вираженості соціально-психологічних установок «свобода - влада», «праця - гроші». Досліджуваним необхідно відповісти «так», якщо відповідь ствердна, або «ні», якщо поведінка не відповідає позитивній відповіді на запитання. За кожну відповідь «так» нараховується 1 бал.

Респонденти, при орієнтації на :

– процес менш спрямовані на досягнення результату (запізнюються зі строками здачі проекту, процесуальна спрямованість перешкоджає результативності; перевага надається інтересу до справи, а для досягнення результату потрібна рутинна робота, негативне ставлення до якої вони не можуть подолати);

– результат, надійні і досягають результату всупереч суєті, перешкодам, невдачам;

– альтруїстичні цінності, часто на шкоду собі, заслуговують на повагу;

– егоїзм перешкоджає і водночас стимулює роботу, а саме його частка «розумного егоїзму» не може нашкодити людині;

– працю, весь час використовують для роботи;

– гроші є прагнення до збільшення свого добробуту;

– свободу – свобода, яка поєднується з орієнтацією на працю, рідше «свобода» і «гроші»;

– владу, провідною цінністю є вплив на інших, на суспільство [34].

Стимульний матеріал до методики, ключі до обробки та інтерпретації даних наведено у Додатку І.

2.2 Результати формувального етапу дослідження та їх узагальнення

У нашому дослідженні взяли участь 15 педагогів з проявом професійних деформацій та непродуктивними стратегіями копінг-поведінки (10 жінок та 5 чоловіків), з яких було сформовано експериментальну вибірку. Контрольна група представлена була 10 фахівцями (8 жінок та 2 чоловіка) з високим ступенем проявів професійних деформацій і відносно продуктивними стратегіями копінг-поведінки та низьким ступенем проявів деформацій і непродуктивними стратегіями копінг-поведінки у педагогічній діяльності. Процедура психокорекції в контрольній групі не проводилася. Відбір учасників був добровільний.

Застосування провідних методів групової роботи (В. Большакова, О. Бондарчука, І. Вачкова, І. Ващенко, О. Євтіхова, Л. Карамушка, К. Мілютіної, Л. Петровської, К. Рудестама, Н. Хрящева) показало, що тренінгова форма роботи позитивно сприяє засвоєнню цілей і завдань професійної діяльності спеціалістів педагогічного профілю, формуванню особистісної позиції щодо проблем професійного характеру, формує свій погляд на засоби їх вирішення, розвиток особистісної рефлексії і здатності розуміння позицій інших.

Отже, використання тренінгової форми роботи надало нам можливість системно підходити до запобігання та подоланні професійних деформацій у педагогічних працівників (психологічний дискомфорт переживання проблеми, формування психологічної готовності, здатність долати проблеми в майбутньому).

Наприкінці, у вигляді підсумку формувального етапу експерименту був проведений порівняльний аналіз ефективності розробленої нами тренінгової технології.

Аналіз даних показав, що з фахівців педагогічного напрямку у структурі особистості основними психологічними захистами були заміщення та

ототожнення з агресором, а провідним проявом професійних деформацій - гіперактивність, статистично значущі відмінності та відсутність статистично значущих відмінностей у діагностичній категорії уникнення. Внаслідок цієї роботи досягнуто зменшення проявів на фоні окресленого зниження захисної реакції.

Ці зміни можна розглянути як показник психологічних захистів групи уникнення та включення когнітивних Его-захисних механізмів.

Зміна характеристик психозахисної поведінки в результаті психокорекційного втручання наведена в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Зміна характеристик психозахисної поведінки в результаті психокорекційного втручання

Психологічні захисти	**Експериментальна група (n = 15)**		**Контрольна група (n = 10)**	
	І зріз	ІІ зріз	І зріз	ІІ зріз
Придушення	1,62 ± 0,21*	1,41 ± 0,19*	2,24 ± 0,22	2,19 ± 0,24
Витіснення	1,88 ± 0,20*	1,39 ± 0,23*	2,30 ± 0,18	2,11 ± 0,20
Заперечення	1,47 ± 0,22*	1,27 ± 0,18*	1,74 ± 0,20	1,72 ± 0,23

Примітка: * - статистично значущі відмінності між показниками груп до і після проведення психокорекційної впливу (*p <0,01).

Констатовано, що в експериментальній групі збільшилася частота використання копінг-стратегії щодо планування плану дій (T=2936; p≤0,05). Тобто респонденти частіше стали використовувати цілеспрямований аналіз можливих варіантів поведінки з урахуванням об’єктивних сторонніх чинників та досвіду у минулому. Знизилися середні значення копінг-стратегії дистанціювання (T=1854; p≤0,05).

Встановлено поліпшення результатів психологічного захисту за показниками : «регресія», «інтелектуалізація», «компенсація», «проекція» ($p \leq 0,01$). Проте за показниками : «заперечення», «заміщення», «реактивні утворення» не відбулося значного покращення показників статистичної значущості. Це є свідченням високого ступіню проявів професійних деформацій, глибини та стійкості їх наслідків.

Виявлено відмінності у середніх показниках, отримані за методикою дослідження рівня самооцінки Дембо-Рубінштейн.

Порівняння показників самооцінки у досліджуваних до та після формувального впливу наведені в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняння показників самооцінки у досліджуваних

Параметри	**До експерименту**	**Після експерименту**
Чіткість усвідомлення цілі	59,3	77,2
Впевненість у собі	65,0	74,8
Мотивація до успіху	67,4	75,9
Втілення запланованого	59,7	72,7
Задоволеність собою	72,3	75,9
Ініціативність	60,8	67,3
Тривожність	64,9	56,1

Як видно з таблиці, найбільші зміни зазнали показників, що домінують у мотиваційно-потребовій сфері особистості педагогічних фахівців. Зокрема, чітке розуміння цілей, високі мотиваційні показники, впевненість у намічених цілях є факторами готовності до зміни проблемної ситуації та свідчать про ефективність участі в експерименті. При цьому тривожність, як перешкода на шляху до досягнення цілей, стала меншою.

Крім того, метод дозволив виявити різницю між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Відомо, що чим більша ця різниця, тим неадекватніший рівень запитів людини та рівень самооцінки. Для такої людини характерна наявність якихось «ілюзій», відірваність від дійсності, утопічні планомірні цілі тощо. Чим менший розрив між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», тим адекватніша людина здатна оцінювати свої особистісні ресурси, співвідносити їх з вимогами професійної діяльності та оцінювати зовнішні фактори, що сприяють чи перешкоджають професійній діяльності та професійній діяльності. зростання вчителів.

Результати, отримані за методикою Дембо-Рубінштейна, свідчать про підвищення рівня самооцінки якостей особистості, навичок та здібностей учасників експерименту.

Найбільшим «приростом» стало характерне «чітке усвідомлення мети», що, з погляду, є закономірним фактом, оскільки розвитку навичок планування приділялася достатньо уваги всіх етапах програмної діяльності.

Аналіз індивідуальних особливостей досліджуваних за цими показниками виявив схильність до завищеної самооцінки, в даному випадку це може свідчити про певну переоцінку можливостей та відчуття уявної досконалості. У табл. 3.3 представлено зведені результати (у %) за оцінками «Я-реального» та «Я-ідеального» до та після проходження учасниками заходів формувального впливу та різниця між показниками «Я-реального» та «Я-ідеального».

Таблиця 3.3

Порівняльний аналіз показників «Я-ідеального» і «Я-реального у досліджуваних

Якості	**Експериментальна група**				**Різниця**	**Різниця**
	1. **«Я реальне»**		**«Я –ідеальне»**		**До**	**Після**
Чіткість усвідомлення цілі	59,7	79,7	95,7	97,7	**36,1**	**18,2**
Впевненість у собі	65,3	77,8	93,4	98,3	**27,8**	**20,8**

Продовження таблиці 3.3

Якості	**Експериментальна група**				**Різниця**	**Різниця**
	1. **«Я реальне»**		**«Я –ідеальне»**		**До**	**Після**
Мотивація до успіху	67,3	75,9	95,4	96,4	**21,6**	**16,7**
Втілення запланованого	54,5	73,4	98,9	99,8	**46,5**	**23,6**
Тривожність	65,8	57,2	30,8	37,3	**37,8**	**29,2**
Ініціативність	61,8	68,3	76,9	85,9	**23,4**	**17,5**
Задоволеність собою	71,5	73,4	92,9	98,7	**23,6**	**24,2**

Як очевидно з представленої таблиці, значне зменшення можна прослідкувати за всіма показниками між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» після проходження учасники програмних заходів.

Зокрема, показники «ясності усвідомлення мети» та «реалізація задуманого» змінилася майже вдвічі в сторону реалістичного сприйняття бажаного майбутнього та можливостей у знаходженні ресурсів задля досягнення цілей.

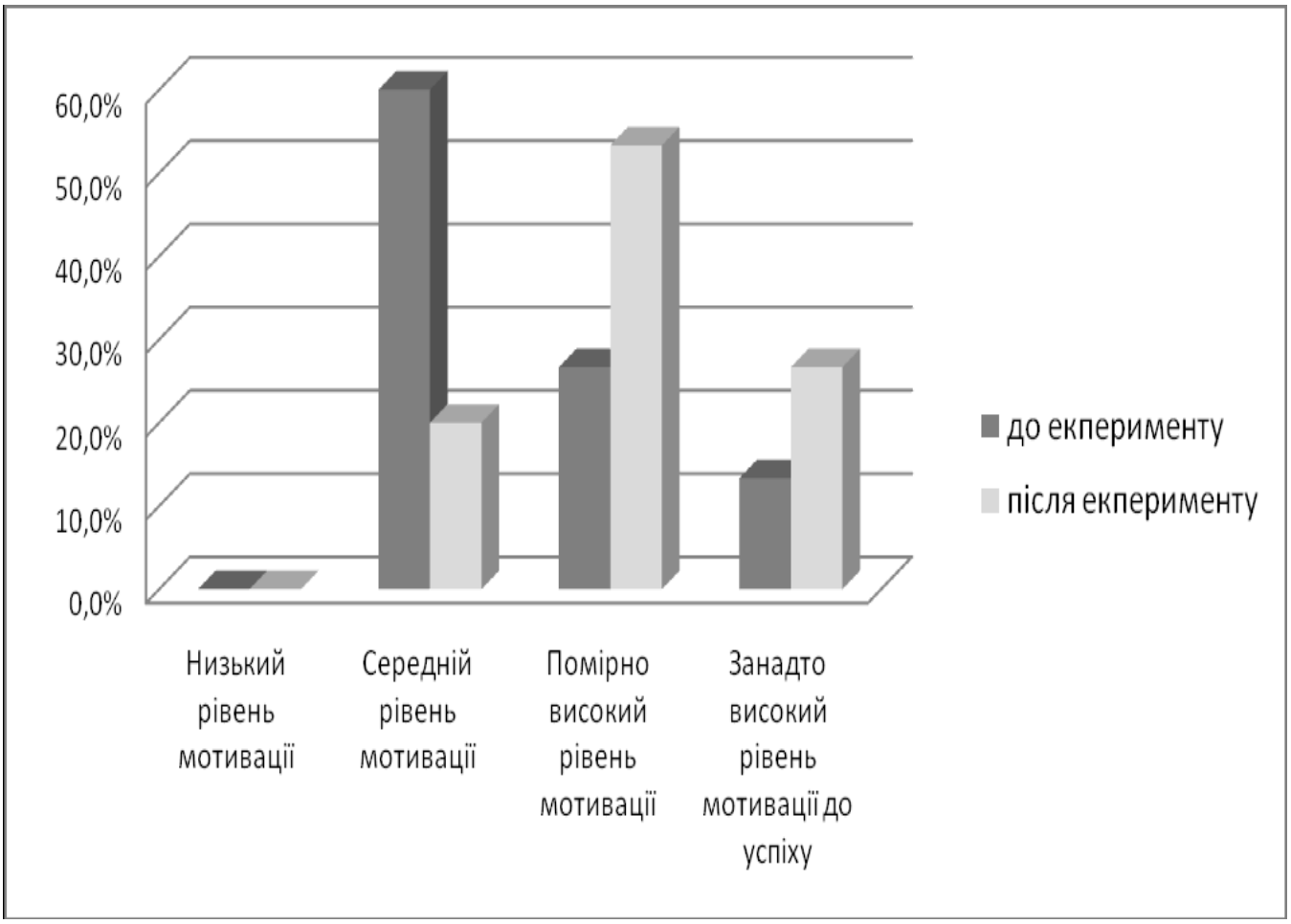
Загалом, усі індикатори показують більше адекватне сприйняття самих учасників та їх можливостей.

Фахівці педагогічного профілю за результатами методів діагностики мотивація на успіх, прослідковується підвищення рівня мотивації майже вдвічі.

Отримані дані засвідчують збільшення активної позиції серед учасників навчання задля досягнення поставленої мети.

Лише п'ять осіб мають рівень мотивації, що не змінився та залишився на середньому рівні.

Діаграма порівняльного аналізу мотивації особистості до успіху досліджуваних (Т. Елерс) наведена на рис. 3.1.



.

Рис. 3.1. Діаграма порівняльного аналізу мотивації особистості до успіху (Т. Елерс) (%)

Узагальнені результати отриманих даних щодо співвідношенням ступеня проявів професійних деформацій у експериментальній та контрольній групі наведені на рис. 3.2.

Аналізуючи дані діаграми, можна зробити висновок, що в експериментальній групі в результаті ефекту формування зафіксовано статистично значущі відмінності між результатами першого та другого розділів.

Так, кількість осіб без проявів професійних деформацій зросла з 9,4% до 32,5%, а низька – з 16,8% до 43,7%.

І навпаки, кількість осіб із низьким ступенем проявів професійних деформацій зменшилась з 38,8% до 13,9%, а з високим ступенем проявів таких деформацій – з 35,0% до 9,9%.

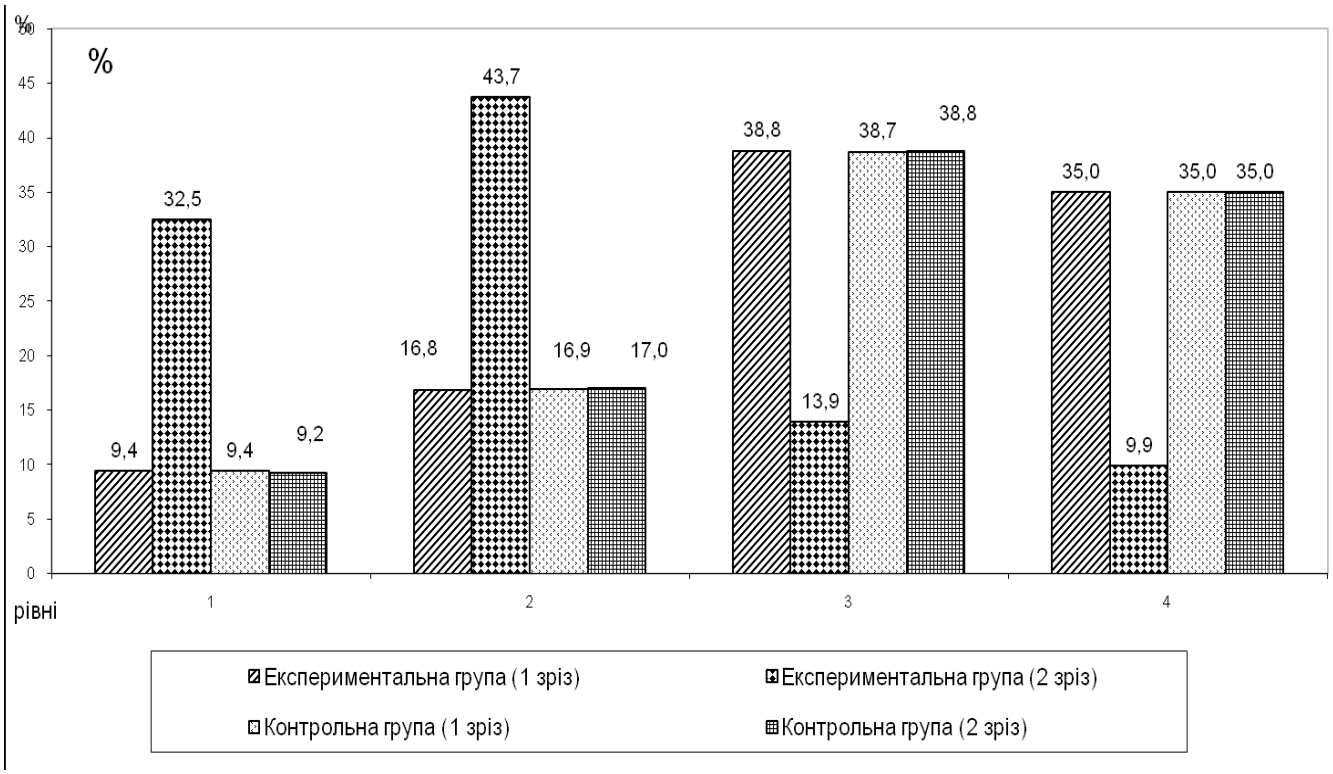


Рис. 3.2. Співвідношення ступеня проявів професійних деформацій в експериментальній та контрольній групах

Експериментальне дослідження свідчить про те, що це сталося в результаті зниження кількості осіб у групах, що належать до груп з низьким ступенем проявів професійних деформацій та високим ступенем таких проявів.

