

МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ТА СТРАТЕГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ ТА ФІЛОЛОГІЇ

**ОСОБЛИВОСТІ ПОСТКРИЗОВОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПОДОЛАННЯ
ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ
Кваліфікаційна робота**

Освітня програма:
Спеціальність:
Галузь знань:
Рівень вищої освіти:

Кризова психологія
053 Психологія
05 Соціальні та поведінкові науки
другий (магістерський)

Виконала здобувачка
2 курсу групи ПС-2
Алексееенко Наталя Вікторівна

(підпис)

Науковий керівник
доктор психол.наук, професор
Крамченкова В.О.

(підпис)

роботу захищено «16» грудня 2024 р.

Оцінка:

(підпис)

Харків, 2024

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОСТКРИЗОВОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	6
1.1. Професійні кризи: поняття, види, результати та наслідки.....	6
1.2. Посткризове зростання: поняття, особливості, механізми та чинники	13
1.3. Психологічні особливості професійної діяльності викладача закладу вищої освіти.....	19
Висновки до першого розділу	23
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ПОСТКРИЗОВОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ).....	24
2.1. Організація та проведення емпіричного дослідження чинників посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти (на прикладі подолання професійних криз).....	24
2.2. Результати вимірювань чинників посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти.....	33
2.3. Статистичний аналіз та інтерпретація результатів дослідження чинників посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти ..	41
Висновки до другого розділу	48
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ.....	50
ВИСНОВКИ	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	61

ВСТУП

Актуальність дослідження. В повсякденному житті особистість часто стикається з різноманітними нормативними та ненормативними кризами – віковими, сімейними, професійними тощо. В сучасній психологічній літературі багато уваги приділяють теоретичному та практичному вивченню феномена посттравматичного зростання, а процес посткризового зростання залишається поза увагою науковців. Протягом останніх двох років явище посткризового зростання зацікавило І Фільчук, посткризовий розвиток В. Предко та В.Панок. Посткризове зростання як наслідок переживання професійних криз не досліджувалося. Водночас, фахівець, який має досвід позитивного подолання професійних криз й посткризового зростання більш ефективно реалізує себе як член суспільства, що сприяє економічному й соціальному процвітанню країни.

Актуальність дослідження, недостатня розробленість проблеми, запити теорії та практики зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи «Особливості посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти як результат подолання професійних криз».

Об'єкт дослідження – професійні кризи особистості

Предмет дослідження – особливості посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти, що впливають на результат подолання професійних криз.

Мета – теоретично обґрунтувати особливості посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти як результату подолання професійних криз; емпірично дослідити чинники посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти (на прикладі професійних криз); запропонувати програму психологічної підтримки викладачів закладів вищої освіти в процесі переживання професійних криз.

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати наступні **завдання:**

1. Проаналізувати поняття «професійна криза», «посткризове зростання», спираючись на вітчизняні та закордонні наукові дослідження, зокрема надати визначення поняттю посткризове зростання, виокремити його етапи та чинники, описати особливості посткризового зростання як результату подолання професійних криз.

2. Визначити психологічні особливості професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти.

3. Провести емпіричне дослідження чинників посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти (на прикладі подолання професійних криз).

4. Проаналізувати дані, отримані в ході емпіричного дослідження чинників посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти (на прикладі криз професійного розвитку) з використанням методів математичної статистики.

5. Розробити програму психологічної підтримки викладачів закладів вищої освіти в процесі переживання професійних криз, сучасні психологічні методи, техніки та прийоми групової роботи.

Методологічні основи та методи дослідження. В основу дослідження покладено основні положення теорії вікових криз (Л. Виготський, Е. Еріксон, Т. Титаренко), концепції професійного розвитку й професійних криз (Ф. Зеєр, О. Кокун), основні положення теорії посттравматичного зростання (Р. Тедескі, Л. Калхаун, Р. Янофф-Бульман), розуміння механізмів особистісного та професійного зростання (Т. Титаренко).

З метою визначення понятійного-категоріального апарату дослідження, теоретичного аналізу та систематизації існуючих теорій та концепцій, а також результатів емпіричних досліджень було використано загальнотеоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація). Планування та реалізація емпіричного дослідження потребували застосування методів експерименту, тестування, контент-аналізу; обробка та аналіз отриманих даних – математико-статистичних методів, а саме: аналізу вибіркової сукупності (у т.ч. з застосуванням критерію Грабса), розрахунку

часток (відсотків), кореляційного аналізу (з використанням критерію Пірсона). Аналіз результатів опитування виконано з використанням вбудованого пакету «Аналіз даних» в програмі Microsoft Excel.

У якості психодіагностичного інструментарію для розв'язання завдань емпіричного дослідження було використано наступні методики: «Опитувальник посттравматичного зростання» в адаптації М. Магомед-Емінова, асоціативний тест «Методика дослідження професійної ідентичності» Л. Шнейдер, «Самооцінка психологічної адаптивності» та «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» О. Штепи.

Характеристика вибірки. До емпіричного дослідження було залучено викладачів Українського державного університету залізничного транспорту (м. Харків), Харківського національного автомобільно-дорожнього університету та Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». До складу експериментальної групи увійшли 32 особи віком від 25 до 57 років, з них: жінки – 26 осіб (81,25%), чоловіки – 6 осіб (18,75%); мають стаж роботи: до 3 років – 1 особа (3,13%), від 3 до 8 років – 8 осіб (25%), від 8 до 15 років – 5 осіб (15,63%), від 15 до 25 років – 10 осіб (31,25%), понад 25 років - 8 осіб (25%).

Новизна дослідження полягає у тому, що сформульовано визначення поняття посткризове зростання, виокремлено його етапи та запропоновано типологію чинників. Практичне значення полягає в емпіричному вивченні чинників посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти (на прикладі переживання професійних криз) й запропонованій програмі психологічної підтримки викладачів закладів вищої освіти, в процесі переживання професійних криз.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОСТКРИЗОВОГО ЗРОСТАННЯ

ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Професійні кризи: поняття, види, результати та наслідки.

Провідним типом діяльності у зрілому віці є професійна активність особистості, в межах якої відбувається подальший особистісний розвиток й самовдосконалення людини. Водночас професійний шлях особистості супроводжується переживанням професійних криз. Останні, як зазначає О. Кокун, «являють собою особливу групу психологічних криз, що виникають на різних етапах професійного шляху особистості, відображають його специфічні закономірності, які не зводяться до закономірностей життєвого шляху» [15, с. 28].

В психології немає єдиного розуміння поняття «професійна криза». Так під професійними кризами розуміють:

- «психічний стан суб'єкта, що характеризується переживанням неможливості реалізації професійних планів, що виникають при блокуванні цілеспрямованої діяльності об'єктивними і суб'єктивними факторами» (Н. Волянчук) [2, с. 4];

- періоди професійного становлення особистості, в які відбуваються зміни темпу та вектора професійного розвитку особистості, що супроводжуються перебудовою смислових структур професійної свідомості, переорієнтацією на нові цілі, корекцією соціально-професійної позиції (І. Моначин) [17, с. 199];

- індивідуально-особистісну форму «психологічної регуляції діяльності, після якої людина може піднятися до особистісної форми регуляції (що означає прогрес в розвитку) чи повернутися до індивідуальної форми регуляції (що свідчить про регрес у розвитку) ... в обох випадках виникає нова ціннісна система, за посередництвом якої можна відновити цілісність особистості і набути сенс життя» (А. Фонарьов) [18, с. 535].

Л. Вербицька та О. Коновалова не дають визначення професійної кризи, але підкреслюють, що переживання професійних криз пов'язане з несподіваними змінами вектору професійного розвитку особистості, впливають на особистість в цілому й позначаються на пряму відображаються на ефективності професійної діяльності [3, с. 48].

Узагальнюючі вищезазначені визначення, можна виокремити наступні ознаки переживання особистістю професійної кризи: 1) фрустрація професійних потреб і цілей; 2) зміна напрямку та інтенсивності розвитку; 3) когнітивна перебудова професійної свідомості; 4) актуалізація потреби набуття нових стратегій професійної діяльності; 5) переоцінка себе як професіонала.