Аналіз змін показників професійних деформацій у досліджуваних експериментальної групи до (І зріз) та після (ІІ зріз) заходів формувального впливу здійснювався за 25 показниками, які розраховано за t-критерієм Стьюдента та виявилися значущими на рівнях $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$ в експериментальній групі (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Динаміка змін показників професійних деформацій у досліджуваних експериментальної групи до (І зріз) та після (ІІ зріз) заходів формувального впливу

Показники	Експериментальна група		
	І зріз	ІІ зріз	Критерій Стьюдента
	(x)	(x)	t
Нервово-психічна стійкість	7,3	9,2	-2,923*
Тривожна напруга	7,6	8,9	2,474*
Резистенція	10,1	12,3	-2,780*
Фрустраційна толерантність	2,9	0,4	-2,677**
Емоційне виснаження	16,6	19,8	-2,214*
Особистісне віддалення	0,6	1,7	1,224
Професійна мотивація	-0,1	0,4	-2,687*
Мотивація до успіху	5,0	35,2	2,239*
Пошук соціальної підтримки	-0,6	2,7	-6,514**
Уникнення/відхід	-0,9	2,1	-5,954**
Позитивна переоцінка	-1,2	2,6	-2,661*
Прийняття відповідальності	0,5	1,4	-1,382
Побудова плану дій	-0,7	2,3	-5,848**
Самоконтроль	0,9	1,8	-1,687*
Дистанціювання	-1,2	0,2	-2,212*
Конфронтація	9,6	8,2	-2,427
Орієнтація на результат	-1,1	0,4	-2,317*
Орієнтація на процес	0,5	1,6	-1,339
Орієнтація на егоїзм	5,9	6,6	-2,120
Усвідомлення цілі	63,4	70,3	-4,856**
Впевненість у собі	58,7	67,3	-2,393*

Продовження таблиці 3.4

Показники	**Експериментальна група**		
	І зріз	ІІ зріз	Критерій Стьюдента
	(x)	(x)	t
Самоповага	59,3	61,9	-2,139*
Самоприйняття	61,4	68,5	-1,307
Соціальний статус	60,2	65,8	-1,061

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

За результатами аналізу процесу взаємодії (за Р. Бейлсом) під час апробації та впровадження програмних заходів в експериментальній групі були виявлені наступні вагомі комунікативні проблеми у взаємодії: В (оцінка), досліджувані намагалися нав'язати власні думки іншим та виказували бажання щодо оціночних суджень; за показником Е (управління напруженням) досліджувані демонстрували напругу та скутість, що відображалося у пасивній комунікативній стратегії при взаємодії.

Звідси витікала невпевненість у собі та невміння вирішувати професійні проблеми. При розігруванні ігрових ситуацій деякі учасники при спілкуванні поводилися дещо з висока, тобто намагаючись принизити свого партнера по спілкуванню, таким чином демонструючи свій самозахист.

Що стосується невербальних проявів під час рольових ігор, то проявлялася деяка неконгруентність між тим, що було сказано та тим, як це виражалося на невербальному рівні (міміка, жести, поза). Для деяких досліджуваних складним виявилось чітко і лаконічно виражати свої думки.

За результатами спостереження, після проходження респондентами тренінгу компетентності в соціальній комунікації, рівень комунікативної компетентності помітно підвищився, що виражалося у : чіткості висловлювання власних думок, саморегуляції емоцій, впевненості у собі, вмінні правильно ставити запитання, підтримувати взаємодію, виступати активною стороною при взаємодії. Під час

групової рефлексії учасники відмітили, що розвиток комунікативних навичок сприяє підвищенню впевненості у собі. Нажаль, у контрольній групі значних змін зазначених показників не було зафіксовано.

Отже, впровадження нами інтегрованої програми сприяло підвищенню нервово-психічної стійкості, самоконтролю, фрустраційної толерантності; впевненості у собі; зниженню показників індексу синдрому вигорання, психічного напруження, емоційного виснаження, відсторонення; розширенню самоусвідомлення, формуванню позитивного самоставлення; позитивним змінам у обранні адаптивних копінг-стратегій поведінки та ефективному застосуванню механізмів психологічного захисту; створенню сприятливого рефлексивного простору, активізації самоаналізу; посиленню професійної мотивації та мотивації до успіху; підвищенню рівня комунікативної компетентності у соціальній взаємодії; покращенню соціального статусу у респондентів.

Нами було визначено шляхи запобігання професійним деформаціям у педагогічних працівників, як-то : стресостійкість, саморегуляція, економія енергетичних ресурсів, планування робочого часу та відпочинку, вдосконалення професійного розвитку і самовдосконалення.

Таким чином, результати запропонованого нами формувального етапу дослідження підтвердили ефективність розробленої інтегрованої програми та можливість її впровадження в умовах запобігання та подолання професійних деформацій у педагогічних.

2.3. Соціально-психологічні основи запобігання та подолання професійних деформацій у фахівців в системі освіти

У психологічній літературі можна знайти найрізноманітніші підходи до подолання негативних наслідків професійних деформацій у фахівців освіти (педагогів, медичних працівників, юристів тощо). Проте дослідження не врахували проблему запобігання та подолання професійних викривлень серед соціальних працівників як представників педагогічних професій. Крім того, не

існує єдиної системи, яка б допомогла розробити успішну стратегію профілактики та подолати професійні деформації цих працівників. Для вирішення цієї проблеми ми пропонуємо комплексну соціально-психологічну програму профілактики та боротьби з професійними захворюваннями у соціальних працівників як представників освітніх професій.

У нашому дослідженні, завдяки їх універсальності, ми використали елементи інтегративного підходу, що поєднує кращі досягнення різних галузей психологічної науки та використовує потенціал психіки для самоперетворення. На думку В. Козлова, інтегративний підхід створює оптимальні умови для прояву цього потенціалу та вирішення глибоких конфліктів, напруженості, руйнування [91].

Важливість загального інтегративного підходу полягає в тому, що психіка людини є багаторівневою системою, яка проявляється в особливих структурованих формах. Особистість є формою прояву психічного і має фрагментарну структуру, між фрагментами якої різні сфери та рівні створюють конфлікт. Бінарна природа оцінки власного досвіду, особливо професійного, призводить до посилення внутрішньопсихічного дистресу. Інтеграція на особистісному рівні передбачає усвідомлення конфліктної напруги між фрагментами і рівнями психіки та відкрите прийняття того, що раніше було відкинуто.

Інтегративний підхід базується на кількох важливих детермінаціях: монізм як єдність людини і світу, психічного і фізичного; холізм як ідея первісної цілісності людської свідомості; енергія свідомості; можливість самостійного руху та саморозвитку – без необхідності зовнішнього управління; протиставляючи, роблячи проблематичним ідею антикризового управління на шляху зближення, співпраці та взаємодоповнюваності аспектів психічного життя в індивідуальній вільній свідомості, що розбавляють его-свідомість і суспільну свідомість.

Основною методологією інтегративного підходу є наступні принципи:

– Принцип цілісності передає розуміння особистості як надзвичайно складної, відкритої, самоорганізованої, багаторівневої системи з розвиненою

здатністю утримувати себе в стані динамічної рівноваги та керувати новими структурами та новими формами організації. Зокрема, важливим моментом, що відрізняє інтегративний напрям від багатьох інших, є зосередженість його практики не виключно на минулому досвіді особистості, як у психоаналізі, і не тільки на сьогоденні, як у гештальт-терапії, а на тимчасовій цілісності людини. , включаючи минуле, сьогодення та майбутнє, як у філогенетиці, так і в онтогенетиці.

– Принцип розвитку виражається в тому, що психіка людини, індивідуальна чи групова, на будь-якому рівні структурно-функціональної складності має багато потенційних сфер розвитку. Ці сфери визначаються в критичних точках – точках кризи, в яких людина робить вибір щодо шляху свого подальшого розвитку та способу життя. Можна сказати, що на момент кризи ці системи перебувають у стані тимчасової нестабільності і надзвичайно чутливі навіть до незначних зовнішніх впливів. У цьому стані особистості полягає мобілізація психологічних, матеріальних, соціальних, духовних ресурсів і активний пошук нових шляхів розвитку.

– Принцип обумовленості передбачає існування не лише лінійних причинно-наслідкових зв'язків, а й причинно-наслідкових зв'язків як всередині психіки, так і між подіями у зовнішньому світі. Завжди виникає проблема джерела і первинного поля, детермінанта психічної діяльності. В. Козлов виділяє такі координати, як «дуже далеко», «всередині людини» та «між людиною і світом» [91].

Але ця різноманітність ідей детермінізму не враховувала того факту, що будь-який фактор, який приписується зовнішньому, стає по відношенню до людини не зовнішнім, а його власним. Крім того, всі психічні процеси і функції, механізми і явища є продуктами самої свідомості.

– Принцип кореляції застосовувався на завершальних етапах дослідження та розробки корекційних впливів на вже сформовані негативні наслідки професійних деформацій, оскільки цей принцип передбачає необхідність співвіднести інтенсивність застосовуваної психотехнології з інтенсивністю

роботи психолога-дослідника. рівень психологічних навичок і форма дії. На думку В. Козлова, цей принцип свідчить про те, що на практиці психолог повинен дотримуватися таких правил: глибоке знання психотехнологій та їх впливу на особистості; Доцільність використання психотехнологій для збереження, складності, кількості та ступеня складності інтерпретаційних механізмів: міри, необхідної достатності; семантична подібність: семантичне поле та методологічне оснащення використовуваної психотехнології мають бути зрозумілими, доступними та прийнятними для клієнта; зовнішня підтримка тривалості та інтенсивності має бути достатньою, щоб привести індивіда в стан рівноваги (рівноваги); Поставлені психологом трансформаційні та психокорекційні цілі повинні бути співвіднесені з індивідуальними та груповими цілями клієнтів, щоб утворити єдине смислове поле.

– Принцип кореляції також стосується психологічного дистанціювання у взаємодії психолога та клієнта [91].

Інтегративна методологія, заснована на цілісному уявленні про особистість з точки зору особистісного, професійного та соціального зростання, передбачає психологічну роботу з клієнтом для розкриття його потенціалу, розвитку інтуїції, креативності, вищих станів свідомості та особистісних ресурсів. Це принцип потенційності.

Застосування цього принципу в контексті нашого дослідження говорить про те, що фахівець мобілізує свої ресурси для подолання професійних деформацій. Ми згодні з К. Вілбером, який наголошує, що кожна людина має схильність до саморозвитку та потенціалу, прагнення до цілісності, більшої свободи тощо.

Розкриття потенціалу особистості може бути досягнуто на різних рівнях і не обов’язково включає так званий духовний рівень. Крім того, форми розкриття можуть бути різними. У психологічній роботі потенціал може бути розкритий: у пізнанні різних компонентів особистості, структури, якостей, характеристик, здібностей, цілей, реальної мотивації; у розкритті перспектив розвитку матеріального, соціального та духовного его; виявлення чи не ототожнення на особистісному рівні зі значущими фрагментами чи якостями свого его та відмова

від неефективних форм стосунків і цілей; у розкритті потенційних можливостей, навичок, життєво важливих ресурсів; у посиленні основних тенденцій особистості, особливо експансивних і гомеостатичних; у можливості відмовитися від фрагментів его і структурних елементів групи та набути здатності оволодіти ними: у розкритті творчих сил особистості, вищих психічних станів свідомості, екзистенційних смислів існування. Найголовніше в принципі потенційності – це відкриття простору для подальшого розвитку, руху, життя серед людей.

Профілактика професійних педагогічних деформацій потрібна ще під час вибору майбутньої спеціальності. Майбутнім вчителям важливо розуміти специфіку та труднощі професії, зробити усвідомлений професійний вибір. Неусвідомленими причинами вибору педагогічної професії в людини можуть бути мотиви влади, самоствердження, що перешкоджають успішній професійній діяльності.

Найчастіше деформації особистості у молодих викладачів виникають через невідповідність їх очікувань та реальної професійної ситуації. Також необхідно проводити профілактичну роботу з педагогами професіоналами.

Можна виділити чотири основні напрямки цієї роботи.

1. «Професійне зростання», тобто розвиток у вчителів таких якостей, як емпатія, сензитивність, рефлексія. На розвиток цих якостей спрямовані професійно орієнтовані тренінги та семінари.

2. Поліпшення професійних умов, увага до проблем педагогів, вирішення соціально-економічних та соціально-психологічних проблем.

3. Зміцнення у педагогів ресурсів стресостійкості, пов'язаних із професійною діяльністю. Необхідно навчання вчителів способам та прийомам психологічної саморегуляції, управлінню часом та структурування своєї діяльності.

4. Психологічна робота, спрямована на корекцію професійних відносин: відстеження результату, отримання подяки, матеріальну винагороду, самопрезентація в середовищі професіоналів. Педагогам також необхідно виробити ефективні життєві принципи, такі як поєднання професійної діяльності з

саморозвитком, сну та харчування, що задовольняє соціальне життя, здатність до позитивної самооцінки, наявність різних хобі та ін [48].

Тому для фахівців, які займаються педагогічною діяльністю, характерна рання професійна деформація, тому запобігання розвитку професійної деформації особистості професіонала слід визначити як одне із завдань освітніх закладів; Шляхами подолання професійних деформацій є навчання професійної компетентності та високий рівень професійної культури, які забезпечують його професійне саморозкриття.

Як показав попередній аналіз, вся діяльність освітнього працівника має сприяти створенню атмосфери психологічного благополуччя та безпеки особистості, а також побудові гуманних і морально здорових стосунків у соціальному середовищі. Професійна успішність педагогічного працівника визначається результативністю його роботи та її суспільним визнанням. Але від цього залежить не лише успіх педагогічної діяльності, а й умови праці, важливими тут є: наявність професійної відповідальності з урахуванням специфіки закладу; чітка та недвозначна інформація про професійні обов’язки; робочий розклад; можливість професійного розвитку; підрахунок; соціальний статус. У психологічній профілактиці «вигорання» їх два основні напрямки: навчання та подальша освіта, які направленні на розвиток особистих ресурсів. Зміст навчальних курсів може бути визначений наступними конкретними задачами:

- формування позитивного ставлення до себе, до учнів, до життя;
- підвищення мотивації до професійної діяльності;
- підвищення професійно-психологічної компетентності;
- навчання способів саморегулювання.