Близької позиції дотримується Н. Волянчук, на думку якої щодо основними ознаками професійних криз є: «втрата почуття нового, відставання від життя, зниження рівня професіоналізму, внутрішня розгубленість, усвідомлення необхідності переоцінки себе, зниження самооцінки, втома, емоційне виснаження» тощо [4].

Результатами наукових пошуків Б. Барчі є визначення завдань, які постають перед особистістю в процесі переживання професійної кризи [2, с. 259], зокрема: зміна напрямку та темпу професійного розвитку, аналіз соціальної та професійної позиції, перебудова смислових структур професійної свідомості, вибір нових цілей професійної діяльності, коригування соціальної та професійної позиції, які на нашу думку, частково збігаються з описаними вище ознаками професійної кризи.

Спираючись на ідеї Л. Виготського, Е. Зеєр доводить, що перебіг професійних криз проходить три стадії [15, с. 29]:

- передкритичну – наближення кризи не усвідомлюється, але виявляється у переживанні психологічного дискомфорту, дратівливості, незадоволеності щодо різноманітних аспектів професійної діяльності (колективом, керівником, відпусткою, заробітною платою тощо);

- критичну – відбувається усвідомлення незадоволеності поточною ситуацією, що спонукає до пошуку різноманітних варіантів подолання незадоволеності, шляхів подальшого професійного розвитку, з одночасним посиленням напруженості, загостренням протиріч, виникненням внутрішньоособистісних конфліктів (мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та поведінкового);

- посткритичну – стадія коли професійна криза набула певного вирішення (конструктивного, деструктивного або нейтрального) й особистість інтегрує отриманий досвід у реалізацію професійної діяльності.

Припускаємо, що посткризове зростання стає можливим саме на посткритичній стадії, коли внаслідок набуття певних змін у свідомості та способах діяльності, змінюється усвідомлення й оцінка своїх професійних якостей, способів виконання професійної діяльності та поведінкових стратегій й особистість починає на практиці реалізовувати отриманий досвід з опорою на інтегровані ресурси.

Класифікувати професійні кризи Н. Волянчук пропонує за наступними критеріями:

- за віком;
- за тривалістю переживання (короткочасні або довгострокові);
- за критерієм результативності (конструктивні або деструктивні);
- за діяльнісним критерієм (операційна – «не знаю, як ...», мотиваційно-цільова – «не знаю для чого...» або смислова – «не знаю навіщо...») [4].

Водночас найчастіше професійні кризи поділяють за ознакою нормативності/ненормативності [17; 18]:

- нормативні - супроводжують перехід від однієї стадії професійного розвитку до іншої й обумовлені процесом професіоналізації особистості (криза учбово-професійної орієнтації, професійного вибору, професійних експектацій, професійного зростання, професійної кар'єри, соціально-

професійної самоактуалізації, втрати професійної діяльності, соціально-професійної адекватності);

- ненормативні – виникають на окремих етапах професіоналізації особистості й детерміновані випадковими подіями або наднормативними чинниками (такими як - тимчасова втрата працездатності, безробіття, міграція, розлучення тощо);

- невротичні – виникають на окремих стадіях професійного становлення особистості під дією психотравмуючих чинників й безпосередньо не пов'язані з професійною діяльністю.

Основними видами професійних нормативних криз [15] є: криза учбово-професійної орієнтації (від 14-15 до 16-17 років), професійного вибору (під час навчання), професійних експектацій або професійної адаптації (перші місяці і роки самостійної роботи), професійного зростання (23-25 років), професійної кар'єри (30-33 роки), соціально-професійної самоактуалізації (38-42 роки), втрати професійної діяльності (55-60 років, перед завершення трудової діяльності), соціально-професійної адекватності (65-70 років, перші роки після завершення трудової діяльності).

В межах нашого дослідження перші два та останній типи нормативних професійних криз не розглядатимуться, оскільки не є притаманними викладачам закладів вищої освіти.

Узагальнюючи причини, що детермінують розвиток професійних криз, Н. Волянчук розподіляє їх на 5 груп [4, с. 4-5]: 1) медико-біологічні (соматичні, нейродинамічні, конституціональні, статеві характеристики індивіду, рівень його фізичного здоров'я); 2) економічні особливості ідеології, економічних і суспільних відносин тощо); 3) соціальні (особливості міжособистісної взаємодії, умови праці та фінансування); 4) педагогічні (світогляд, соціальні норми, ідеали, стереотипи); 5) психологічні (індивідуально-психологічні особливості особистості, професійна і особистісна компетентність).

Основними чинниками криз професійного розвитку за Е. Зєєром є наступні [15; 17]: 1) наднормативна активність, що виникає через незадоволеності особистості своїм статусом, соціальним положенням й стосунками у трудовому колективі; 2) соціально-економічні умови життєдіяльності (наприклад, ліквідація або реорганізація підприємства, скорочення штату працівників, зменшення або затримки заробітної платні тощо); 3) вікові психофізіологічні зміни (такі як зниження працездатності, погіршення загального самопочуття, загострення хронічних хвороб, професійне або емоційне вигорання й т. ін.); 4) зміна умов професійної діяльності (призначення на нову, більш відповідальну посаду, необхідність проходження атестацій, участь у конкурсах на заміщення вакансій тощо); 5) тотальне занурення у професійну діяльність й одночасне ігнорування інших сфер життєдіяльності особистості в зрілому віці; 6) якісна перебудова способів і методів професійної діяльності (оскільки професійна криза завжди передбачає позбавлення старих, неефективних засобів і способів професійної активності); 7) зміна умов життєдіяльності (зокрема міграція, звільнення з роботи, перерва у роботі, шлюб і т. ін.).

Б. Барчі розподіляє чинники, що обумовлюють виникнення професійних криз на 2 групи: об'єктивні та суб'єктивні. До першої можна віднести – професійне вигорання, поліпшення або погіршення соціальної ситуації, зміна діяльності або способів її виконання; до другої – особистісні характеристики, зокрема надмірне занурення у професійну діяльність; розчарування від повільного професійного розвитку; невідповідний, з точки зору особистості, професійний статус; вікові зміни, (особливо після 40 років), зниження інтересу до професійної діяльності тощо [2, с. 258].

Відмінними рисами нормативних професійних криз на різних етапах професійного розвитку, на думку Л. Вербицької та О. Коновалової [3], є специфіка професійного становлення особистості та способами реалізації професійної діяльності. У своїй монографії [15] О. Кокун надає детальний

аналіз причин нормативних криз відповідно до кожного етапу професійного становлення.

Так, криза професійних експектацій (професійної адаптації) може бути спричинена виявленими розбіжностями між професійними очікування та дійсними особливостями/умовами здійснення професійної діяльності, потребою опанувати новий тип провідної діяльності - професійну діяльність, загальними адаптаційними ускладненнями.

В основі кризи професійного зростання лежить незадоволеність кар'єрним ростом, необхідність подальшого професійного самовдосконалення через різні форми (формальні, неформальні, інформальні), зміна життєвої ситуації (наприклад, створення сім'ї та народження дітей), що викликає додаткове фінансове навантаження.

Криза професійної кар'єри спричинена ревізією «Я-концепції», що є відлунням кризи середнього віку, виникненням нових професійних цінностей, професійна стагнація, незадоволеність своїм професійним статусом тощо.

Криза соціально-професійної самоактуалізації обумовлюється змінами в ціннісно-смысловій сфері щодо професійної реалізації та відповідною корекцією «Я-концепції», незадоволеністю власним професійним статусом та/або можливостями професійної реалізації, професійними деформаціями (в т.ч. професійним вигорянням), віковими фізіологічними та психофізіологічними змінами.

Головною передумовою виникнення кризи втрати професійної діяльності є звуження соціально-професійного поля, що викликано переключенням особистості на майбутню соціальну роль (пенсіонера). Як наслідок – знижується мотивація до професійного розвитку, виконання професійних обов'язків тощо.