Якщо ми будемо говорити про емоційне вигорання педагога, то Коли діагностується синдром емоційного вигорання, перше, що необхідно зробити, – це сповільнитися. Не витрачати на виконання роботище більше часу, а робити між окремими завданнями великі перерви. А під час відпочинку займатися тим, до чого лежить душа.

Синдром емоційного вигорання настає на тлі фізичного і психічного виснаження людини. Тому запобігти такому захворюванню допоможуть профілактичні заходи, спрямовані на зміцнення здоров'я. Фізична профілактика емоційного вигорання полягає в дієтичному харчуванні з мінімальною кількістю жирів, яке включає вітаміни, рослинну клітковину і мінерали. Корисними будуть фізичні вправи та прогулянки на свіжому повітрі. Варто дотримуватися режиму дня та приділяти достатньо часу повноцінному сну. З метою психологічної профілактики синдрому емоційного вигорання варто організувати обов'язковий вихідний раз на тиждень, упродовж якого слід робити тільки те, що хочеться. Слід навчитися позбавлятися від тривожних думок або проблем шляхом аналізу (на папері або в бесідіз уважним слухачем) та розставляти пріоритети: в першу чергу виконувати дійсно важливі справи, а потім переходити до інших. Щоб не допустити появи синдрому або посилення вже існуючого емоційного вигорання, психологи рекомендують навчитися миритися з втратами. Почати боротьбу з синдромом легше, коли дивишся своїм страхам «в очі». Наприклад, коли втрачений сенс життя або життєва енергія, потрібно визнати це і почати все спочатку, знати новий стимул, нові джерела і сили [11]. Ще одне важливе вміння, на думку фахівців, – це здатність відмовлятися від непотрібних речей, гонитва за якими і призводить до синдрому емоційного вигорання. Коли людина знає, чого вона хоче особисто, а не дотримується загальноприйнятої думки, вона стає невразливою для емоційного вигорання. Навіть якщо навколо зовнішні обставини й умови, на які майже неможливо вплинути, сприяють стресу та виникненню емоційного вигорання, позитивного ефекту можна досягти, якщо проводити роботу з власними індивідуальнопсихологічними можливостями, розвивати необхідні якості та вміння, а також дотримуватися правил психологічної безпеки з метою формування особистісного ресурсу.

Людина може допомогти сама собі, виявивши перші ознаки. Варто одразу зреагувати на сигнали, які подає тіло, можливо, не перший день чи тиждень. Достатньо виділити мінімально часу та пройтися пішки після роботи, щоб залишити роботу на роботі та перемкнутися на іншу сферу життя. Не потрібно

планувати занадто багато завдань на один день, варто навчитися розподіляти свій час. Не слід забувати про перерви між діями, адже як тілу, так і розуму потрібний відпочинок. Варто проводити менше часу в соціальних мережах. Іноді близькі люди можуть стати розвантаженням важкого робочого дня. Теплі обійми або звичайна розмова можуть позбавити від негативних емоцій. Варто частіше займатися улюбленою справою, а не жити на роботі думками і фізично. Одним із найефективніших засобів профілактики розвитку синдрому емоційного вигорання вважають саморегуляцію, адже без активного і свідомого включення самої особистості неможливо успішно подолати цю проблему. Саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, який досягається шляхом впливу людини на саму себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням. Прийоми саморегуляції можна застосовувати в будь-яких ситуаціях. Тривалі нервові навантаження здатні зруйнувати найміцніший організм, тому кожному педагогічному працівникові вкрай важливо вміти вчасно помітити вплив стресогенних факторів, швидко й ефективно «розрядити» психічну напругу, зняти негативний емоційний стан, знизити больові відчуття. Не менш важливою є здатність миттєво здійснювати вольову мобілізацію. Досягти цього можна за допомогою методів психічної саморегуляції. Саморегуляція може здійснюватися за допомогою чотирьох основних засобів, які використовуються окремо або в різних поєднаннях. У результаті саморегуляції можуть виникати три основні ефекти: ефект заспокоєння (усунення емоційної напруженості); ефект відновлення (ослаблення проявів втоми); ефект активізації (підвищення психофізіологічної реактивності).

Як ми вже зазначали вище, у професійній діяльності педагогічного працівника нерідко виникають ситуації, які мають стресогенний характер. Емоційно-вольова стійкість теж вважається одним із найважливіших показників психологічної підготовленості до професійної діяльності. Під нею розуміється здатність зберігати у будь-яких складних умовах сприятливий для успішної роботи психічний стан. Сфера саморегуляції органічно пов’язує індивідуальність з особистістю. Наприклад, за такими рисами, як нерозсудливість, безтурботність,

необачність, розпещеність, метушливість, недбалість тощо, неважко помітити дефіцит у розвитку даної сфери. Навпаки, якщо людину характеризують як акуратну, витриману, відповідальну, організовану, сумлінну у виконанні своїх обов'язків, то за кожною з перелічених рис добре проглядається вміння контролювати свої думки і почуття, дії та вчинки. Ознаками розвинутої сфери саморегуляції є також вміння людини вчасно «скидати» напругу, знімати внутрішні «затиски», розслаблятися, здатність знімати втому і знаходити стан внутрішньої стабільності, свободи, впевненості у собі. Це сприяє нейтралізації та придушенню негативних емоцій. У сучасній науковій літературі існує багато методів гармонізації психофізичного стану: працетерапія, імітаційні ігри, метод повної раціоналізації майбутньої події, метод вибіркової позитивної ретроспекції, вміння переоцінювати те, чого не зміг досягнути, об'єктивація стресів, навички до розслаблення, дискретне спілкування, гумор, навіювання, самонавіювання, психорегулююче тренування, театротерапія, книготерапія, арт-терапія, музикотерапія, природотерапія, лікування сном, гештальт-терапія, групи психодрами та інше. Універсального рецепту, як уберегтися від «емоційного вигорання», на жаль, немає. Протікання процесу та способи виходу з ситуації, що склалася, залежать від структури і психологічних особливостей кожної людини. Тому треба знати себе, знати свою природу, розуміти, що викликає певні стани, і як ними можна управляти. Людський організм володіє від природи колосальним потенціалом і механізмами саморегуляції та відновлення сил. Можливо, правильніше буде сказати, що наше завдання – не заважати тому природному розуму, яким із надлишком наділяє нас життя. І для цього нам потрібно вчитися слухати себе і піклуватися про себе, правильно координувати свої емоції та почуття, отримувати задоволення і будувати відносини. Адже якщо проявляти увагу до самих себе, то життя у всіх його проявах (робота, сім'я, друзі, відпочинок) приноситиме радість і сили, щоб жити, не згасати. Важливо продовжувати освіту, самоосвіту, розвивати професійні навички. Потрібні 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 вигоряння, якщо є психологічна підтримка, можливість чи перспектива професійного зростання. Загальні для всіх рекомендації – це регулярні фізичні вправи, достатній сон, хороше харчування [8].

Висновки до другого розділу

У другому розділі наведено принципи побудови та зміст інтегрованої соціально-психологічної програми запобігання та подолання професійних деформацій у фахівців педагогічного профілю в умовах сучасного соціуму та проведено оцінку її ефективності.

Серед методів групової роботи обрано соціально-психологічний тренінг і показано, що тренінгова форма роботи сприяє усвідомленню цілей і завдань професійної діяльності педагогів, формує особистісну позицію щодо професійних проблем та їх вирішення, особистісної рефлексії. і здатність розуміти позиції інших. Використання навчальних форм роботи дозволило системно підійти до запобігання та подолання професійних деформацій у педагогів, починаючи від усунення психологічних нездужань, переживання психологічної готовності та вміння долати подібні проблеми в майбутньому, до побудови соціальних проектів для досягнення більш продуктивних професійних результатів. достатньо.

Аналіз змін до та після впровадження формувальних заходів проведено за 25 показниками, розрахованими за t-критерієм Стьюдента та значущими на рівні $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$ в дослідній групі. У контрольній групі статистично значущих змін цих показників не виявлено.

Результати формувального етапу дослідження підтвердили ефективність проведеної програми та можливість її впровадження з метою запобігання та подолання професійних деформацій у педагогічних працівників.

ВИСНОВКИ

У роботі наведено теоретичне узагальнення й нове вирішення проблеми визначення соціально-психологічних чинників професійних деформацій у фахівців педагогічного профілю та зроблено такі висновки.

1. Проведено теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення професійної деформації працівників сфери освіти у науковій літературі. Визначено, що діяльність у професіях педагогічного типу відрізняють особливості умов, засобів, предмета, продукту праці та зосередження уваги на інших індивідах (або їх групах), які мають власну діяльність та оцінки, можуть сприяти (або протидіяти) діям предметної роботи. При цьому до представників таких професій пред'являються відповідні високі психологічні, професійні та особистісні вимоги. особливого типу соціальної взаємодії – «поведінки допомоги», спрямованої на підтримку людини у складних, критичних моментах її життєдіяльності, активізацію у неї внутрішній психічний потенціал, у передачі інформації, матеріальних та інших ресурсів, необхідних у кризових і проблемних ситуаціях. У результаті аналізу специфіки соціального об’єкта й предмета діяльності, а також відмінностей у здійснюваних фахівцем функціях підтверджено, що група професій педагогічного профілю висувають специфічні психологічні вимоги, потребують постійного психічного навантаження та можуть сприяти виникненню професійних деформацій, які наразі є найменш дослідженими.

2. Виокремлено кризові періоди особистості та визначенний їх зв’язок з професійною деформацією. Визначено, що зі збільшенням стажу роботи починає проявлятися синдром «емоційного вигорання» (емоційне виснаження, втома, тривожність, песимізм, дегуманізація тощо), тобто відбувається деформація емоційної сфери особистості педагога. Психологічний дискомфорт провокує появу професійних хвороб і знижує почуття задоволеності педагогічною діяльністю. З’ясовано, що механізм виникнення професійних деформацій у фахівців педагогічного профілю має складну структуру: несприятливі умови праці викликають негативні зміни в професійній діяльності та поведінці (виникають

тимчасові негативні психічні стани та установки), які накопичуються, призводячи до особистісних деструкцій (виникають негативні психічні якості, які змінюють особистісний профіль працівника педагогічної сфери). Визначено динаміку проявів професійних деформацій у фахівців педагогічного профілю, яка відбувається на емоційному, потім когнітивному та поведінковому рівнях, від прояву психологічних до появи психосоматичних симптомів. Виокремлено різні види й форми професійних деформацій у фахівців педагогічного профілю, що мають епізодичний або стійкий, поверховий чи навіть глобальний характер та можуть виступати як професійна індиферентність, подвійні етичні стандарти, професійний маргіналізм та вигорання.

3. Визначено види професійних деформацій та їх зв'язок з емоційним вигоранням педагога. Виокремлено, що професійна деформація особистості може мати епізодичний або стійкий, поверхневий або глобальний, позитивний або негативний характер. Вона проявляється у професійному жаргоні, манерах поведінки, навіть фізичному вигляді. Частковими виявами професійної деформації є адміністративний захват, управлінська ерозія та синдром емоційного згоряння. Показано, що наслідком професіоналізації суб’єкта педагогічного профілю може бути не лише набуття професійної ідентичності, професійної компетентності та професійної готовності до виконання професійної діяльності, а й професійна деформація особистості (зміна стереотипів, цінностей, характеру, зміна стереотипів, ціннісних орієнтирів). спілкування та поведінка). Розкрито механізм виникнення та динаміку проявів професійних деформацій, особливості їх видів і форм у фахівців освіти.

4. Досліджено соціально-психологічні особливості працівників сфери освіти. Визначено, що кількість осіб без проявів професійних деформацій на початку нашого дослідження становила 9,4% від всіх, хто приймав участь у дослідженні, а частка тих, хто має яскравий вираз професійних деформацій становила 38,8%. Серед опиутваних майже 16,8% мали низьку мотивацію до роботи. В той же час 17% мали низький ступінь прояву мотивацій, а 83% мали високий ступінь прояву деформацій. Визначено соціально-психологічні чинники

професійних деформацій у фахівців педагогічного профілю вважаючи на ступінь прояву професійних деформацій і продуктивності стратегій копінг-поведінки в професійній діяльності. Соціально-психологічними чинниками виникнення професійних деформацій у фахівців педагогічного профілю на особистісно-рольовому рівні є: емоційна нестійкість, реактивність; сильний внутрішній дискомфорт; фрустраційна напруга; високий індекс синдрому вигорання; низька самооцінка і негативна самооцінка; відсутність ефективних механізмів психологічного захисту; відсутність адаптивних ресурсів подолання; рольовий конфлікт, рольова невпевненість, незадоволеність професійним та особистісним розвитком; низький соціальний статус; на організаційному рівні - перевантаження; відсутність часу на роботу; зниження професійної відповідальності та професійних досягнень; обмежена соціальна підтримка з боку колег та керівництва або її відсутність; монотонна і безнадійна робота; нераціональна, дестабілізуюча організація професійної діяльності.

5. Розроблено рекомендації щодо запобігання та подолання професійних деформацій у фахівців в системі освіти, як-то: формування та розвиток стресостійкості, навичок саморегуляції, економія витрачання своїх енергетичних ресурсів при вирішенні складних ситуацій в умовах професійної взаємодії, виважене планування робочого часу та повноцінний відпочинок, вдосконалення професійного розвитку і самовдосконалення.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з проведенням порівняльних досліджень професійних деформацій відповідно до різновиду професій педагогічного типу та на різних етапах професійного становлення особистості. Потребує подальшого теоретичного осмислення та експериментального дослідження гендерний аспект соціально-психологічної допомоги для отримання тривалого ефекту при подоланні професійних деформацій відповідно щодо професійної специфікації фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієнко О. В. Ґендерні особливості професійної деформації персоналу кримінально-виконавчої служби України. *Наукові студії із соціальної та політичної психології : збірник наукових праць*. 2018. № 20. С. 7-12.

2. Асадуллина С. Х. Теория и практика разрешения виртуального конфликта: монографія СПб.: Нестор, 2018. 327 с.

3. Астремська І. В. Профілактика синдрому професійного вигорання у працівників правоохоронних органів: наук. робота на здобуття к-ції магістра. Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Миколаїв, 2020. 16 с.

4. Астремська І. В. Професійне вигорання у жінок допомогаючих професій. *Психологія та соціальна робота*. 2019. № 1(49). 12 с.

5. Астремська І. В., Жайворонок Ю. Г. Теоретичні аспекти проблеми дослідження агресивної поведінки особистості. Наукові праці Чорноморського національного університету імені Петра Могили. 2015. № 225. С. 111- 115.

6. Баженова А. Н. Особенности профессиональной деформации школьных психологов на разных этапах профессионального развития. Омск: ОМН, 2017. 186 с.

7. Базілевська Л. Особистісний професіогенез майбутнього психолога. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2016. № 25. С. 4-14.

8. Байдик В. В. Психологічні характеристики професійної деструкції та професійного вигорання у працівників освіти. *Теоретичні і прикладі проблеми психології.* 2019. № 3 (29). С. 17-24.

9. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2016. 272 с.

10. Безносов С. П. Профессиональная подготовка и ее влияние на личность (проблемы профдеформации): учеб. пос. / С. П. Безносов, А. Т. Иваницкий, В. Я. Кикоть. СПб.: ВВКУ ВВ МВД РФ, 2015. 230 с.

11. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Медицина, 1988. 268 с.

12. Бєлан С. В. Сутність та значення творчого мислення у професійній діяльності рятувальника / С. В. Бєлан, Т. М. Ковалевська, Т. О. Луценко / *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2019. № 9. С. 29-36.

13. Боднарчук О. Г. Професійна деформація персоналу як передумова виникнення корупції в Державній кримінально-виконавчій службі України. *Часопис Національного університету «Острозька академія». Серія «Право».* 2019.
№ 2 (6). Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e journals/Choasp/2019_2/12bohvs pdf

14. Бозаджиев В. Л. Профессиональные деформации личности психолога. *International journal of experimental education.* 2019. № 3. С. 68-70.

15. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении. СПб.: Питер, 2016. 474 с.

16. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении .СПб. : Питер, 1999. 105 с.

17. Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры. СПб.: «Социально-психологический центр», 2015. 380 с.

18. Бондар Н. Є. Пастки у психологічному консультуванні. *Наукові студії із соціальної та політичної психології : збірник наукових праць.* 2018. № 20. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/Portal//Nsspp/2018_20/Bondar.htm

19. Бондарчук О.І. Професійна деформація особистості керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі їх соціалізації. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. Х. Ч. 1. К., 2018. С. 27 – 33.

20. Бурлачук Л. Ф. До створення теорії «вимірювальної індивідуальності» у психодіагностиці. *Актуальні проблеми психол.: наук. записки Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України.* 2017. № 21. С. 61 – 67.

21. Василюк Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций. *Психологический журнал*. 2015., № 5. С. 104 – 115.

22. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе . СПб.: Речь, 2016. 272 с.

23. Ващенко І.В. Концепт «моральна свідомість» та цінності: психологічний аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля.* Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. № 1 (36). С. 65 – 75.

24. Верещагина Л.А, Карелина И.М. Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков: Гуманитарный центр, 2017. С. 123 – 129.

25. Вірна Ж. П. Неврогенез професійних деструкцій особистості. Психологічні перспективи. 2019. № 19. С. 84-90.

26. Вірна Ж. П. Соціальний вимір професійної невротизації особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Психологічні науки*. 2019. № 94. С. 93-113.

27. Гаврилюк Р. И. Индивидуальные особенности профессиональной деформации личности психолога. *Вестник ОНУ им. И. И. Мечникова.* 2015. №56. С. 20-27.

28. Гафнер В. В. Професійна деформація та професійна компетентність педагога. *ОБЖ. Основи безпеки життя.* 2015. № 10. С.25-34.

29. Грищенко С. В. Стратегії самодопомоги в подоланні професійної деформації в діяльності соціальних педагогів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки.* 2019. №96 С. 78-92.

30. Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК). Психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт Психотерапии, 2002. С. 138 – 149.

31. Дружилов С. А. Профессиональные деформации как индикаторы дезаптации и душевного неблагополучия человека. *Сибирский педагогический журнал.* 2010. № 6. С. 171-178.

32. Дубчак О. Б. Профілактика професійної деформації особистості вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий вісник*

Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2019. №6. С. 56-68.

33. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб.: Речь, 2016. 256 с.

34. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая). *Психологический журнал.* 2017. № 4. С. 51-59.

35. Ермолаева Е. П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда (статья вторая). *Психологический журнал.* 2017. № 5. С. 69-78.

36. Євдокімова О. О. Психологічний ракурс забезпечення профілактики та подолання професійної деформації особистості у співробітників МВС. *Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ*. 2018. № 14. С. 108-115.

37. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пос. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2017. 336 с.

38. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций: учеб. пос. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2017. 240 с.

39. Іванцова Н. Б. Періодизація професійного розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць.* 2019. № 10. С. 105-114.

40. Калина Н.Ф. Эмпатия, эмоции и бессознательное. *Наука і освіта.* 2018. № 8-9. С. 11-20.

41. Калька Н. М. Психологічні особливості професійної індиферентності в контексті професійних деструкцій особистості. *Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* 2019. С. 28-29.

42. Картузова А. А. Профессиональная деформация личности: определение понятия. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*. 2018. № 3. С. 48–51.

43. Кісіль З. Р. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ : монографія. Львів: ЛДУВС, 2018. 524 с.

44. Ковальчишина С. В. Теоретико-методологічний підхід до питання феномена професійної деструкції правоохоронців. *Кадровий вісник.* 2019. № 1. С. 60-71.

45. Козлов В.В. Интегративна психология. М.: Изд-во Института психотерапии, 2017. 544 с.

46. Козляковський П. А. Загальна психологія: навч. Посібник. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2016. 240 с.

47. Кондрацька Л. Психологічний аналіз чинників емоційного вигорання в майбутніх соціальних педагогів. *Гуманітарний вісник*. № 25. С. 349-353.

48. Корнєв М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія. К.: АТ «Київська книжкова фабрика», 2015. 304 с.

49. Корольчук М. С. Рівні професійної придатності фахівця в структурі вторинної адаптації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Психологічні науки.* 2019. № 82. С. 18-32.

50. Косолапов О. М. Професійна деформація працівників ризиконебезпечних професій. *Вісник національної академії оборони.* 2019. № 1 (14). С. 114-117.

51. Кощій В. Р. Професійна невротизація: методологія і практика. *Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ.* 2018. № 7. С. 229-240.

52. Кривоконь Н. І. Проблеми «професійного вигорання» соціальних працівників. *Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ*. №7. С. 95-103.

53. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ). *Журнал практического психолога.* 2017. № 3. С. 93 – 112.

54. Кузьмина Ю. М. Профессиональная деформация как негативное явление. *Социальная работа и сестринское дело в системе здравоохранения:*

проблемы профессиональной деятельности и инновации в подготовке кадров : Сборник статей и тезисов докладов участников второй Межрегиональной научно-практической конференции. 2018. №45. С. 89-95.

55. Ложкин Г. П. Психологический анализ феномена профессиональной деформации личности в спорте. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації.* 2018. №8. С. 45-67.

56. Лукіянчук А. М. Професійна ідентичність як аспект формування особистості майбутнього педагога в сучасних умовах. *Гуманітарний вісник.* № 26. С. 388- 393.

57. Магда В. А. Дослідження проявів професійної деформації фахівців керівного складу ОВС крізь призму самосприйняття власної особистості. *Вісник національної академії оборони.* 2019. № 1 (14). С. 146-150.

58. Медведєв В. С. Психологія професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ. К., 2020. 35 с.

59. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М.: Владос, 2020. 630 с.

60. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии . СПб. : Питер, 2021. 336 с.

61. Михлюк Е. І. Аналітичний погляд на проблему формування професійно обумовлених акцентуацій характеру особистості. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2019. № 9. С. 23-40.

62. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу. К.: МАУП, 2015. 188 с.

63. Моцонелідзе І. О. Диференціація понять «емоційне вигорання» та «професійна деформація» в діяльності працівників органів внутрішніх справ. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ.* 2019. №8. С. 736-745.

64. Моцонелідзе І. О., Слюсар І. М. Емоційне вигорання: історія, сучасний стан та перспективи досліджень в органах внутрішніх справ України.

Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. №12. С. 159-166.

65. Муращенко Т. В. Специфіка організаційного стресу та емоційного вигорання у менеджерів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія.* 2018. №32. С. 165-175.

66. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). Казань, 2016. С. 23 – 29.

67. Наследов А. К. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2017. 416 с.

68. Олійник В. В. Професійні фрустрації в контексті становлення особистості конкурентоспроможного педагога. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова.* 2018. №34. С. 363-371.

69. Петрова В. Н. Профессиональные деформации и «размывание» образа будущего у школьных психологов. *Сибирский психологический журнал*. 2017. № 22. С. 91-94.

70. Петрович В. С. Шляхи попередження й подолання професійного вигорання фахівців соціально-педагогічної сфери. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Розділ V. Соціальна педагогіка.*. 2019. № 17. С. 130-135.

71. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг . М.: МГУ, 1989. 216 с.

72. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: МГУ, 1982. 168 с.

73. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара : Бахрах-М, 2015. С. 408 – 418.

74. Пророк Н. В. Психологічні особливості особистісно-професійного саморозвитку практичного психолога. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ*. 2019. №14. С. 655-665.

75. Коваленко А. В., Шиканов Л. А. Профессиональная деформация личности : уч. пособ.Томск : Изд-во ТПУ. 2019. 90 с.

76. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге. СПб. : Речь; Ин-т тренинга, 2017. 250 с.

77. Рева О. М. Ірраціональність групової поведінки та групові деформації працівників у процесі спільної праці. *Вчені записки університету "Крок".* 2019. № 19. С. 225-234.

78. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 2015. 368 с.

79. Рудестам К. Практические упражнения по групповой психотерапии. СПб.: Питер, 1992. 295 с.

80. Рукавишников А. А. Опросник «психического выгорания». Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2017. 43 с.

81. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К. : Вища школа, 2016. 335 с.

82. Тогобицька В. Д. Психопрофілактика та психокорекція професійних деструкцій пожежників-рятувальників. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2019. №10. С. 238–247.

83. Томчук Б. П. Психологічні особливості прояву емоційного вигорання військовослужбовців державної прикордонної служби. *Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ.* №12 С. 318-326.

84. Тополов Є. В. Агресивність як професійна деформація менеджерів виробничої сфери. *Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ.* № 11(6). С. 401-407.

85. Трунов Д. И снова о «профессиональной деформации». *Психологическая газета.* 2016. № 6. С. 32–34.

86. Трунов Д. О профессиональной деформации практического психолога. *Психологическая газета.*1998. № 1. С. 12-13.

87. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Прогресс, 2016. 490 с.

88. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 140 с.

89. Фрейд З. Введение в психоанализ : Лекции. М.: Наука, 1991. 455 с.

90. Хоржевська І. Особистісні зміни фахівця як наслідок професійної деформації. *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї.* К., 2018. №16. С. 207-212.

91. Хоржевська І. М. Професійне становлення спеціаліста та профдеформація. *Максименко С. Д. Реалізація нужди у підлітковому віці : збірник наукових праць. Психологічні науки*. №4. С. 254–257.

92. Циба Н. В. Професійне самовизначення та феномен професійної деформації психологів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2019. №2. С. 145-149.

93. Чемодурова М. А. Психологічні особливості формування професійної деформації керівника в системі освіти. Харків: Гуманитарный центр, 2017. 105 с.

94. Чуйко Г. В., Гуляс І. А. Синдром вигорання: коли він починається? *Наука і освіта.* 2018. № 8/9. С. 119-124.

95. Шпекторенко І. Структурний підхід до професійної деформації державних службовців. *Вісник Національної академії державного управління*. 2018. №4. С. 47–60.

96. Astremska I. V. The pecularities of included and not included supervision in the structure of higher education of social workers. *Проблеми сучасної психології.* 2016. №31. С. 19- 30.

97. Cattell R. B. The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. N.-Y., 1961. 535 p.

98. Heim E. Coping and Adaptivitat. *Psychotherapie und Medizinische Psychologie*. 1998. Vol. 38. № 1. P. 8 – 18.

99. Langerock H. Professionalism: A Study in Professional Deformation. *American Journal of Sociology. Chicago : The University of Chicago Press*. 2015. Vol. 21, No. 1. P. 30-44.

100. Mikhailova, O. B., Kudinov, S. I., & Marin Jerez, K. G. *ValueMotivational Characteristics of Innovativeness as Prospects for Successful Self-Fulfillment. Mediterranean.* Journal of Social Sciences, 2015, Vol. 3, №2, P. 105-112.

101. Sargolzaee M, Samari A, Keikhani A. *Cognitive behavioral approach and Neurolinguisticin programming (NLP) in controlling test Anxiety.* Journal of Fundamentals of Mental Health, 2017. 358 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Бланк спостереження процесу соціальної взаємодії за Р. Бейлсом

Тип взаємодії			№	Зміст взаємодії	1	2
Позитивні реакції	Орієнтація на емоції	F	1	Демонструє солідарність, підвищує статус партнера, надає допомогу і підтримку, винагороджує		
		E	2	Розріджує напругу, жартує, сміється, висловлює задоволення		
		D	3	Погоджується, висловлює пасивне прийняття і розуміння, йде на поступки		
	Орієнтація на завдання	C	4	Робить пропозиції, дає вказівки, надає іншим автономію		
		B	5	Висловлює думки, дає оцінки, аналізує, висловлює почуття і бажання		
		A	6	Орієнтує, інформує, повторює, роз’яснює, підтверджує		
Негативні	Орієнтація на завдання	A	7	Просить дати інформацію, орієнтувати повторити і підтвердити		
		B	8	Просить висловити думки, дати оцінки,		

				проаналізувати, висловити почуття бажання		
		C	9	Просить запропонувати напрямок і можливі способи дії		
	Орієнтація на емоції	D	10	Не погоджується, висловлює пасивне неприйняття і своє формальне ставлення, утримується від допомоги		
		E	11	Демонструє напругу і просить про допомогу, усувається від взаємодії		
		F	12	Демонструє антагонізм, знижуючи статус партнера, демонструє самозахист, самостверджується		

Додаток Б

Анкета «Особливості сприйняття професійної ситуації працівниками соціальних служб як представників педагогічних професій»

(Є. Каширіна)

Інструкція: «На кожне з наведених нижче суджень відзначте запропонований варіант відповіді».

Прізвище, ім'я, по-батькові_____

Стать _____ Вік _____

Місце роботи, посада_____

Перелік запитань анкети

1. Перелічте основні чинники, які найбільше дратують Вас в роботі (на Ваш погляд є найбільш складними у Вашій професії):

- умови праці
- клієнти
- адміністративні вказівки
- спілкування з колегами
- заробітна плата

2. Які емоції Ви останнім часом відчуваєте при контактах з клієнтами:

- задоволення
- байдужість
- прикрість
- роздратування
- агресивність

3. Які емоції, взаємовідносини останнім часом переважають у Ваших відносинах з близькими людьми:

- взаєморозуміння
- сварки, конфлікти
- байдужість
- непорозуміння

4. Як часто Ви конфліктуєте з оточуючими?

- ніколи

- рідко

- часто

- дуже часто

5. Чи відчуваєте Ви останнім часом, що стали жертвою мобінгу (переслідування, причіпки, заздрість, звинувачення з боку керівництва або колег)?

- ні

- інколи

- дуже часто

- постійно

6. Як часто у Вас буває відчуття, що життя не склалося, попереду одні труднощі, що начальство несправедливо ставиться до Вас, колеги не поважають тощо:

- ніколи

- інколи

- дуже часто

- постійно

7. Як часто Ви відчуваєте незрозумілу втому і занепад сил після роботи:

- ніколи

- дуже рідко

- не більше одного - двох разів на місяць

- протягом останніх двох тижнів

- постійно

9. Які з перерахованих симптомів Ви часто відчуваєте після напруженого робочого дня:

- депресія

- коливання настрою

- бессоніца

- головний біль

10. Чи спостерігається у Вас останнім часом зниження пам’яті:

- зовсім ні
- незначною мірою
- так

11. Чи маєте Ви шкідливі звички:

- ні
- іноді вдаюся до них
- останнім часом часто

12. Як часто буває у Вас відчуття, що після нічного сну не відпочили і Вам важко просинатися:

- ніколи
- дуже рідко
- останнім часом все частіше
- постійно

13. За останній рік Ви перебували на лікарняному:

- жодного разу
- один раз у півріччя
- кожні 3 місяці
- кожен місяць

14. Хвороби, які Вас турбували протягом останніх 3 – 5 років:

- ніякі
- вірусні захворювання
- головні болі
- захворювання серцево-судинної системи
- нервові захворювання

15. Як часто у буває відчуття, що взагалі Ви обрали не ту професію:

- ніколи
- дуже рідко
- останнім часом частіше
- постійно

16. У зв’язку з чим Ви відчуваєте останнім часом страхи:

- не відчуваю
- з погіршенням здоров’я
- з контактами з оточуючими
- з погіршенням матеріального становища

17. Спостерігаючи за чужим горем, що Ви відчуваєте:

- співчуття
- готовність прийти на допомогу
- добре, що не у мене це сталося
- байдужість

18. Назвіть основні причини, з яких би Ви змінили професію:

- ні за яких умов
- вища за кар’єрним ростом
- вища зарплата
- менше контактів з оточуючими
- менше відповідальності
- змінив би уже на будь-яку

19. Ваші найближчі плани:

- підвищити освіту
- зайнятися особистим життям
- встановити контакти і взаєморозуміння з колегами, начальством
- відпочити
- пролікуватися
- змінити місце роботи.