Головною причиною виникнення ненормативних криз Л. Вербицька та О.Коновалова вважають раптову зміну особистісної життєдіяльності та професійної активності, а саме: звільнення, декретну відпустку, вимушене

перенавчання, тривалу непрацездатність тощо, оскільки вони провокують виникнення сильних емоційних переживань, потребу в пристосуванні до незвичної ситуації та, як наслідок, кризи [3].

Слід відзначити, що перелік чинників, які обумовлюють виникнення професійних криз, є досить широким й відрізняється залежно від типу професійної кризи. Так, кризи ранніх етапів професійного розвитку спричиняються переважно об'єктивними чинниками (зокрема, змінами соціального оточення та/або соціальної ситуації, пертурбаціями управлінської діяльності), а пізніх етапів – суб'єктивними чинниками (наприклад, потребою у самоствердженні, підвищенні рівня самооцінки, зміною професійної свідомості тощо). Спільною рисою є переживання незадоволеності своїм професійним становищем, рівнем професійної майстерності, можливостями реалізації, тобто наявність певної професійної потреби, яка за наявних умов не може бути реалізована.

Професійна криза може вирішитися, як позитивно (конструктивно), так і негативно (деструктивно). Позитивне вирішення професійної кризи призводить до зростання професіоналізму фахівця, сприяє його подальшому саморозвитку й професійному самовдосконаленню. Ігнорування професійних криз може призвести до професійної дезадаптації, втрати професійних надбань. Негативними наслідками переживання професійних криз можуть також бути актуалізація професійно небажаних якостей, професійну апатію, негативізацію професійної ідентичності й переключення на реалізацію у позапрофесійній діяльності, розвиток різних форм адиктивної поведінки тощо.

Таким чином, наслідком переживання професійних криз може бути як професійне вдосконалення (посткризове зростання), так і професійна деградація. Посткризове зростання як позитивний наслідок переживання професійної кризи створює передумови для подальшого професійного розвитку й удосконалення особистості, розширення її професійних можливостей.

1.2. Посткризове зростання: поняття, особливості, механізми, чинники.

Посткризове зростання є маловивченим феноменом в психологічній науці. Серед вітчизняних науковців до аналізу зазначеної категорії зверталася І. Фільчук [23], яка розглядала посткризове зростання як складову психічного здоров'я особистості в умовах війни. Досить близьке за змістом поняття «посткризовий розвиток» схарактеризували в процесі своїх наукових розвідок В. Панок та В. Предко [19].

Аналіз наукових джерел доводить, що в психологічній науці визначення дефініції «посткризове зростання» наразі відсутнє. Найбільш близькими за змістом є поняттями є «посттравматичне зростання» та «посткризовий розвиток». Тому в процесі дослідження посткризового зростання доцільно спиратися на теоретико-методологічну базу, накопичену в процесі досліджень зазначених психологічних феноменів.

Усі концепція посттравматичного зростання зосереджуються на вивченні позитивних психологічних змін, які відбуваються в особистості внаслідок переживання, опанування й інтеграції травматичного досвіду.

Термін «посттравматичне зростання» був запропонований середині 90-х років XX ст. американськими психологами Р. Тедескі та Л. Калхуном, але уточнення його змісту триває й досі. Посттравматичне зростання, за визначенням авторів концепції посттравматичного зростання, позначає «позитивні психологічні зміни, що виникають у результаті боротьби з травмою або дуже складними ситуаціями» [26] й характеризується позитивними змінами в сприйнятті себе й оцінці своїх можливостей, міжособистісних стосунках, трансформації системи життєвих цінностей, що спричиняє розвиток самосвідомості, впевненості в собі, посилення ресурсності, відкритого ставлення до інших, усвідомлення життя як цінності тощо [там само].

Колектив американських дослідників зазначає, що «усвідомлення своєї здатності впоратися з травмою може сприяти зміцненню ідентичності суб'єкта» й пов'язане з посиленням особистісної стійкості [26]. Їх

співвітчизниця Л. Кольєр не погоджується з подібною точкою зору й зазначає, що особи, які «вже є стійкими під час травми, не відчують посттравматичного зростання, оскільки психологічно стійка людина не відчуває глибоко потрясіння травматичної події і їй не потрібно шукати нову систему переконань» [25]. Тобто посттравматичне зростання можливе за умови глибокого переживання травматичної події, низької здатності до психологічного відновлення, подальшої психологічної боротьби, наслідком яких стане посттравматичне зростання.

В своїй статті О. Алещенко [1] описує теорії посттравматичного зростання, а саме: теорію результатів (Р. Янофф-Бульман) та теорію життєвих криз і особистісного зростання (J. Schaefer and R. Moos), що пояснюють механізми посттравматичного зростання.

В межах теорії результатів посттравматичне зростання розглядається як наслідок переживання травми й одночасно усвідомлена позитивна трансформація особистості. Істотний вплив на посттравматичне зростання має характер копіngu, що використовує особистість. Саме він у підсумку визначатиме остаточний результат процесу подолання травми. Обрані особистістю стратегії копіngu дозволяють або відновити рівновагу або сприятимуть виникненню негативних (посилення стресової реакції) чи позитивних (посттравматичне зростання через усвідомлення травматичної події й подолання психологічних переживань) трансформацій.

Теорія життєвих криз і особистісного зростання припускає, що посттравматичне зростання особистості обумовлюється сукупністю низки чинників: особистісних (самоефективність, самовираження, впевненість в собі, самоприйняття, регуляції емоцій тощо), зовнішніх (сім'я, друзі, колеги, вчителя, спільноти й т. ін.) та ситуативних. Одночасна опора особистості значну кількість чинників створює можливості для накопичення достатньої кількості ресурсів для відновлення. Так, «людина, яка має турботливе оточення, з більшою ймовірністю переживе посттравматичне зростання, ніж той, хто має навколо деморалізуючих людей» [1, с. 137].

Аналіз концептуальних моделей посттравматичного зростання – функціонально-дескриптивної (Р. Тедескі, Л. Калхаун), особистісно-центрованої (С. Джозеф) та біопсихосоціально-еволюційної (С. Кристофер), – здійснений Г. Лазосом [16] доповнює уявлення щодо механізмів розгортання посттравматичного зростання.

В межах функціонально-дескриптивної моделі механізмом посттравматичного зростання є усвідомлене та цілеспрямоване опрацювання травматичного досвіду з його подальшою інтеграцією з життєвий досвід особистості через розвиток самосприйняття, міжособистісних стосунків, духовності тощо.

Автори особистісно-центрованої моделі вважають, що посттравматичне зростання можливе через докорінну перебудову Я-концепції особистості шляхом пристосування до нових життєвих реалій та оновлення світогляду.

На відміну від попередніх теорій та моделей представники біопсихосоціально-еволюційної моделі наголошують на тому, що в основі посттравматичного зростання лежить вроджений механізм, а вплив соціальних та особистісних чинників є мінімальним. Так, вони розглядають посттравматичне зростання як біологічну природну реакцію людини на травматичну подію, в основі якої лежить «еволюційно успадкований механізм метаучіння, що руйнує та реконструює метасхеми (концепції особистості, суспільства та природи)» [17, с. 123], який визначає її наслідки – зростання або деформацію.

І. Фільчук використовує поняття «посткризове зростання», але не дає його визначення, зазначаючи, що воно є складовою психічного здоров'я [23, с. 325]. В. Панок і В. Предко також не дають визначення феномену посткризового розвитку, але вважають, що посткризовий розвиток «не лише основним фактором процесу адаптації та реабілітації особистості у постратравматичному періоді, а й значимим чинником знаходження сенсу для подальшої повноцінної життєдіяльності» [19, с. 25].

Спираючись на проведений аналіз дефініцій «посттравматичне зростання» і «посткризовий розвиток» можна сформулювати наступне визначення посткризового зростання – це процес і результат набуття особистістю позитивних змін (які зачіпають усі складові Я-концепції) завдяки ефективному подоланню кризової ситуації з опорою на наявні особистісні та соціальні ресурси. При цьому під позитивними змінами розуміється вміння цінувати життя, зосереджуватися на сильних сторонах власної особистості, наявних ресурсах, здатності адаптуватися до життєвих умов, які швидко змінюються, справлятися зі складними ситуаціями й одночасно перетворювати їх на ресурси для корисних особистісних змін (в тому числі й у професійній діяльності).