Дякуємо за співпрацю і допомогу!

Додаток В

Опитувальник копінг-стратегій (WCQ) Р. Лазаруса, С. Фолкмана (в адаптації Т. Крюкової, О. Куфтяк, М. Замишляєвої)

Бланк для відповідей

№	Оказавшись в трудной ситуации, я ...	никогда	редко	иногда	часто
1	... сосредотачивался на том, что мне нужно было делать дальше – на следующем шаге	0	1	2	3
2	... начинал что-то делать, зная, что это все равно не будет работать, главное – делать хоть что-нибудь	0	1	2	3
3	... пытался склонить вышестоящих к тому, чтобы они изменили свое мнение	0	1	2	3
4	... говорил с другими, чтобы больше узнать о ситуации	0	1	2	3
5	... критиковал и укорял себя	0	1	2	3
6	... пытался не сжигать за собой мосты, оставляя все, как оно есть	0	1	2	3
7	... надеялся на чудо	0	1	2	3
8	... смирялся с судьбой: бывает, что мне не везет	0	1	2	3
9	... вел себя, как будто ничего не произошло	0	1	2	3
10	... старался не показывать своих чувств	0	1	2	3
11	... пытался увидеть в ситуации что-то положительное	0	1	2	3
12	... спал больше обычного	0	1	2	3
13	... срывал свою досаду на тех, кто навлек на меня проблемы	0	1	2	3

14	... искал сочувствия и понимания у кого-нибудь	0	1	2	3
15	... во мне возникла потребность выразить себя творчески	0	1	2	3
16	... пытался забыть все это	0	1	2	3
17	... обращался за помощью к специалистам	0	1	2	3
18	... менялся или рос как личность в положительную сторону	0	1	2	3
19	... извинялся или старался все загладить	0	1	2	3
20	... составлял план действий	0	1	2	3
21	... старался дать какой-то выход своим чувствам	0	1	2	3
22	... понимал, что сам вызвал эту проблему	0	1	2	3
23	... набирался опыта в этой ситуации	0	1	2	3
24	... говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации	0	1	2	3
25	... пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарствами	0	1	2	3
26	... рисковал напропалую	0	1	2	3
27	... старался действовать не слишком поспешно, доверяясь первому порыву	0	1	2	3
28	... находил новую веру во что-то	0	1	2	3
29	... вновь открывал для себя что-то важное	0	1	2	3
30	... что-то менял так, что все улаживалось	0	1	2	3
31	... в целом избегал общения с людьми	0	1	2	3
32	... не допускал это до себя, стараясь об этом особенно не задумываться	0	1	2	3
33	... спрашивал совета у родственника или друга, которых уважал	0	1	2	3

34	... старался, чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела	0	1	2	3
35	... отказывался воспринимать это слишком серьезно	0	1	2	3
36	... говорил о том, что я чувствую	0	1	2	3
37	... стоял на своем и боролся за то, чего хотел	0	1	2	3
38	... вымещал это на других людях	0	1	2	3
39	... пользовался прошлым опытом - мне приходилось уже попадать в такие ситуации	0	1	2	3
40	... знал, что надо делать и удваивал свои усилия, чтобы все наладить	0	1	2	3
41	... отказывался верить, что это действительно произошло	0	1	2	3
42	... я давал обещание, что в следующий раз все будет по-другому	0	1	2	3
43	... находил пару других способов решения проблемы	0	1	2	3
44	... старался, что мои эмоции не слишком мешали мне в других делах	0	1	2	3
45	... что-то менял в себе	0	1	2	3
46	... хотел, чтобы все это скорее как-то образовалось или кончилось	0	1	2	3
47	... представлял себе, фантазировал, как все это могло бы обернуться	0	1	2	3
48	... молился	0	1	2	3
49	.. прокручивал в уме, что мне сказать или сделать	0	1	2	3
50	... думал о том, как бы в данной ситуации действовал человек, которым я восхищаюсь	0	1	2	3

	и старался подражать ему				

Обробка.

1. Підрахувати бали, підсумовуючи за кожною субшкалою:

ніколи – 0 балів;

рідко – 1 бал;

іноді – 2 бали;

часто – 3 бали

2. Обчислити за формулою: X = (сума балів / max бал) * 100

Номери опитувальника (по порядку, але різні) працюють на різні шкали, наприклад, в шкалі «конфронтативного копінга» питання – 2, 3, 13, 21, 26, 37 і т.д.

Максимальне значення з питання, яке може набрати досліджуваний – 3, а з усіх питань субшкали максимально 18 балів, досліджуваний набрав 8 балів – це і є рівень напруги конфронтаційного копінга.

3. Можна визначити за підсумковим балом:

0-6 – низький рівень напруженості, свідчить про адаптивні варіанти копінга;

7-12 – середній, адаптаційний потенціал особистості в прикордонному стані;

13-18 – висока напруженість копінга, свідчить про виражену дезадаптацію.

Ключ

Конфронтаційний копінг – пункти: 2, 3, 13, 21, 26, 37.

Дистанціювання – пункти: 8, 9, 11, 16, 32, 35.

Самоконтроль – пункти: 6, 10, 27, 34, 44, 49, 50.

Пошук соціальної підтримки – пункти: 4, 14, 17, 24, 33, 36.

Прийняття відповідальності – пункти: 5, 19, 22, 42.

Втеча-уникнення – пункти: 7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47.

Планування плану дій – пункти: 1, 20, 30, 39, 40, 43.

Позитивна переоцінка – пункти: 15, 18, 23, 28, 29, 45, 48.

Інтерпретація.

Опис субшкал.

1. Конфронтаційний копінг. Наступальні дії щодо зміни ситуації. Передбачає певну ступінь ворожості і готовності до ризику.

2. Дистанціювання. Когнітивні зусилля відокремитися від ситуації і зменшити її значимість.

3. Самоконтроль. Зусилля з регулювання своїх почуттів і дій.

4. Пошук соціальної підтримки. Зусилля в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки.

5. Прийняття відповідальності. Визнання своєї ролі в проблемі зі спробами її вирішення.

6. Втеча-уникнення. Уявне прагнення і поведінкові зусилля, спрямовані до втечі або уникнення проблеми.

7. Планування плану дій. Довільні проблемно-фокусовані зусилля щодо зміни ситуації, що включають аналітичний підхід до проблеми.

8. Позитивна переоцінка. Зусилля по створенню позитивного значення з фокусуванням на зростанні власної особистості. Включає також релігійний вимір.

Додаток Г

Методика діагностики копінг-механізмів Е. Хейма

Інструкція: «Вам буде запропонований ряд тверджень, що стосуються особливостей Вашої поведінки. Намагайтеся згадати, яким чином Ви частіше за все розв'язуєте важкі і стресові ситуації і ситуації високої емоційної напруги. Обведіть кружечком, будь ласка, той номер, який Вам підходить. У кожному розділі тверджень необхідно обрати тільки один варіант, за допомогою якого Ви вирішуєте свої труднощі. Відповідайте, будь ласка, відповідно до того, як Ви справляєтеся з важкими ситуаціями впродовж останнього часу. Не роздумуйте довго – важлива Ваша перша реакція. Будьте уважні!»

А

1. «Говорю себе: в данный момент есть что-то важнее, чем трудности»

2. «Говорю себе: это судьба, нужно с этим смириться»

3. «Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо»

4. «Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния»

5. «Я стараюсь проанализировать, все взвесить и объяснить себе все»

6. «Я говорю себе: по сравнению с проблемами других людей мои – это пустяк»

7. «Если что-то случилось, то так угодно Богу»

8. «Я не знаю что делать и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей»

9. «Я придаю своим трудностям особый смысл, преодолевая их, я совершенствуюсь сам»

10. «В данное время я полностью не могу справиться с этими трудностями, но со временем смогу справиться и с ними, и с более сложными».

Б

1. «Я всегда глубоко возмущен несправедливостью судьбы ко мне и протестую»

2. «Я впадаю в отчаяние, я рыдаю и плачу»

3. «Я подавляю эмоции в себе»

4. «Я всегда уверен, что есть выход из трудной ситуации»

5. «Я доверяю преодоление своих трудностей другим людям, которые готовы помочь мне»

6. «Я впадаю в состояние безнадежности»

7. «Я считаю себя виноватым и получаю по заслугам»

8. «Я впадаю в бешенство, становлюсь агрессивным»

В

1. «Я погружаюсь в любимое дело, стараясь забыть о трудностях»

2. «Я стараюсь помочь людям и в заботах о них забываю о своих горестях»

3. «Стараюсь не думать, всячески избегаю сосредотачиваться на своих неприятностях»

4. «Стараюсь отвлечься и расслабиться (с помощью алкоголя, успокоительных средств, вкусной еды и т. п.)»

5. «Чтобы пережить трудности, я берусь за осуществление давней мечты (еду путешествовать, поступаю на курсы иностранного языка и т.п.)»

6. «Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой»

7. «Я использую сотрудничество со значимыми мне людьми для преодоления трудностей»

8. «Я обычно ищу людей, способных помочь мне советом»

Додаток Д

Багатофакторний особистісний опитувальник 16-PF (Р. Кеттелл)

Інструкція: «Вам пропонується відповісти на ряд запитань, мета яких з'ясувати особливості Вашого характеру, схильностей та інтересів. Відповідаючи на запитання, Ви можете обрати один із трьох запропонованих варіантів відповідей. Номер відповіді на бланку має відповідати номеру запитання. Відповідаючи, пам'ятайте: не витрачайте часу на роздуми, давайте першу природну відповідь, що спадає Вам на думку; намагайтеся уникати проміжних, «невизначених» відповідей; не пропускайте нічого, обов'язково відповідайте на всі запитання».

Текст опитувальника.

1. Я хорошо понял инструкцию, которую только что прочитал: а) да; b) не уверен; с) нет.

2. И готов отвечать на каждый вопрос так искренне, как только возможно: а) да; в) не уверен; с) нет.

3. Я бы предпочел временами жить в доме, который находится: а) в обжитом городе; в) нечто среднее; с) одиноко в глухих лесах.

4. Я чувствую в себе достаточно сил, чтобы справиться со своими трудностями: а) всегда; в) обычно; с) редко.

5. Я чувствую некоторое беспокойство при виде диких животных, даже если они находятся в прочных клетках: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

6. Я воздерживаюсь от критики людей и их высказываний: а) да; в) иногда; с) нет.

7. Я делаю саркастические (язвительные) замечания по поводу людей, если они этого, по-моему, заслуживают: а) обычно; в) иногда; с) никогда.

8. Мне больше нравится классическая, чем эстрадная музыка: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

9. Если бы я увидел дерущимися соседских детей, то я: а) дал бы им возможность договориться самим; в) не уверен; с) рассудил бы их.

10. При общении с людьми я: а) с готовностью вступаю в разговор; в) нечто среднее; с) предпочитаю спокойно оставаться в стороне.

11. По-моему, интереснее быть: а) инженером-строителем; в) не уверен; с) драматургом.

12. Я остановился бы на улице скорее, чтобы посмотреть на работу художника, чем слушать, как ссорятся люди: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

13. Обычно я могу ладить с самодовольными людьми, несмотря на то, что они хвастаются или слишком много о себе воображают: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

14. По лицу человека всегда можно заметить, что он нечестный: а) да; в) не уверен; с) нет.

15. Было бы хорошо, если бы отпуск (каникулы) был более продолжителен, и каждый был бы обязан его использовать: а) согласен; в) не уверен; с) не согласен.

16. Я предпочел бы работу с возможно большим, но непостоянным заработком, чем работу со скромным, но постоянным окладом: а) согласен; в) не уверен; с) не согласен.

17. Я говорю о своих чувствах: а) только если это необходимо; в) нечто среднее; с) охотно, когда представится возможность.

18. Время от времени у меня возникает чувство неопределенной опасности или внезапного страха по непонятным причинам: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

19. Когда меня неправильно критикуют за что-то, в чем я не виноват, я: а) не испытываю чувства вины; в) нечто среднее; с) все же чувствую себя немного виноватым.

20. За деньги можно купить почти все: а) да; в) не уверен; с) нет.

21. Моим решением руководит больше: а) сердце; в) сердце и разум в равной степени; с) разум.

22. Большинство людей были бы больше счастливы, если бы они были ближе друг к другу и поступали так же, как все: а) да; в) не уверен; с)нет.

23. Иногда, когда я смотрю в зеркало, мне трудно разобраться, где у меня правая, а где левая сторона: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

24. При разговоре я предпочитаю: а) высказывать свои мысли так, как они приходят мне в голову; в) нечто среднее; с) сначала сформулировать получше свои мысли.

25. После того как меня что-то сильно рассердит, я довольно быстро успокаиваюсь: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

26. При одинаковом рабочем времени и заработке было бы интереснее работать: а) плотником или поваром; в) не уверен; с) официантом в хорошем ресторане.

27. На общественные должности меня выбирали: а) очень редко; в) иногда; с) много раз.

28. «Лопата» относится к «копать», как «нож» относится к: а) «острый»; в) «резать»; с) «указывать».

29. Иногда я не могу заснуть потому что какая-нибудь мысль не выходит из головы: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

30. В своей жизни я почти всегда достигаю поставленных целей: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

31. Устаревший закон следует изменить: а) только после основательного обсуждения; в) не уверен; с) как можно скорее.

32. Я чувствую себя «не в своей тарелке», когда мне приходится работать над чем-нибудь, что требует быстрых действий, результаты которых могут повлиять на других людей: а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

33. Большинство знакомых считают меня интересным рассказчиком: а) да; в) не уверен; с) нет.

34. Когда я вижу неряшливых, неопрятных людей, я: а) принимаю их такими, как они есть; в) нечто среднее; с) испытываю отвращение и возмущение.

35. Я чувствую себя немного не по себе, если неожиданно оказываюсь в центре внимания группы людей: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

36. Я всегда рад оказаться среди людей, например, в гостях, на танцах, коллективной встрече: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

37. В школе я предпочитал (или предпочитаю): а) заниматься музыкой, пением; в) нечто среднее; с) выпиливать и мастерить что-либо.

38. Если меня назначают руководителем чего-либо, я настаиваю на том, чтобы мои указания выполнялись, иначе я отказываюсь от этой работы: а) да; в) иногда; с) нет.

39. Важнее, чтобы родители: а) помогали детям развивать свои чувства; в) нечто среднее; с) обучали детей сдерживать свои чувства.

40. Участвуя в групповой деятельности, я бы предпочел: а) постараться улучшить организацию работы; в) нечто среднее; с) следить за результатами и соблюдением правил.