Водночас, слід пам'ятати, що механізми посттравматичного зростання й посткризового зростання є різними. Посттравматичне зростання передбачає опанування особистістю змістом травматичної події, що пов'язана з сильними негативними емоційними переживаннями, інтеграцію її у свій життєвий досвід через пошук і набуття нових ресурсів (когнітивної переоцінки, копінгів, соціальної підтримки тощо), які уможливають переробку травми й подальший розвиток. Посткризове зростання є результатом подолання кризи, яка само по собі є достатньо «нормальною» і навіть «запланованою» подією розвитку особистості (на відміну від травми). В основі посттравматичного зростання лежить опанування травматичного досвіду, а в основі посткризового зростання – пошук ефективних моделей поведінки, спрямованої на задоволення нових потреб, які до того часу не були актуалізовані. Тому, звертаючись до аналізу чинників посттравматичного зростання потрібно враховувати зазначені відмінності.

На рис. 1.1. представлено етапи посткризового зростання, які визначено пі підставі загальних положень теорії криз, проаналізованих теорій та концепцій посттравматичного зростання. Переживання кризи (незадоволеність певним станом існуючих речей) спонукає особистість до переосмислення власного досвіду з метою визначення вектору подальших

змін, аналізу наявних ресурсів. На початках переживання кризи людина в свої пошуках спирається переважно на внутрішні (особистісні) ресурси, згодом залучає зовнішні, що позитивно позначається на здатності особистості до подолання кризи та посткризового зростання.



Рис.1.1. Етапи посткризового зростання (складено автором)

«Одним із важливих, і в той же час заплутаних, аспектів дослідження посттравматичного зростання серед особистостей, які стали жертвами психотравмуючої ситуації, є їхні психологічні детермінанти», – зазначає І. Фільчук [23, с 324]. Чинниками, що визначають посттравматичне зростання й на даний момент часу є підтвердженими результатами відповідних емпіричних досліджень є:

- тип культурного контексту та переконань, соціальна підтримка, наявність особистих і соціальних ресурсів, активних стратегій копіngu [26];
- відкритість до досвіду (готовність переглядати свою систему переконань), екстраверсія (активна реакція на травму та пошук соціальної підтримки), стать (жінки більше схильні до зростання ніж чоловіки) [25];
- оптимізм, хоробрість, сила духу, завзяттям [23];
- позитивне ставлення до життя, емпатійність, легкість адаптації, впевненість у собі [7].

Проаналізувавши емпірично доведені чинники посттравматичного зростання особистості, описані в зазначених дослідженнях, вивчивши фактори посттравматичного зростання на робочому місці, а також особливостей їхньої дії в межах організації, описані Т. Титаренко [22, с. 70-72], спробуємо виокремити основні чинники посткризового зростання, розподіливши їх на 2 групи:

- внутрішні – визначають як саме особистість перетворює переживання кризи на досвід посткризового зростання;
- зовнішні – створюють передумови, які полегшують або навпаки ускладнюють процес посткризового зростання.

Таблиця 1.1. – Чинники посткризового зростання особистості (складено автором)

Групи чинників	Складові	Значення для посткризового зростання
Внутрішні	- когнітивні – гнучкість мислення, аналітичні здібності; - емоційно-мотиваційні – емоційна врівноваженість, наявність широкого кола інтересів; - поведінкові – наявні копінг-стратегії; - особистісні – екстраверсія, ресурсність, адаптивність; рефлексія; тощо.	- осмислення кризи, - напрацювання нових стратегій поведінки.
Зовнішні	- соціальна ситуація (стан здоров'я, сімейне становище, фінансове становище тощо) - соціальна підтримка (сім'я, рідні, друзі, колеги, спільноти) - соціальні ресурси (навчання, програми	- створення безпечного середовища, - соціальна інтеграція

	психологічної підтримки) - організаційні особливості (стиль керівництва, корпоративна культура, політика щодо сприяння кар'єрному розвитку, делегування повноважень, розподілу обов'язків) тощо.	
--	---	--

Узагальнення наукової літератури, дозволяє визначити основні напрямки посткризового зростання при подоланні професійних криз, зокрема:

- 1) особистісний і професійний розвиток (набуття/розвиток особистісних та/або професійних якостей, наприклад, асертивності, життєстійкості, резильєнтності, нових копінг-моделей);
- 2) покращення міжособистісних взаємовідносин через розвиток, наприклад, вміння приймати/надавати допомогу, безоцінного ставлення до інших тощо;
- 3) зміна поглядів на професійну діяльність (переоцінка професійних цінностей, напрацювання нових способів професійної діяльності)
- 4) духовний розвиток особистості, наприклад, зміна життєвих пріоритетів і цінностей, здатності відчувати цінність кожного моменту життя тощо;
- 5) пошук нових можливостей (через розвиток креативності, позитивного мислення, переоцінку наявних ресурсів).

1.3. Психологічні особливості діяльності викладача закладу вищої освіти.

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти є складною, оскільки передбачає одночасну реалізацію багатьох функцій, зокрема: навчальну, виховну, розвивальну, мотиваційну, організаційну, методичну, наукову, творчу, професійного зростання тощо. Саме тому до викладачів

закладів вищої освіти застосовують підвищені вимоги щодо фізичної та психічної витривалості й працеспроможності особистості, емоційної стійкості та врівноваженості, гнучкості й відповідальності, здатності до ефективної комунікації тощо.

Метою професійної діяльності викладача закладу вищої освіти, яка відноситься до професій типу «людина-людина», є «збереження і примноження культурних надбань суспільства, соціалізація, сприяння саморозвитку, самовиховання і самореалізація», які вирішуються в процесі професійної підготовки [14].

Крім вимог щодо наявності відповідної кваліфікації та досвіду, професійна діяльність викладачів закладів вищої освіти висуває істотні вимоги щодо професійно-психологічних характеристик викладача, які розглядаються як «сукупність індивідуально-психологічних якостей та властивостей особистості, актуальних професійних компетентностей і спрямованості особистості, що визначають можливість успішного виконання педагогічної діяльності в економічних і соціально-культурних умовах сучасного суспільства» [5, с. 93].

Специфічною особливістю професій даного типу «людина-людина», яку відзначив О. Кокун в своїй монографії, є те що вони «вимагають від їх представників нерідко полярних якостей: уміння бути вимогливим і в той же час доброзичливим, уважним; суворо дотримуватись етичних і правових нормам і вміти швидко орієнтуватися в неординарних ситуаціях; суворо дотримуватись технологічного регламенту і швидко приймати рішення в екстремальних ситуаціях; на власному прикладі задавати і підтримувати норми поведінки і спілкування та рішуче припиняти їхнє порушення» [16, с.49].

На думку, В. Крутецького в структуру професійно-значущих характеристик викладачів закладів вищої освіти входять: професійний світогляд, педагогічна спрямованість, педагогічні здібності та професійно-педагогічні знання, вміння й навички [там само].