41. Время от времени у меня появляется потребность в интересной физической деятельности: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

42. Я предпочел бы скорее общаться с вежливыми людьми, чем с грубоватыми и любящими возражать: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

43. Я чувствую себя очень униженным, когда меня критикуют в присутствии группы людей: а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

44. Если меня вызывает начальство, то я: а) пользуюсь случаем, чтобы попросить о чем-то нужном мне; в) нечто среднее; с) боюсь, что это связано с какой-нибудь оплошностью в моей работе.

45. В наше время требуется: а) больше спокойных, солидных людей; в) не уверен; с) больше «идеалистов», планирующих лучшее будущее.

46. При чтении я сразу замечаю, когда автор произведения хочет меня в чем-то убедить: а) да; в) не уверен; с) нет.

47. В юности я принимал участие в нескольких спортивных мероприятиях: а) иногда; в) довольно часто; с) многократно.

48. Я поддерживаю порядок в моей комнате, все вещи всегда лежат на своих местах: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

49. Иногда у меня возникает чувство напряжения и беспокойства, когда я вспоминаю, что произошло в течение дня: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

50. Иногда я сомневаюсь, действительно ли люди, с которыми я разговариваю, интересуются тем, что я говорю: а) да; в) не уверен; с) нет.

51. Если бы пришлось выбирать, то я предпочел бы быть: а) лесником; в) не уверен; с) учителем средней школы.

52. На праздники и дни рождения я: а) люблю делать подарки; в) неопределенно; с) считаю, что делать подарки – довольно неприятная вещь.

53. «Усталый» относится к «работе», как «гордый» к: а) «улыбка»; в) «успех»; с) «счастливый».

54. Какой из следующих предметов по существу отличается от двух других: а) свеча; в) луна; с) электрический свет.

55. Друзья меня подводили: а) очень редко; в) иногда; с) довольно часто.

56. У меня есть качества, по которым я определенно выше большинства людей: а) да; в) не уверен; с) нет.

57. Когда я расстроен, я стараюсь скрыть свои чувства от других: а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

58. Я склонен посещать зрелищные мероприятия и развлечения: а) чаще, чем раз в неделю (т.е. чаще, чем большинство); в) примерно раз в неделю (т.е. как большинство); с) реже, чем раз в неделю (т.е. реже, чем большинство).

59. Я считаю, что возможность вести себя непринужденно важнее, чем хорошие манеры и уважение к существующим правилам поведения: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

60. Обычно я молчу в присутствии старших по возрасту, опыту и положению: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

61. Мне трудно говорить или декламировать перед большой группой людей: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

62. У меня хорошее чувство ориентировки в незнакомом месте (мне легко сказать, где север – восток – юг – запад): а) да; в) нечто среднее; с) нет.

63. Если кто-нибудь рассердится на меня, то я: а) постараюсь его успокоить; в) нечто среднее; с) раздражаюсь.

64. Встречаясь с несправедливостью, я скорее склонен забыть об этом, чем реагировать: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

65. Из моей памяти часто выпадают несущественные тривиальные вещи, например, названия улиц, магазинов: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

66. Мне бы понравилась жизнь ветеринара, лечение и операции на животных: а) да; в) не уверен; с) нет.

67. Я ем со вкусом, не всегда так аккуратно и тщательно как другие люди: а) да; в) не уверен; с) неверно.

68. Бывают времена, когда у меня нет настроения видеть кого бы то ни было: а) очень редко; в) нечто среднее; с) довольно часто.

69. Иногда меня предупреждают о том, что в моем голосе и манерах слишком проявляется возбуждение: а) да; в) нечто среднее, с) нет.

70. В юности, если я расходился во мнении с родителями, то я: а) оставался при своем мнении; в) нечто среднее; с) соглашался с их авторитетом.

71. Я предпочел бы заниматься самостоятельной работой, а не совместной с другими: а) да; в) не уверен; с) нет.

72. Мне бы больше понравилась спокойная жизнь, чем слава и шумный успех: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

73. В большинстве случаев я чувствую себя зрелым человеком: а)верно; в) не уверен; с) неверно.

74. Замечания в мой адрес, которые позволяют себе некоторые люди, меня больше расстраивают, чем помогают: а) часто; в) иногда; с) никогда.

75. Я всегда способен управлять проявлением своих чувств: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

76. Начиная работу над полезным изобретением, я бы предпочел: а) разрабатывать его в лаборатории; в) нечто среднее; с) заниматься его практической реализацией.

77. «Удивление» относится к «странный», как «страх» относится к: а) «смелый»; в) «тревожный»; с) «ужасный».

78. Которая из последующих дробей отличается от двух других: а) 3/7; в) 3/9; с) 3/11.

79. Кажется, некоторые люди игнорируют и избегают меня, хотя я не знаю, почему: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

80. Отношения ко мне людей не соответствуют моим добрым намерениям: а) часто; в) иногда; с) никогда.

81. Употребление нецензурных выражений вызывает у меня возмущение, даже если не присутствуют лица другого пола: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

82. У меня определенно меньше друзей, чем у большинства людей: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

83. Я бы очень не хотел находиться в таком месте, где нет таких людей, с которыми можно поговорить: а) верно; в) нечто среднее; с) нет.

84. Люди иногда считают меня небрежным, хотя и думают, что я приятный человек: а) да; в) не уверен; с) нет.

85. Волнение перед выступлением в присутствии многих людей я испытывал: а) довольно часто; в) иногда; с) почти никогда.

86. Когда я нахожусь в большой группе людей, то я предпочитаю молчать и предоставляю слово другим: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

87. Я предпочитаю читать: а) реалистические описания военных и политических сражений; в) нечто среднее; с) роман, где много чувств и воображения.

88. Когда люди пытаются мною командовать, то я поступаю как раз наоборот: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

89. Начальник или члены моей семьи критикуют меня только тогда, когда к этому действительно есть повод: а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

90. На улицах или в магазинах мне не нравится, когда некоторые люди пристально разглядывают других: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

91. Во время длительной поездки я бы предпочел: а) читать что-нибудь серьезное, но интересное; в) неопределенно; с) провести время, беседуя с кем-нибудь из пассажиров.

92. В ситуациях, которые могут стать опасными, я громко разговариваю, хотя это выглядит невежливо и нарушает спокойствие: а) да; в) не уверен; с) нет.

93. Если знакомые плохо обращаются со мной и показывают свою неприязнь, то: а) меня это совершенно не трогает; в) нечто среднее; с) я расстраиваюсь.

94. Я смущаюсь, когда меня хвалят или говорят мне комплименты: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

95. Я бы предпочел иметь работу: а) с постоянным окладом; в) нечто среднее; с) с большим окладом, который бы зависел от моей способности показать людям, чего я стою.

96. Чтобы быть информированным, я предпочитаю получать сведения: а) в общении с людьми; в) нечто среднее; с) из литературы.

97. Мне нравится принимать активное участие в общественной работе: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

98. При выполнении задания я удовлетворяюсь только тогда, когда должное внимание будет уделено всем мелочам: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

99. Даже самые незначительные неудачи иногда меня слишком раздражают: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

100. Сон у меня всегда крепкий, я никогда не хожу и не разговариваю во сне: а) да; в) не уверен; с) нет.

101. Для меня интереснее работа, при которой: а) нужно разговаривать с людьми; в) нечто среднее; с) нужно заниматься счетами и записями.

102. «Размер» так относится к «длине», как «нечестный» к: а) «тюрьма»; в) «нарушение»; с) «кража».

103. «АБ» так относится к «ГВ», как «СР» относится к: а) «ПО»; в) «ОП»; с) «ТУ».

104. Когда люди ведут себя неразумно, то я: а) молчу; в) не уверен; с) высказываю свое презрение.

105. Если кто-нибудь громко разговаривает, когда я слушаю музыку: а) могу сосредоточиться на музыке, не отвлекаться; в) нечто среднее; с) чувствую, что это портит мне удовольствие и раздражает.

106. Меня лучше характеризовать как: а) вежливого и спокойного; в) нечто среднее; с) энергичного.

107. В общественных мероприятиях я принимаю участие только тогда, когда это нужно, а в иных случаях избегаю их: а) да; в) не уверен; с) нет.

108. Быть осторожным и не ждать хорошего лучше, чем быть оптимистом и всегда ждать успеха: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

109. Думая о трудностях в своей работе, я: а) стараюсь планировать заранее, прежде чем встретить трудность; в) нечто среднее; с) считаю, что справлюсь с трудностями по мере того, как они возникнут.

110. Мне легко вступить в контакт с людьми во время различных общественных мероприятий: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

111. Когда требуется немного дипломатии и умения убедить, чтобы побудить людей что-либо сделать, обычно об этом просят меня: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

112. Интересно быть: а) консультантом, помогающим людям выбирать профессию; в) нечто среднее; с) руководителем технического предприятия.

113. Если я уверен, что человек несправедлив или ведет себя эгоистично, я указываю на это, даже если это связано с неприятностями: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

114. Иногда я говорю глупости ради шутки, чтобы удивить людей и посмотреть, что они на это скажут: а) да; в) не уверен; с) нет.

115. Мне бы понравилось быть газетным критиком в разделе драмы, театра, концертов: а) да; в) не уверен; с) нет.

116. У меня никогда не бывает потребности что-нибудь рисовать или вертеть в руках, ерзать на месте, когда приходится долго сидеть на собрании: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

117. Если кто-нибудь говорит мне что-то неправильное, то я скорее подумаю: а) он – лжец; в) не уверен; с) по-видимому, он плохо информирован.

118. Я чувствую, что мне угрожает какое-то наказание, даже когда я ничего плохого не сделал: а) часто; в) иногда; с) никогда.

119. Мнение о том, что болезнь также часто бывает от психических, как и от физических факторов, сильно преувеличено: а) да; в) не уверен; с) нет.

120. Торжественность и величие традиционных церемоний следует сохранить: а) да; в) не уверен; с) нет.

121. Мысль о том, что люди подумают, будто я веду себя необычно или странно, меня беспокоит: а) очень; в) немного; с) совсем не беспокоит.

122. Выполняя какое-либо дело, я бы предпочел работать: а) в составе коллектива; в) не уверен; с) самостоятельно.

123. У меня бывают периоды, когда мне трудно избавиться от чувства жалости к себе: а) часто; в) иногда; с) никогда.

124. Часто я слишком быстро начинаю сердиться на людей: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

125. Я всегда могу без труда изменить свои старые привычки и не возвращаться к прежнему: а) да; в) не уверен; с) нет.

126. Если бы зарплата была одинаковой, то я предпочел бы быть: а) адвокатом; в) не уверен; с) пилотом или капитаном судна.

127. «Лучшее» так относится к «наихудшее», как «медленное» к: а) «быстрое»; в) «лучшее»; с) «быстрейшее».

128. Каким из приведенных ниже сочетаний следует продолжить буквенный ряд РОООООРРОООРРР...: а) ОРРР; в) ООРР; с) РООО.

129. Когда приходит время осуществить то, что я планировал и на что надеялся, я обнаруживаю, что уже пропало желание делать это: а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

130. Большей частью я могу продолжать работать тщательно, не обращая внимания на шум, создаваемый другими: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

131. Иногда я говорю посторонним вещи, кажущиеся мне важными, независимо от того, спрашивают ли они об этом: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

132. Много свободного времени я провожу в разговорах с друзьями о прошлых развлечениях, от которых я получал удовольствие: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

133. Мне нравится устраивать какие-нибудь смелые рискованные выходки «смеха ради»: а) да; в) не уверен; с) нет.

134. Вид неубранной комнаты очень раздражает меня: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

135. Я считаю себя общительным открытым человеком: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

136. В общении я: а) свободно проявляю свои чувства; в) нечто среднее; с) держу свои переживания «при себе».

137. Я люблю музыку: а) легкую, живую; в) нечто среднее; с) чувствительную.

138. Красота поэмы восхищает меня больше, чем красота хорошо сделанного оружия: а) да; в) не уверен; с) нет.

139. Если мое удачное замечание остается незамеченным окружающими, то я: а) смирюсь с этим; в) нечто среднее; с) даю людям возможность услышать его еще раз.

140. Мне бы понравилось работать фотокорреспондентом: а) да; в) не уверен; с) нет.

141. Нужно быть осторожным в общении с незнакомыми, так как можно, например, заразиться: а) да; в) не уверен; с) нет.

142. При поездке за границу я бы предпочел быть под руководством экскурсовода, чем самому планировать маршрут: а) да; в) не уверен; с) нет.

143. Меня справедливо считают упорным и трудолюбивым, но не слишком преуспевающим человеком: а) да; в) не уверен; с) нет.

144. Если люди пользуются моим хорошим отношением в своих интересах, то я не возмущаюсь этим и вскоре об этом забываю: а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

145. Если при обсуждении какого-либо вопроса среди участников возникает ожесточенный спор, то я предпочитаю: а) увидеть, кто же «победил»; в) нечто среднее; с) чтобы спор разрешился мирно.

146. Я предпочитаю планировать что-либо самостоятельно, без вмешательства и предложений со стороны других: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

147. Иногда чувство зависти влияет на мои действия: а) да; в) не уверен; с) нет.

148. Я твердо верю, что начальник может быть не всегда прав, но он всегда имеет право быть начальником: а) да; в) не уверен; с) нет.

149. Когда я думаю обо всем, что еще предстоит сделать, у меня появляется чувство напряженности: а) да; в) иногда; с) нет.

150. Когда зрители мне что-либо кричат во время игры, меня это не трогает: а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

151. Интереснее быть: а) художником; в) не уверен; с) организатором культурных развлечений.

152. Которое из следующих слов не относится к двум другим: а) любые; в) некоторые; с) большинство.

153. «Пламя» так относится к «жар», как «роза» относится к: а) «шип»; в) «красивые лепестки»; с) «аромат».

154. У меня бывают яркие сновидения, мешающие мне спать: а) часто; в) иногда; с) практически никогда.

155. Если на пути к успеху стоят серьезные препятствия, я все-таки предпочитаю рискнуть: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

156. Когда я нахожусь в группе людей, приступающих к какой-то работе, то само собой получается, что я оказываюсь во главе их: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

157. Мне больше нравится в одежде спокойная корректность, чем бросающаяся в глаза индивидуальность: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

158. Мне больше нравится провести вечер за спокойным любимым занятием, чем в оживленной компании: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

159. Я не обращаю внимания на доброжелательные советы других, даже когда эти советы могли бы быть полезными: а) иногда; в) почти никогда; с) никогда.

160. В своих поступках я всегда стараюсь придерживаться общепринятых правил поведения: а)да; в) нечто среднее; с) нет.

161. Мне не очень нравится, когда смотрят, как я работаю: а)да; в) нечто среднее; с) нет.

162. Иногда приходится применять силу, потому что не всегда возможно добиться результата с помощью утверждения: а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

163. В школе я предпочитал (предпочитаю): а) русский язык и литературу; в) не уверен; с) математику или арифметику.

164. Меня иногда огорчало, что обо мне за глаза отзывались неодобрительно без всяких к этому причин: а) да; в) не уверен; с) нет.

165. Разговор с простыми людьми, которые всегда придерживаются общепринятых правил и традиций: а) часто вполне интересен и содержателен; в) нечто среднее; с) раздражает меня, потому что ограничивается мелочами.

166. Некоторые вещи настолько раздражают меня, что предпочитаю вообще не говорить на эти темы: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

167. В воспитании важнее: а) относиться к ребенку с достаточной любовью; в) нечто среднее; с) выработать нужные привычки и отношение к жизни.

168. Люди считают меня положительным, спокойным человеком, которого не трогают превратности судьбы: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

169. Я считаю, что общество должно руководствоваться разумом и отбросить старые привычки или ненужные традиции: а) да; в) не уверен; с) нет.