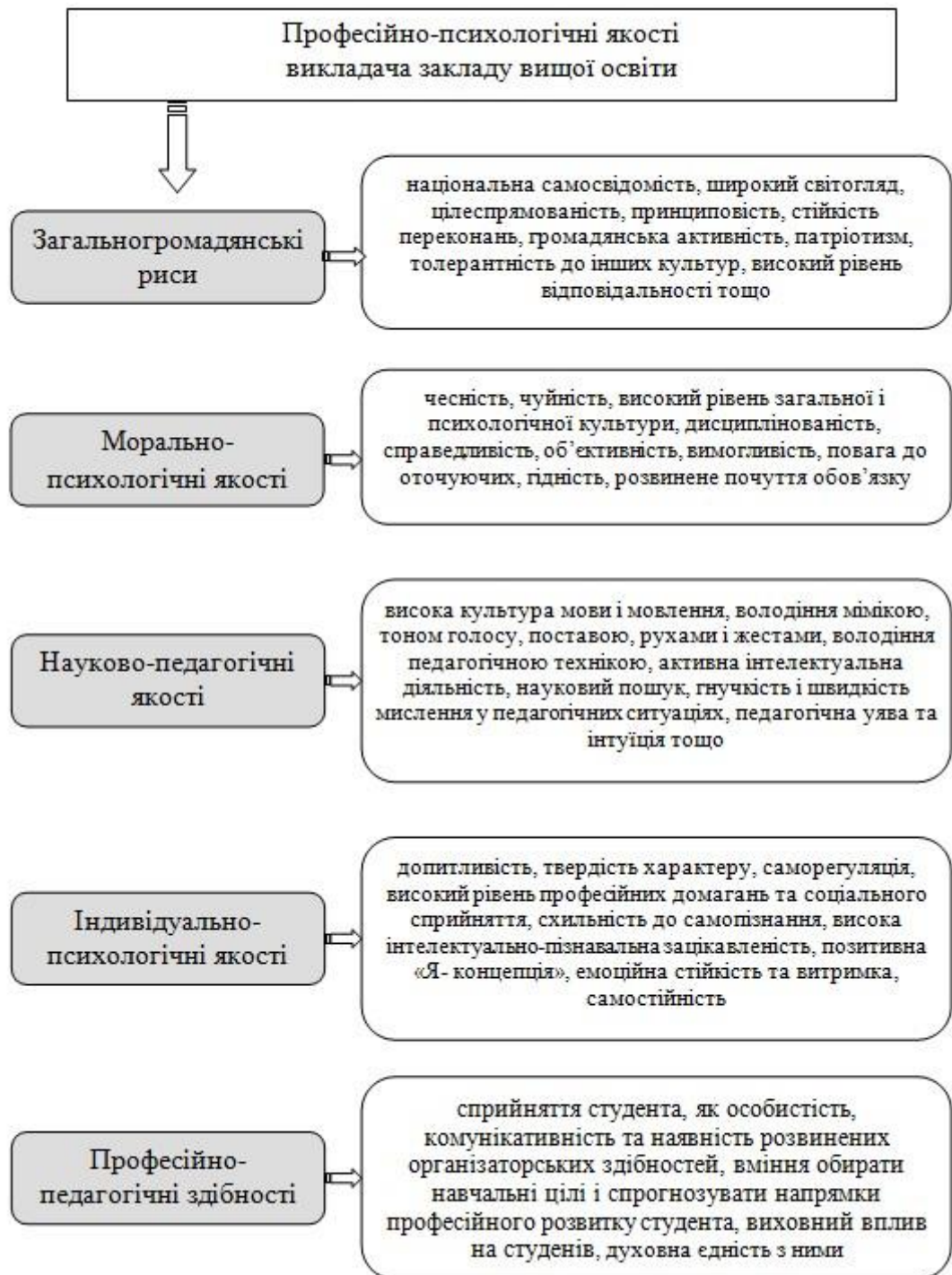


Рис.1.2. Професійно-психологічні якості викладача закладу вищої освіти (складено за [20]).

Аналіз літератури доводить, що розуміння професійно-психологічних якостей викладачів закладів вищої освіти є досить широким й включає: загальногромадянські риси, морально-психологічні, науково-педагогічні й

індивідуально-психологічні якості, а також професійно-педагогічні цінності. Деталізацію зазначених якостей наведено на рис.2.1.

Крім того, на відміну від інших педагогічних працівників, викладачі закладів вищої освіти реалізують також науково-пошукову функцію, оскільки займаються одночасно і навчанням майбутніх фахівців, і науковою творчістю (написанням статей, участю у конференціях, симпозіумах, розробкою навчальних посібників і підручників тощо). Подібне подвійне навантаження вимагає від викладача навичок тайм-менеджменту, аналітичного та гнучкого мислення, сформованих на достатньому рівні вольових якостей тощо.

Вимога щодо постійного професійного саморозвитку та самовдосконалення потребує розвиненої здатності критично оцінювати свої професійні знання та практичні навички, вибудовувати траєкторію професійного зростання, підтримувати належний рівень ресурсування. Мінливість умов праці й публічний характер діяльності передбачають розвинену здатність до само презентації, високий рівень стресостійкості й адаптивності.

Крім того, професійна діяльність викладача передбачає, що в процесі навчання він активно комунікує зі здобувачами й колегами, кожен з яких має свої специфічні психологічні характеристики, що мають бути враховані викладачем під час взаємодії з ними.

Таким чином, можна констатувати, що професійна діяльність викладача закладу вищої освіти передбачає наявність відповідної професійної кваліфікації, педагогічних здібностей та психологічних якостей. Підвищені вимоги до діяльності можуть стати підґрунтям для загострення негативних явищ як під час реалізації професійної активності, так й під час переживання професійних криз.

Висновки до розділу 1.

Професійний розвиток особистості певною мірою є співставним з особистісним розвитком, що передбачає наступне: професійний розвиток особистості складається з низки послідовних етапів, перехід від одного етапу до іншого супроводжується переживанням нормативної професійної кризи, причиною виникнення професійної кризи є актуалізація нової професійної потреби, для задоволення якої особистість ще не має відповідних когнітивних і поведінкових механізмів.

Наслідки переживання особистістю професійних криз можуть бути **Морально-психологічні якості** (на та/або особистісна стагнація/деградація), функціонування особистості до докризового рівня) та конструктивні (посткризове зростання).

Посткризове зростання представляє процес і результат набуття позитивних особистісних змін (які зачіпають усі складові Я-концепції) завдяки ефективному подоланню кризової ситуації з опорою на наявні особисті ресурси та підтримку соціального оточення.

Основними напрямками посткризового зростання особистості при переживанні професійних криз є: особистісний та професійний розвиток, покращення міжособистісних відносин, зміна поглядів на професійну діяльність тощо.

Оскільки професійні кризи (принаймні нормативні) є неминучим явищем професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти, а особливості професійної діяльності (в першу чергу, посилені вимоги до особистісних та професійних якостей викладачів) є фактором, що посилює вірогідність негативних наслідків переживання криз, емпіричне вивчення чинників, що потенційно можуть сприяти посткризовому зростанню викладачів закладів вищої освіти є доцільним та практично значущим.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ПОСТКРИЗОВОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ)

2.1. Організація та проведення експериментального дослідження чинників посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти (на прикладі подолання професійних криз).

Емпіричне дослідження чинників посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти як результату подолання професійних криз є доволі непростим завданням, оскільки в психологічній літературі відсутні як теоретично обґрунтована типологія чинників, що обумовлюють ефективність/неефективність посткризового зростання, так і результати відповідних емпіричних вимірювань. Саме тому проведене емпіричне дослідження є, з одного боку, пошуковим – спрямованим на встановлення можливих значущих чинників, що обумовлюють посткризове зростання викладачів закладів вищої освіти, а, з іншого, – констатуючим, оскільки передбачає перевірку сформульованої гіпотези.

За модель експерименту було обрано до експериментальний план типу «дослідження одиничного випадку» (Дж. Кемпбел), який передбачає одноразове тестування однієї групи за схемою «вплив – вимірювання», при цьому контроль зовнішніх і незалежної змінних відсутній. За подію, яка розглядається як «вплив», що ми будемо емпірично вимірювати, приймається переживання в найближчому минулому (протягом останніх 2-3 років) викладачами закладів вищої освіти певної професійної кризи.

Практична реалізація зазначеного дослідження передбачала вирішення наступних завдань:

- на основі теоретичного вивчення посткризового зростання, його чинників, особливостей перебігу професійних криз і професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти сформулювати гіпотезу, а також обрати

методи і методики, відповідні до цілей дослідження (підготовчий етап дослідження);

- провести діагностичне вимірювання рівня посткризового зростання, професійної ідентичності, психологічної адаптивності та ресурсності викладачів закладів вищої освіти (етап збору емпіричної інформації);

- проаналізувати отримані емпіричні дані щодо наявного рівня посткризового зростання, професійної ідентичності, психологічної адаптивності та ресурсності викладачів закладів вищої освіти, описати діагностовані тенденції та виявлені кореляції.