170. Думаю, что в современном мире важнее разрешить: а) вопросы нравственности; в) не уверен; с) разногласия между странами мира.

171. Я лучше усваиваю материал: а) читая хорошо написанную книгу; в) нечто среднее; с) участвуя в обсуждении вопроса.

172. Я предпочитаю идти своим путем вместо того, чтобы действовать в соответствии с принятыми правилами: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

173. Прежде чем выдвигать какой-либо аргумент, я предпочитаю подождать, пока не буду убежден, что я прав: а) всегда; в) обычно; с) только если это целесообразно.

174. Мелочи иногда невыносимо «действуют мне на нервы», хотя я и понимаю, что они не существенны: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

175. Под влиянием момента я редко говорю вещи, о которых потом очень сожалею: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

176. Если бы меня попросили участвовать в шефской деятельности, то я бы: а) согласился; в) не уверен; с) вежливо сказал, что занят.

177. Которое из следующих слов не относится к двум другим: а) широкий; в) зигзагообразный; с) прямой.

178. «Скоро» так относится к «никогда», как «близко» к: а) «нигде»; в) «далеко»; с) «где-то».

179. Если я невольно нарушил правила поведения, находясь в обществе, то я вскоре забываю об этом: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

180. Меня считают человеком, которому обычно в голову приходят хорошие идеи, когда нужно разрешить какую-либо проблему: а) да; в) не уверен; с) нет.

181. Я способен лучше проявить себя: а) в трудных ситуациях, когда нужно сохранить самообладание; в) не уверен; с) когда требуется умение ладить с людьми.

182. Меня считают человеком, полным энтузиазма: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

183. Мне нравится работа, которая требует перемен, разнообразия, командировок, даже если она связана с некоторой опасностью: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

184. Я довольно требовательный человек и всегда настаиваю на том, чтобы все делалось по возможности правильно: а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

185. Мне нравится работа, требующая добросовестного отношения, точных навыков и умений: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

186. Я отношусь к типу энергичных людей, которые всегда заняты: а) да; в) не уверен; с) нет.

187. Я уверен в том, что не пропустил ни одного вопроса и на все ответил как следует: а) да; в) не уверен; с) нет.

Бланк для відповідей

1 а в с	33 а в с	65 а в с	97 а в с	129 а в с	161 а в с
2 а в с	34 а в с	66 а в с	98 а в с	130 а в с	162 а в с
3 а в с	35 а в с	67 а в с	99 а в с	131 а в с	163 а в с
4 а в с	36 а в с	68 а в с	100 а в с	132 а в с	164 а в с
5 а в с	37 а в с	69 а в с	101 а в с	133 а в с	165 а в с
6 а в с	38 а в с	70 а в с	102 а в с	134 а в с	166 а в с
7 а в с	39 а в с	71 а в с	103 а в с	135 а в с	167 а в с
8 а в с	40 а в с	72 а в с	104 а в с	136 а в с	168 а в с
9 а в с	41 а в с	73 а в с	105 а в с	137 а в с	169 а в с
10 а в с	42 а в с	74 а в с	106 а в с	138 а в с	170 а в с
11 а в с	43 а в с	75 а в с	107 а в с	139 а в с	171 а в с
12 а в с	44 а в с	76 а в с	108 а в с	140 а в с	172 а в с
13 а в с	45 а в с	77 а в с	109 а в с	141 а в с	173 а в с
14 а в с	46 а в с	78 а в с	110 а в с	142 а в с	174 а в с
15 а в с	47 а в с	79 а в с	111 а в с	143 а в с	175 а в с
16 а в с	48 а в с	80 а в с	112 а в с	144 а в с	176 а в с

17 а в с	49 а в с	81 а в с	113 а в с	145 а в с	177 а в с
18 а в с	50 а в с	82 а в с	114 а в с	146 а в с	178 а в с
19 а в с	51 а в с	83 а в с	115 а в с	147 а в с	179 а в с
20 а в с	52 а в с	84 а в с	116 а в с	148 а в с	180 а в с
21 а в с	53 а в с	85 а в с	117 а в с	149 а в с	181 а в с
22 а в с	54 а в с	86 а в с	118 а в с	150 а в с	182 а в с
23 а в с	55 а в с	87 а в с	119 а в с	151 а в с	183 а в с
24 а в с	56 а в с	88 а в с	120 а в с	152 а в с	184 а в с
25 а в с	57 а в с	89 а в с	121 а в с	153 а в с	185 а в с
26 а в с	58 а в с	90 а в с	122 а в с	154 а в с	186 а в с
27 а в с	59 а в с	91 а в с	123 а в с	155 а в с	187 а в с
28 а в с	60 а в с	92 а в с	124 а в с	156 а в с	
29 а в с	61 а в с	93 а в с	125 а в с	157 а в с	
30 а в с	62 а в с	94 а в с	126 а в с	158 а в с	
31 а в с	63 а в с	95 а в с	127 а в с	159 а в с	

Обробка та інтерпретація.

При обробці використовується спеціальний ключ, за допомогою якого отримують так звані сирі бали. Підраховується кількість збігів відповідей випробуваного з ключем.

Ключ до методики

Фактор	**Твердження**							
А	3 а в	26 в с 27 в с	51 в с 52 в с	76 в с	101 а в	126 а в	151 в с	176 а в
В	28 в	53 в 54 в	77 с 78 в	102 с 103 в	127 с 128 в	152 а 153 с	177 а 178 а	
С	4 а в 5 в с	29 в с 30 а в	55 а в	79 в с 80 в с	104 а в 105 а в	129 в с 130 а в	154 в с	179 а в

E	6 в с 7 а в	31 в с 32 в с	56 а в 57 в с	81 в с	106 в с	131 а в	155 а в 156 а в	180 а в 181 а в
F	8 в с	33 а в	58 а в	82 в с 83 а в	107 в с 108 в с	132 а в 133 а в	157 в с 158 в с	182 а в 183 а в
G	9 в с	34 в с	59 в с	84 в с	109 а в	134 а в	159 в с 160 а в	184 а в 185 а в
H	10 а в	35 в с 36 а в	60 в с 61 в с	85 в с 86 в с	110 а в 111 а в	135 а в 136 а в	161 в с	186 а в
I	11 в с 12 а в	37 а в	62 в с	87 в с	112 а в	137 в с 138 а в	162 в с 163 а в	
L	13 в с	38 а в	63 в с 64 в с	88 а в 89 в с	113 а в 114 а в	139 в с	164 а в	
M	14 в с 15 в с	39 а в 40 а в	65 а в	90 в с 91 а в	115 а в 116 а в	140 а в 141 в с	165 в с 166 в с	
N	16 в с 17 а в	41 в с 42 а в	66 в с 67 в с	92 в с	117 а в	142 а в	167 а в	
O	18 а в 19 в с	43 а в 44 в с	68 в с 69 а в	93 в с 94 а в	118 а в 119 а в	143 а в 144 в с	168 в с	

Q 1	20 а в 21 в с	45 в с 46 а в	70 а в	95 в с	120 в с	145 а в	169 а в 170 в с	
Q 2	22 в с	47 а в	71 а в 72 а в	96 в с 97 в с	121 в с 122 в с	146 а в	171 а в	
Q 3	23 в с 24 в с	48 а в	73 а в	98 а в	123 в с	147 в с 148 а в	172 в с 173 а в	
Q 4	25 в с	49 а в 50 а в	74 а в 75 в с	99 а в 100 в с	124 а в 125 в с	149 а в 150 в с	174 а в 175 в с	

Нормування первинних оцінок

Стени факторів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	3-4	5-6	7	8	9	10-11	12	13	14-15	16-19
B	0-1	2-3	4	5	6	7	8	9	10	11-17
C	1-6	7-8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18-20	21	22-26
E	2-4	5-6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	16-17	18-22
F	4-5	6-7	8-9	10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-26
G	2-4	5-7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17	18	19-22
H	1-3	4-5	6-7	8-9	10-13	14	15-16	17-18	19-20	21-25
I	0-3	4	5	6	7-8	9	10-11	12-13	14	15-18
L	2-3	4-5	6	7	8-9	10	11	12-13	14-15	16-18
M	2-3	4-5	6-7	8	9	10-11	12	13-14	15-16	17-20
N	2-4	5	6-7	8	9-10	11	12-13	14-15	16	17-20
O	2-4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16	17-18	19-22

Q1	2-3	4	5-6	7	8	9-10	11	12-13	14	15-18
Q2	0-2	3	4-5	6	7	8-9	10-11	12	13-14	15-17
Q3	3-5	6-7	8-9	10	11-12	13	14-15	16	17	18-20
Q4	0-1	2-3	4-5	6-8	9-10	11-12	13-15	16-17	18-19	20-22

Інтерпретація факторів.

Фактор А. Замкнутість – товариськість.

При низьких оцінках людина характеризується замкнутістю, байдужістю, деякою ригідністю і зайвою строгістю в оцінці інших. Вона скептично налаштована, холодна по відношенню до оточуючих, любить бути на самоті, не має близьких друзів, з якими можна бути відвертим. При високих оцінках людина відкрита, товариська і добродушна. Їй властиві природність і невимушеність у поведінці, уважність, доброта. Вона охоче працює з людьми, активна в усуненні конфліктів, довірлива, не боїться критики, відчуває яскраві емоції, жваво відгукується на події. У цілому чинник орієнтований на вимірювання товариськості людини в малих групах.

Фактор В. Інтелект.

При низьких оцінках людині властиві конкретність і деяка ригідність мислення, може мати місце емоційна дезорганізація мислення. При високих оцінках спостерігаються абстрактність мислення, кмітливість, здатність швидко навчатися. Існує певний зв’язок із рівнем вербальної культури та ерудицією.

Фактор С. Емоційна нестійкість-емоційна стійкість.

При низьких оцінках виражені низька толерантність по відношенню до фрустрації, мінливість інтересів, схильність до лабільності настрою, дратівливість, втомлюваність, невротичні симптоми, іпохондрія. При високих оцінках – людина витримана, працездатна, емоційно зріла, реалістично налаштована. Їй без зусиль вдається слідувати вимогам групи, вона характеризується постійністю інтересів. Їй не властиве нервове стомлення. У крайніх випадках можуть мати місце емоційна ригідність і нечутливість. Є

експериментальні дані, що даний фактор пов'язаний з силою нервової системи, лабільністю і переважанням процесу гальмування.

Фактор Е. Підпорядкованість – домінантність.

При низьких оцінках людина сором'язлива, часто виявляється залежною, бере провину на себе, тривожиться про можливі свої помилки. Їй властиві тактовність, покірливість, шанобливість, покірність до повної пасивності. При високих оцінках – людина владна, незалежна, самовпевнена, вперта до агресивності. У конфліктах звинувачує інших, не визнає влади і тиску з боку інших, вважає за краще авторитарний стиль керівництва, але бореться за більш високий статус; конфліктна.

Фактор F. Стриманість – експресивність.

При низьких оцінках людина характеризується розсудливістю, обережністю, розважливістю, мовчазністю. Їй властива схильність все ускладнювати, деяка стурбованість і песимістичність у сприйнятті дійсності. Турбується про майбутнє, чекає невдач. Оточуючим здається нудною, млявою. При високих оцінках людина життєрадісна, імпульсивна, безтурботна, весела, говірка, рухлива. Енергійна, соціальні контакти для неї емоційно значущі. Вона експансивна, щира у міжособистісних відносинах.

Емоційність, динамічність спілкування призводять до того, що вона часто стає лідером і ентузіастом групової діяльності, вірить в успіх. У цілому оцінка за цим фактором відображає емоційну забарвленість та динамічність спілкування.

Фактор G. Схильність почуттям – висока нормативність поведінки.

При низьких оцінках людина непостійна, схильна до впливу випадку та обставин, не робить зусиль по виконанню групових вимог і норм. Вона характеризується безпринципністю, неорганізованістю, безвідповідальністю, гнучкими установками по відношенню до соціальних норм, що може призвести до антисоціальної поведінки. При високих оцінках спостерігаються усвідомлене дотримання норм і правил поведінки, наполегливість у досягненні мети, точність, відповідальність, ділова спрямованість. У цілому чинник визначає, якою мірою різні норми і заборони регулюють поведінку і ставлення людини.

Фактор Н. Нерішучість – сміливість.

При низьких оцінках людина сором'язлива, не впевнена у своїх планах, стримана, віддає перевагу одному-двом друзям. Відрізняється підвищеною чутливістю до загрози. При високих оцінках людині властиві соціальна сміливість, активність, готовність мати справу з незнайомими обставинами і людьми. Вона схильна до ризику, тримається вільно, розгальмована. У цілому чинник визначає реактивність на загрозу в соціальних ситуаціях та ступінь активності в соціальних контактах.

Фактор І. Жорсткість – чутливість.

При низьких оцінках людині властиві мужність, самовпевненість, розсудливість, реалістичність суджень, практичність, деяка жорсткість, суворість, черствість по відношенню до оточуючих. При високих оцінках спостерігається м'якість, поступливість, залежність, прагнення знайти заступництво, схильність до романтизму, артистичність натури, жіночність, художність у сприйнятті світу. Можна говорити про розвинену здатність до емпатії, співчуття, співпереживання та розуміння інших людей.

Фактор L. Довірливість – підозрілість.

При низьких оцінках людина характеризується відвертістю, довірливістю, доброзичливістю по відношенню до інших людей, терпимістю, товариськістю; людина вільна від заздрості, легко знаходить спільну мову з людьми і добре працює в колективі. При високих оцінках – людина ревнива, заздрісна, характеризується підозрілістю, їй властива велика зарозумілість. Її інтереси звернені на себе, зазвичай обережна у своїх вчинках, егоцентрична.

Фактор М. Практичність – розвиненість уяви.

При низьких оцінках – людина практична, добросовісна. Орієнтується на зовнішню реальність і слідує загальноприйнятим нормам, їй властиві деяка обмеженість і зайва уважність до дрібниць. При високій оцінці можна говорити про розвинену уяву, орієнтацію на свій внутрішній світ, високий творчий потенціал людини.

Фактор N. Прямолінійність – дипломатичність.

При низьких оцінках людині властиві прямолінійність, наївність, природність, безпосередність поведінки. При високих оцінках людина характеризується ощадливістю, проникливістю, розумним і несентиментальним підходом до подій і оточуючих людей.

Фактор O. Впевненість у собі – тривожність.

При низьких оцінках людина безтурботна, холоднокровна, спокійна, упевнена у собі. При високих оцінках людині властиві тривожність, депресивність, вразливість.

Фактор Q1. Консерватизм – радикалізм.

При низьких оцінках людина характеризується консервативністю, стійкістю по відношенню до труднощів. Вона знає, у що має вірити, і, незважаючи на неспроможність будь-яких принципів, не шукає нових, із сумнівом ставиться до нових ідей, схильна до моралізації. При високих оцінках людина критично налаштована, характеризується наявністю інтелектуальних інтересів, аналітичністю мислення, прагне бути добре поінформованою. Більш схильна до експериментування, спокійно сприймає нові несталі погляди і зміни, не довіряє авторитетам, на віру нічого не приймає.

Фактор Q2. Конформізм – нонконформізм.

При низьких оцінках людина залежна від групи, слідує за громадською думкою, віддає перевагу і працювати, й приймати рішення разом із іншими людьми, орієнтується на соціальне схвалення. При цьому у неї часто відсутня ініціатива ухвалення рішень. При високій оцінці людина воліє власним рішенням, незалежна, слідує за обраним нею самою шляхом, сама приймає рішення і сама діє. Однак вона не завжди домінантна, тобто, маючи власну думку, не прагне нав’язувати її оточуючим.