Гіпотеза дослідження полягає в існуванні прямого зв'язку між рівнем посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти та рівнем психологічної ресурсності, а також зворотнього зв'язку між рівнем посткризового зростання та рівнем соціально-психологічної адаптивності й рівнем професійної ідентичності, тобто рівень посткризового зростання збільшується із зростанням рівня психологічної ресурсності та зменшується із зростанням рівня соціально-психологічної адаптивності й професійної ідентичності.

До емпіричного дослідження було залучено викладачів закладів вищої освіти м. Харків, зокрема Українського державного університету залізничного транспорту, Харківського національного автомобільно-дорожнього університету та Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Дослідження проводилося за допомогою Google-форми – безкоштовного програмного забезпечення для адміністрування опитувань в період з 2 по 22 вересня 2024 р. й включало написання короткого есе-рефлексії «Я і моя робота раніше і зараз», а також заповнення бланків психодіагностичних методик, спрямованих на вимірювання рівня посткризового зростання, професійної ідентичності, психологічної адаптивності та ресурсності.

В опитуванні взяло участь 57 осіб у віці від 24 до 63 років. За результатами контент-аналізу есе-рефлексій в до експериментальної групи

були відібрані особи, які у змісті есе зазначали факт незадоволеності роботою/посадою/професійним положенням, зміни у сприйнятті професії, оцінки себе як професіонала тощо, що є ознаками переживання професійної кризи, протягом останніх 2-3 років. Із подальшого дослідження виключено осіб, які взагалі не виразили незадоволеності професійною діяльністю та/або мають такі переживання зараз.

До складу експериментальної групи увійшли 32 особи віком від 25 до 57 років, які за результатами самозвітів демонструють ознаки переживання професійної кризи в найближчому минулому. Аналіз основних соціально-демографічних характеристик за вибіркою:

- вік: від 25 до 35 років – 11 осіб (34,38%), від 36 до 45 років – 13 осіб (40,63%), понад 45 років – 25%;

- стать: жінки – 26 осіб (81,25%), чоловіки – 6 осіб (18,75%), середній вік – 39,53 роки;

- сімейний стан: перебувають в шлюбі – 14 осіб (43,45%), не перебувають в шлюбі – 18 осіб (56,25%);

- стаж роботи: до 3 років – 1 особа (3,13%), від 3 до 8 років – 8 осіб (25%), від 8 до 15 років – 5 осіб (15,63%), від 15 до 25 років – 10 осіб (31,25%), понад 25 років – 8 осіб (25%).

Така соціальна характеристика як «освіта» не приймалася до уваги, оскільки всі викладачі закладів вищої освіти мають рівень освіти не нижчий за «магістр» («спеціаліст»).

Специфічного діагностичного інструментарію для вимірювання рівня посткризового зростання немає. Для діагностики рівня посткризового зростання використано методику «Опитувальник посттравматичного зростання» в адаптації М. Магомед-Емінова. Під час формулювання інструкції піддослідним фразу «відбулася внаслідок кризової (травматичної) події» замінено на «відбулася внаслідок подолання незадоволеності змістом або результатом професійної діяльності», оскільки саме це є предметом нашого дослідження.

Для вимірювання психологічних особливостей викладачів закладів вищої освіти, які розглядаємо за чинники, що можуть мати вплив на рівень посткризового зростання, обрано наступний психодіагностичний інструментарій:

- професійної ідентичності (асоціативний тест «Методика дослідження професійної ідентичності, автор – Л. Шнейдер);
- психологічної адаптивності (методика «Самооцінка психологічної адаптивності»);
- психологічної ресурсності (методика «Опитувальник психологічної ресурсності особистості», автор – О. Штепа).

З метою виокремлення піддослідних, які входитимуть до експериментальної групи, викладача було запропоновано написати есе рефлексію на тему: «Я і моя робота раніше і тепер». В інструкції до написання есе було зазначено, що воно охоплює період за останні 2-3 роки й може включати роздуми щодо того чи змінилося ставлення до викладацької діяльності протягом зазначеного періоду, що вплинуло на подібні зміни; які професійні досягнення та невдачі відбулися протягом цього часу; чи змінилося сприйняття себе як особистості та/або професіонала, можливі причини подібних змін; чим взагалі подобається або не подобається професія викладача. Використання якісних методів діагностики, в тому числі написання есе, О. Климчук вважає доцільним для діагностики посткризового зростання [12]. Перевагами якісних методів є те, що вони опосередковано діагностувати наявність/відсутність ознак переживання професійної кризи, так і її наслідків у вигляді зростання або формування дифузної професійної ідентичності, професійних викривлень тощо.

Для діагностики наявності/відсутності, а також визначення рівня змін, що відбулися внаслідок посткризового зростання використано методику «Опитувальник посттравматичного зростання» (Post Traumatic Growth Inventory або PTGI) в адаптації М. Магомед-Емінова [8; 12]. Автори оригінальної версії методики, американські психологи Р. Тедескі і Л.

Калхун, спираючись на результати емпіричних досліджень з'ясували, що особистість, яка демонструє високий рівень посттравматичного зростання, зазвичай піддалася впливу п'яти різних типів змін, а саме: у стосунках з іншими людьми, у сприйняття власної (особистісної) сили, у розумінні нових життєвих можливостей, в усвідомленні самоцінності власного життя, а також трансформації поглядів щодо свого життєвого призначення.

Опитувальник складається з 21 твердження, що згруповані у п'ять шкал:

- «Ставлення до інших» (СІ) – 7 тверджень – встановлення контактів з іншими людьми, вміння, розвиток близьких стосунків, вираження емоцій в соціально прийнятних формах, усвідомлення цінності інших людей тощо;

- «Нові можливості» (НМ) – 5 тверджень – розширення кола інтересів, розвиток впевненості в собі, вміння відрізняти події на які можна вплинути від подій, які не піддаються контролю (останні потрібно просто прийняти як факт), усвідомлення контролю над власним життям й т.ін.;

- «Сила особистості» (СО) – 4 твердження – впевненість особистості в своїй спроможності відшукати потрібне рішення в будь-якій складній ситуації;

- «Духовні зміни» (ДЗ) – 2 твердження – духовне самовдосконалення та розвиток;

- «Підвищення цінності життя» (ПЦ) – 3 твердження – усвідомлення цінності життя, зміна життєвих пріоритетів.

Справедливість кожного твердження опитувальника щодо себе піддослідний має оцінити за шкалою від 0 («жодних змін») до 5 («дуже суттєві зміни»). Обчислення результатів за субшкалами відбувається шляхом додавання балів відповідно до ключа; загального рівня (індексу) посттравматичного зростання – визначенням суми балів за п'ятьма субшкалами. Інтерпретація результатів проводиться відповідно до таблиці нормативних значень й передбачає розподіл отриманих значень за трьома рівнями – низьким, середнім та високим. Загальний індекс

посттравматичного зростання варіюється в діапазоні від 0 до 105 балів. Більш високий індекс свідчить про набуття особистістю в результаті посттравматичного зростання низки рис, наприклад, таких як позитивне ставлення до життя, вміння приймати/надавати соціальну підтримку, впевненість у собі, своїх можливостях, спроможності впливати на своє життя тощо. Зазначені риси також можуть бути критеріями посткризового зростання особистості, тому опитувальник можна використовувати для його діагностики.

Методика «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» [24], автором якого є вітчизняна дослідниця О. Штепа, ґрунтується на розумінні психологічної ресурсності як здатності особистості щодо збереження, відновлювання та пошуку ресурсів, їх ефективного розподілу та використання. Особистісна ресурсність не є сталою величиною, її можна розвивати.

Опитувальник складається з 67 тверджень (з варіантами відповідей «вірно»/«не вірно»), що розподілені за 14 субшкалами, кожна з яких містить 8 питань. Зазначені субшкали діагностують наступні психологічні особливості:

- «Упевненість у собі» – самодостатність у прийнятті рішень, вміння покладатися на інтуїцію, відстоювати свою точку зору, приймати життєві успіхи та поразки, поведінкова гнучкість;
- «Доброта до людей» – гуманістичне ставлення до оточуючих, уміння сприймати їх з позицій рівності;
- «Допомога іншим» – домінування цінностей співпраці та толерантності;
- «Успіх» – здатність до саморозвитку і самопрезентації, належний рівень професіоналізму;
- «Любов» – відкритість у спілкуванні з близькими людьми, емпатія, вміння надавати підтримку тощо;

- «Творчість» – креативність, наявність сформованої системи моральних принципів та життєвих цінностей;
- «Віра у добро» – справедливість, милосердя, сподівання, спроможність до співпереживання;
- «Прагнення мудрості» – вміння вчитися та передавати накопичені знання іншим;
- «Робота на собою» – здатність до саморефлексії, визначення своїх слабких/сильних сторін, самовдосконалення;
- «Самореалізація у професії» – задоволеність професійною діяльністю та професійними досягненнями;
- «Відповідальність» – уміння прогнозувати наслідки своєї активності/діяльності та здатність їх приймати;
- «Знання власних психологічних ресурсів» – усвідомлення своїх можливостей, особливостей та їх меж;
- «Уміння оновлювати власні психологічні ресурси» – наявність навичок саморегуляції емоційних станів та поведінки, налаштованість на розширення власної ресурсної бази;
- «Уміння вміщувати власні психологічні ресурси – здатність до подолання складних життєвих ситуацій, творчості, професійної та особистісної самореалізації, надання соціальної підтримки іншим людям.

Обчислення результатів за субшкалами відбувається шляхом додавання балів відповідно до ключа (кожне співпадіння розцінюється дорівнює 1 балу); загального рівня психологічної ресурсності особистості – визначенням суми балів за 14 субшкалами. Інтерпретація результатів проводиться відповідно до таблиці нормативних значень й передбачає розподіл отриманих значень для субшкал за трьома рівнями – низьким (0-3 бали), середнім (4-6 бали) та високим (7-8 балів). Інтерпретація показників загальної ресурсності має дещо інші значення: 0-56 балів – психологічна ресурсність не діагностується; 57-69 балів – низький рівень психологічної ресурсності; 70-

92 бали – середній рівень; 93-106 балів – високий рівень; 107-112 балів – отримані дані є сумнівними для визначення рівня психологічної ресурсності.

Для нашого дослідження цікавими можуть бути показники за субшкалами «Успіх», «Самореалізація в професії», «Знання власних психологічних ресурсів», «Уміння оновлювати власні психологічні ресурси», «Уміння вміщувати власні психологічні ресурси», а також наявність/відсутність кореляцій з рівнем посткризового зростання.

Асоціативний тест «Методика дослідження професійної ідентичності» Л. Шнейдер [13, с. 97-98] спрямований на визначення типу професійної ідентичності, спираючись на спонтанні асоціації піддослідних. Методика включає 76 слів-якостей, які характеризують особистість за двома ознаками – «професіонал» та «непрофесіонал». Респонденту пропонують з наведеного переліку слів обрати ті, які стосуються його та його життя.

Обробка результатів відбувається наступним чином: 1) рахується кількість співпадінь за двома категоріями – «професіонал» і «непрофесіонал» (відповідно до ключа); 2) кількість співпадінь в категорії «професіонал» потрібно розділити на кількість співпадінь в категорії «непрофесіонал». Отриманий коефіцієнт інтерпретується відповідно до нормативної шкали:

- 0-1,0 – передчасна ідентичність – авторитарність, низька самооцінка, несамостійність;

- 1,0-2,0 – дифузна ідентичність – низький рівень професійної задоволеності, відсутність чітких професійних цілей, неготовність до змін, схильність до внутрішніх конфліктів і аутоагресивної поведінки;

- 2,0-3,0 – мораторій ідентичності – притаманна особам, які зазнали професійної кризи та намагаються її подолати;

- 3,0-4,0 – досягнута позитивна ідентичність – характеризується наявністю чітких професійних цілей, позитивним ставленням до обраної сфери діяльності, сформованою системою професійних переконань і цінностей, впевненістю у собі, самоповагою, почуттями гідності та

особистісної й професійної значущості, замученістю до кола професійного спілкування;

- 4,0 та вище – псевдопозитивна ідентичність – виявляється у двох полярних формах – повноцінному співвіднесенні себе з професіоналами певної галузі та позитивному оцінюванні фахових якостей й запереченні своєї унікальності, що супроводжується порушенням самоідентифікації з найближчим професійним оточенням.

Для нашого дослідження може бути цікавим чи наявна кореляція між типом професійної ідентичності викладачів закладів вищої освіти та рівнем їх посттравматичного зростання.

Остання методика, використана в дослідженні, – методика «Самооцінка психологічної адаптивності» [13, с. 18-19], що дозволяє виміряти рівень психологічної адаптивності особистості. Психологічна адаптивність не є предметом нашого дослідження, але враховуючи той факт, що є суперечливі припущення щодо можливого взаємозв'язку рівня адаптивності особистості на рівень посткризового зростання. З одного боку, є емпірично доведені дані, що рівень посттравматичного зростання має зворотний кореляційний зв'язок із здатністю до адаптації, оскільки особистість, що має достатню спроможність до пристосування, не потребуватиме посттравматичного зростання (С. Тедескі, Л. Калхаун та ін.). З іншого боку механізми переживання кризи та подолання травми не є подібними, оскільки причиною виникнення будь-якої кризи (нормативної, ненормативної, вікової, професійної тощо) є незадоволення певних потреб, а травма виникає через контакт людини з певним травмуючим досвідом. Тому психологічна адаптивність особистості, як здатність «пристосовуватися до життя і гнучко реагувати на зміни життєвих обставин» [13, с. 18] може позитивно впливати на рівень посткризового зростання.

Методика складається з 15 тверджень, що розподілені на 2 групи – «Група А» (10 тверджень) та «Група Б» (5 тверджень) й передбачають відповіді «так» (у разі згоди з твердженням) і ні (у випадку незгоди). Обробка

результатів передбачає, що 1) підраховується кількість ствердних відповідей окремо за кожною групою (А і Б); 2) обчислюється різниця між двома сумами (від кількості балів, отриманих в «Групі А», віднімається кількість балів, отриманих в «Групі Б»).

Інтерпретація результатів передбачає визначення рівня психологічної адаптивності відповідно до нормативної шкали: 0-3 бали – низький; 3-4 бали – нижче за середній; 5 балів – середній; 6-7 балів – вище за середній; 8-10 балів – високий.

2.2. Показники емпіричного дослідження чинників посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти (на прикладі подолання професійних криз).

Викладачам було запропоновано написати короткі есе на тему «Я і моя робота раніше і тепер», яке передбачало самоаналіз своєї професійної діяльності протягом останніх 2-3 років. Викладачам запропонували поміркувати щодо того чи змінилося ставлення до викладацької діяльності протягом зазначеного періоду, що вплинуло на подібні зміни; які професійні досягнення та невдачі відбулися протягом цього часу; чи змінилося сприйняття себе як особистості та/або професіонала, можливі причини подібних змін; чим взагалі подобається або не подобається професія викладача.

Контент-аналіз зазначених есе, дозволив виокремити змістовні фрази та/або словосполучення, які можна розцінювати як ознаки пережитої професійної кризи, а саме (подано у порядку убутання):

- загальна втома та виснаження – 24 особи (75%);
- значний обсяг «марної» паперової роботи – 17 осіб (53,13%);
- надмірна кількість занять – 16 осіб (50%),
- надмірна кількість завдань поза аудиторною роботою – 9 осіб (28,13%);

- зниження мотивації до професійного самовдосконалення – 8 осіб (25%);
- усвідомлення відсутності перспектив професійної діяльності – 7 осіб (21,88%);
- посилення тиску з боку керівництва – 6 осіб (18,75%);
- розчарування професійною діяльністю (серед причин в тому числі було зазначено відсутність позитивного зворотного зв'язку від здобувачів) – 5 осіб (6, 63%).