Фактор Q3. Низький самоконтроль – високий самоконтроль.

При низьких оцінках спостерігаються недисциплінованість, внутрішня конфліктність уявлень про себе, людина не стурбована виконанням соціальних вимог. При високих оцінках – розвинений самоконтроль, точність виконання соціальних вимог. Людина дотримується свого поданням про себе, добре

контролює свої емоції і поведінку, доводить всяку справу до кінця. Їй властиві цілеспрямованість та інтегрованість особистості. На відміну від соціальної нормативності поведінки (фактор О), цей чинник вимірює рівень внутрішнього контролю поведінки.

Фактор Q4. Розслабленість – напруженість.

При низьких оцінках людині властиві розслаблення, млявість, спокій, низька мотивація, лінощі, зайва задоволеність і незворушність. Висока оцінка свідчить про напруженість, фрустрованість, наявність порушень та занепокоєння. Стан фрустрації, в якому людина перебуває, являє собою результат підвищеної мотивації. Їй властиве активне незадоволення прагнень.

Фактор MD. Адекватність самооцінки.

Чим вище оцінка за цим фактором, тим більшою мірою людині властиво завищувати свої можливості та переоцінювати себе.

Вторинні фактори обчислюються тільки по стенах.

1.Тривожність

F1 = [38 + (2 x L + 3 x O + 4 x Q4) – 2 x C – 2 x H – 2 x Q3] : 10, де «38» – нормуюча константа, L, O, Q4, C, H, Q3 – значення відповідних факторів в стенах.

2.Екстарверсія F2 = [2 x A + 3 x E + 4 x F + 5 x H – 2 x Q2 – 11] : 10, де «10» – нормуюча константа, A, E, F, H, Q2 – значення відповідних факторів в стенах.

3.Емоційна лабільність

F3 = [77 + 2 x C + 2 x E + 2 x F + 2 x N – 4 x A – 6 x I – 2 x M] : 10, де «77» – нормуюча константа, C, E, F, N, A, I, M – значення відповідних факторів в стенах.

4.Домінантність F4 = [4 x E + 3 x M + 4 x Q1 + 4 x Q2 – 3 x A – 2 x G] : 10, де E, M, Q1, Q2, A, G – значення відповідних факторів в стенах.

Стени розподіляються за біполярною шкалою з крайніми значеннями в 1 і 10 балів. Відповідно, першій половині шкали (від 1 до 5,5) присвоюється знак «-», другій половині (від 5,5 до 10) знак «+». З наявних показників за всіма 16 факторами будується так званий «профіль особистості». При інтерпретації приділяється увага, в першу чергу, «пікам» профілю, тобто найбільш низьким і найбільш високим значенням факторів в профілі, особливо тим показникам, які в

«негативному» полюсі знаходяться в межах від 1 до 3 стенів, а в «позитивному» – від 8 до 10 стенів.

Додаток Е

Бланк до методики дослідження самооцінки (Дембо-Рубінштейн)

ПІП_____

чіткість усвідомлення цілі	впевненість у собі	мотивація до успіху
100	100	100
50	50	50
0	0	0

ініціативність	втілення запланованого	тривожність
100	100	100
50	50	50
0	0	0

задоволеність собою

100

50

0

Додаток Ж

Тест-опитувальник самоставлення (В. Столін, С. Пантелєєв)

Стимульний матеріал.

1. Думаю, что большинство моих знакомых относится ко мне с симпатией.

2. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.

3. Думаю, что многие видят во мне что-то сходное с собой.

4. Когда я пытаюсь себя оценить, я прежде всего вижу свои недостатки.

5. Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других.

6. Когда я вижу себя глазами любящего меня человека, меня неприятно поражает то, насколько мой образ далек от действительности.

7. Мое «Я» всегда мне интересно.

8. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.

9. В моей жизни есть или по крайней мере были люди с которыми я был чрезвычайно близок.

10. Собственное уважение мне еще надо заслужить.

11. Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавидел.

12. Я вполне доверяю своим внезапно возникшим желаниям.

13. Я сам хотел во многом себя переделать.

14. Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.

15. Я искренне хочу, чтобы у меня было все хорошо в жизни.

16. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.

17. Случайному знакомому я скорее всего покажусь человеком приятным.

18. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.

19. Собственные слабости вызывают у меня что-то наподобие презрения.

20. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.

21. Некоторые свои качества я ощущаю как посторонние, чужие мне.

22. Вряд ли кто-либо сможет почувствовать свое сходство со мной.

23. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.

24. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.

25. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни – это подчиниться собственной судьбе.

26. Посторонний человек, на первый взгляд, найдет во мне много отталкивающего.

27. К сожалению, если я и сказал что-то, это не значит, что именно так и буду поступать.

28. Свое отношение к самому себе можно назвать дружеским.

29. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.

30. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.

31. В глубине души я бы хотел, чтобы со мной произошло что-то катастрофическое.

32. Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых.

33. Мне бывает очень приятно увидеть себя глазами любящего меня человека.

34. Когда у меня возникает какое-либо желание, я прежде всего спрашиваю.

35. Иногда мне кажется, что если бы какой-то мудрый человек смог увидеть меня насквозь, он бы тут же понял, какое я ничтожество.

36. Временами я сам собой восхищаюсь.

37. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.

38. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.

39. Без посторонней помощи я мало что могу сделать.

40. Иногда я сам себя плохо понимаю.

41. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.

42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.

43. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других неприязнь.

44. Большинство моих знакомых не принимают меня уж так всерьез.

45. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.

46. Я вполне могу сказать, что унижаю себя сам.

47. Даже мои негативные черты не кажутся мне чужими.

48. В целом, меня устраивает то, какой я есть.

49. Вряд ли меня можно любить по-настоящему.

50. Моим мечтам и планам не хватает реалистичности.

51. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению.

52. Думаю, что мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.

53. То, что во мне происходит, как правило, мне понятно.

54. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.

55. Вряд ли найдется много людей, которые обвинят меня в отсутствии совести.

56. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».

57. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.

Ключі до обробки.

Наводяться номери пунктів і знак, з яким пункт входить до відповідного фактора. **Шкала S (інтегральна)**

"+": 2, 5, 23, 33, 27, 42, 46, 48, 52, 53, 57. "-": 6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56.

Шкала самоповаги (I) "+": 2, 23, 53, 57. "-": 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50.

Шкала аутосимпатії (II) "+": 12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54. "-": 4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56.

Шкала очікування позитивного ставлення інших (III) "+": 1, 5, 10, 15, 42, 55. "-": 3, 26, 30, 32, 43, 44, 49.

Шкала самоінтереса (IV) "+": 7, 17, 20, 33, 34, 52. "-": 14, 51.

Шкала самовпевненості (1) "+": 2, 23, 37, 42, 46. "-": 38, 39, 41.

Шкала очікування ставлення інших (2) " +": 1, 5, 10, 52, 55 . "-": 32, 43, 44.

Шкала самоприйняття (3) "+": 12, 18, 28, 47, 48, 54. "-": 21.

Шкала самопослідовності (самокерівництва) (4) "+": 50, 57. "-": 25, 27, 31, 35, 36. 271

Шкала самозвинувачення (5) "+": 3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56. "-": нет.

Шкала самоінтереса (6) "+": 17, 20, 33. "-": 26, 30, 49, 51.

Шкала саморозуміння (7) "+": 53. "-": 6, 8, 13, 15, 22, 40.

Таблиця Н.1

Таблиця сирих балів і накопичених частот (у %)

Фактор S				**Фактор I**			
Сирий бал	*Накопичені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопичені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопичені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопичені частоти (у %)*
0	0	16	74.33	0	1.67	8	58.67
1	0.67	17	80.00	1	4.00	9	71.33
2	3.00	18	85.00	2	6.00	10	80.00
3	5.33	19	88.00	3	9.33	11	86.67
4	6.33	20	90.67	4	16.00	12	91.33
5	9.00	21	93.33	5	25.33	13	96.67
6	13.00	22	96.00	6	34.00	14	99.67
7	16.00	23	96.67	7	44.67	15	100.00
8	21.33	24	98.00				
9	26.67	25	98.33				
10	32.33	26	98.67				
11	38.33	27	99.67				
12	49.00	28	99.67				
13	55.33	29	100.00				
14	62.67	30	100.00				
15	69.33						

Фактор II				**Фактор III**			
Сирий бал	*Накопичені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопичені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопичені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопичені частоти (у %)*
0	0.33	9	69.67	0	0.00	7	
1	3.67	10	77.33	1	0.00	8	
2	9.00	11	86.00	2	0.67	9	
3	16.00	12	90.67	3	1.00	10	
4	21.67	13	96.67	4	3.33	11	
5	28.00	14	98.33	5	6.00	12	
6	37.33	15	99.67	6	9.00	13	
7	47.00	16	100.00				

8	58.00						
Фактор IV				**Фактор 1**			
Сирий бал	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*
0 1 2 3 4	0.67 2.00 5.33 16.00 29.00	5 6 7 8	49.67 71.33 92.33 100.00	0 1 2 3 4	3.77 7.33 16.67 29.33 47.67	5 6 7 8	65.67 81.33 92.33 100.00
Фактор 2				**Фактор 3**			
Сирий бал	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*
0 1 2 3 4	0.00 0.67 3.67 7.33 15.00	5 6 7 8	32.00 51.33 80.00 100.00	0 1 2 3	2.67 7.67 16.67 34.33	4 5 6 7	50.67 70.67 89.67 100.00
Фактор 4				**Фактор 5**			
Сирий бал	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*
0 1 2 3	3.00 9.67 25.67 38.33	4 5 6 7	60.33 79.67 92.00 100.00	0 1 2 3 4	1.67 4.67 15.00 27.67 43.33	5 6 7 8	60.67 81.67 96.67 100.00
Фактор 6				**Фактор 7**			
Сирий бал	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*	*Сирий бал*	*Накопи-чені частоти (у %)*

0	0.67	4	34.33	0	4.33	4	83.67
1	3.00	5	54.67	1	21.33	5	94.00
2	11.33	6	80.00	2	43.33	6	99.33
3	20.00	7	100.00	3	68.67	7	100.00

Додаток З

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс)

Інструкція: «На кожне з нижченаведених запитань відповідайте «Так» або «Ні».

Стимульний матеріал.

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.

2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.

3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.

4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним із останніх.

5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.

6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.

7. По відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.

8. Я більш доброзичливий, ніж інші.

9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.

10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.

11. Старанність – це не основна моя риса.

12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.

13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.

14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.

15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.

16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.

17. У мене легко викликати честолюбство.

18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.

19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.

20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.

21. Треба покладатися тільки на самого себе.

22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.

23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.

25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.

26. Коли я налаштований на роботу, я роблю все краще і кваліфікованіше, ніж інші.

27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.

28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.

29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.

30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.

31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.

32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.

33. Безглуздо протидіяти волі керівника.

34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.

35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.

36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.

37. Коли я працюю разом із іншими, моя робота дає великі результати, ніж робота інших.

38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.

39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ. Ви отримали по 1 балу за відповіді «Так» на наступні запитання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді «Ні» на запитання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

Результат:

- Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Додаток І

Методика «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб» (О. Потьомкіна)

Шкала А Виявлення установок, спрямованих на альтруїзм – егоїзм

Інструкція: «Уважно прочитайте питання і відповідайте на них «так» або «ні», залежно від тенденцій Вашої поведінки у певній ситуації».

Текст опитувальника

1. Вам часто говорять, що ви більше думаєте про інших, ніж про себе?

2. Вам легше просити за інших, ніж за себе?

3. Вам важко відмовити людям, коли вони вас про щось просять?

4. Ви часто намагаєтеся зробити людям послугу, якщо в них сталося лихо або неприємності?

5. Для себе ви робите що-небудь із більшим задоволенням, ніж для інших?

6. Ви прагнете зробити якнайбільше для інших людей?

7. Ви переконані, що найбільша цінність у житті — жити для інших людей?

8. Вам важко змусити себе зробити щось для інших?

9. Ваша характерна риса — безкорисливість?

10. Ви переконані, що турбота про інших часто шкодить собі?

11. Ви засуджуєте людей, які не вміють подбати про себе?

12. Ви часто просите людей зробити що-небудь через корисливі міркування?

13. Ваша характерна риса — прагнення допомогти іншим людям?

14. Ви вважаєте, що спочатку людина повинна думати про себе, а потім вже про інших?

15. Ви звичайно витрачаєте на себе багато часу?

16. Ви переконані, що не потрібно для інших сильно напружуватися?

17. Для себе у вас зазвичай не вистачає ні сили, ні часу?

18. Вільний час ви використовуєте тільки для своїх захоплень?

19. Ви можете назвати себе егоїстом?

20. Ви здатні зробити максимальне зусилля лише за гарну винагороду?

Обробка результатів

Ключ до опитувальника: виставляти 1 бал за відповіді «так» на питання 1–4, 6, 7, 9, 13, 17 і відповіді «ні» на питання 5, 8, 10–12, 14–16, 18–20. Потім підраховуємо загальну суму балів.

Висновки

Чим більше набрана сума балів перевищує 10, тим більше в суб'єкта виражений альтруїзм, бажання допомогти людям, і навпаки, чим менша сума балів від 10, тим більше у суб’єкта виражена егоїстична тенденція.

Шкала Б З’ясування установок на «процес діяльності» – «результат діяльності»

Інструкція: «Уважно прочитайте питання і відповідайте на них «так» або «ні», залежно від тенденції у Вашій поведінці в певній ситуації».

Текст опитувальника

1. Сам процес виконуваної роботи захоплює Вас більше, ніж її завершення?

2. Для досягнення мети Ви звичайно не шкодуєте сили?

3. Ви зазвичай довго не зважуєтеся почати робити те, що вам нецікаво, навіть якщо це необхідно?

4. Ви впевнені, що у Вас вистачить наполегливості, щоб завершити будь-яку справу?

5. Закінчуючи цікаву справу, Ви часто шкодуєте про те, що вона вже зроблена?

6. Вам більше подобаються люди, здатні досягати результату, ніж просто добрі та чуйні?

7. Ви зазнаєте насолоди від гри, у якій не важливий результат?

8. Ви вважаєте, що успіхів у вашому житті більше, ніж невдач?

9. Ви більше поважаєте людей, здатних захопитися справою по-справжньому?

10. Ви часто завершуєте роботу всупереч несприятливій обстановці, нестачі часу, перешкодам?

11. Ви часто починаєте одночасно багато справ і не встигаєте цілком закінчити їх?

12. Ви вважаєте, що маєте достатньо сили, щоб сподіватись на успіх у житті?

13. Чи можете ви захоплюватися справою настільки, що забуваєте про час і про себе?

14. Вам часто вдається закінчувати розпочату справу?

15. Чи буває, що, захоплюючись деталями, ви не можете закінчити розпочату справу?

16. Ви уникаєте зустрічей із людьми, які не мають ділових якостей?

17. Ви часто завантажуєте свої вихідні дні або відпустку роботою через те, що потрібно щось зробити?

18. Ви вважаєте, що головне в будь-якій справі – результат?

19. Погоджуючись на яку-небудь справу, ви думаєте про те, наскільки вона для вас цікава?

20. Прагнення до результату в будь-якій справі – Ваша характерна риса.

Обробка результатів і висновки.

За кожну позитивну відповідь на запитання опитуваний одержує 1 бал. Сума балів за позитивні відповіді на непарні питання (1, 3, 5, 7 і т. д.) відображатиме орієнтацію суб’єкта на процес діяльності, а на парні питання – орієнтацію суб’єкта на результат.