Відсоткові значення розраховано відносно кількості осіб в експериментальній групі.

Основною методикою дослідження за допомогою якої вимірювався рівень посткризового зростання була методика «Опитувальник посттравматичного зростання». Результати діагностики за цією методикою представлені на рис.2.1.

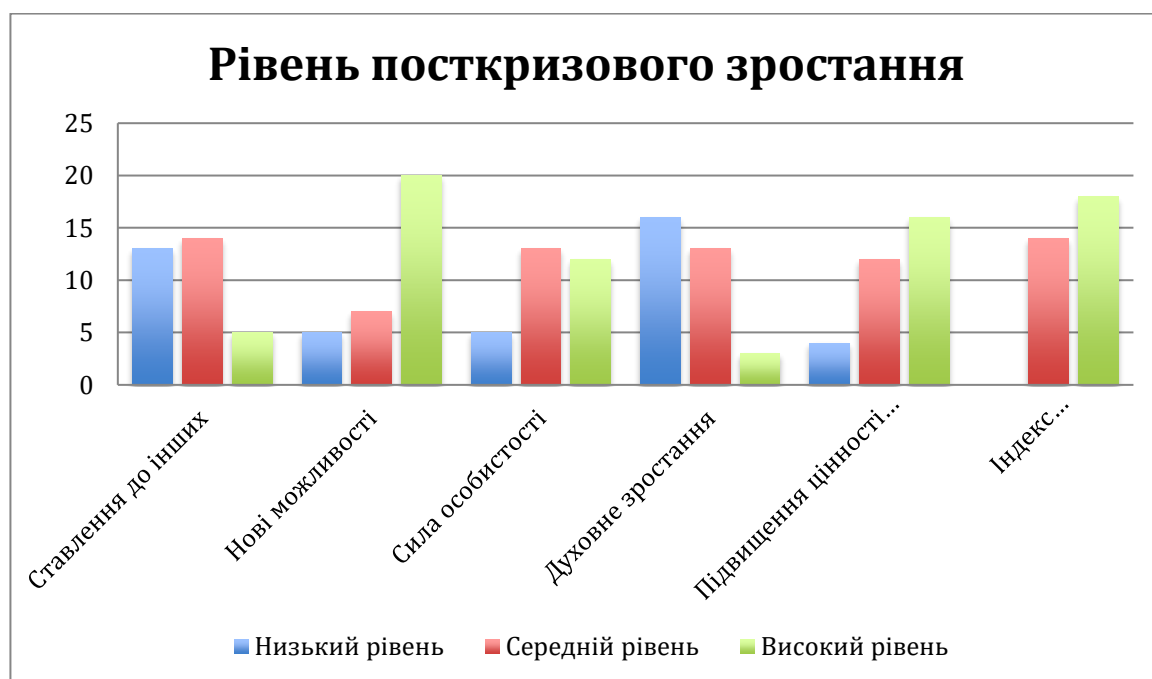


Рис.2.1. Результати діагностики викладачів закладів вищої освіти за методикою «Опитувальник посттравматичного зростання».

Аналіз діаграми на рис.2.1. дозволяє зробити наступні висновки:

- в експериментальній групі діагностовано середній (43,75%) та високий (56,25%) рівень посткризового зростання;
- найвищі показники зростання зафіксовані за шкалами «Нові можливості», «Підвищення цінності життя» та «Сила особистості»;
- найнижчі показники зростання – продемонстровано за шкалами «Ставлення до інших» та «Підвищення цінності життя».

Тобто, зона зростання пов'язана з розширенням кола інтересів, розвитку гнучкості мислення й впевненості в собі, в своїй здатності долати складні ситуації, усвідомленням цінності життя та зміною життєвих пріоритетів. Водночас щодо останніх двох характеристик не можна з упевненістю стверджувати, що вони є наслідком подолання саме професійної кризи, оскільки військова агресія РФ, яка триває майже 3 роки, також могла спричинити актуалізацію зазначених ресурсів.

Зонами зростання, які виявилися не актуальними для нашої вибірки, є здатність до духовного розвитку, усвідомлення цінності інших людей, встановлення контактів і розвиток близьких стосунків, а також вміння виражати емоції у соціально прийнятних формах. Низька потреба в духовному самовдосконаленні також може бути пов'язана з військовими діями, оскільки через переживання хронічного стресу чутливість до питань «сенсу життя» може бути зниженою задля підтримки відчуття безпеки на належному рівні.

Щодо відсутності в структурі зростання умовно «комунікативної складової» можна припустити, що даний факт обумовлений особливостями професійної (і не тільки) взаємодії протягом останніх п'яти років, а саме домінуванням серед викладачів закладів вищої освіти (особливо у Східному регіоні України) дистанційних форм навчання. Дистанційний формат обмежує тривалість та зміст професійного спілкування, не сприяє розкриттю особистості, посилює дистанціювання.

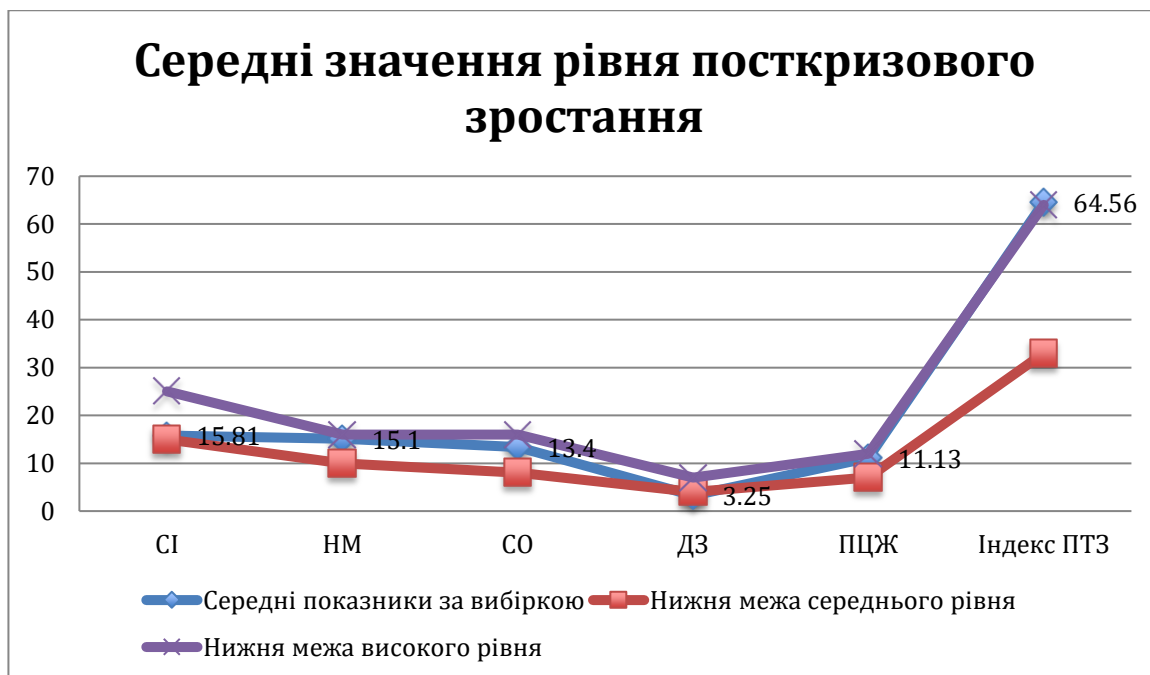


Рис.2.2. Порівняльний аналіз середніх значень, отриманих за результатами діагностики за методикою «Опитувальник посттравматичного зростання», з нормативними.

Досить інформативним щодо усвідомлення рівня зростання серед викладачів закладів вищої освіти є графік, представлений на рис.2.2. відповідно до інформації графіку, діагностовано нами показники рівня зростання як за окремими шкалами, так й загального індексу зростання знаходяться переважно в межах середнього рівня. Несуттєво більшим за показники середнього рівня є середні значення за шкалами «Ставлення до інших» та «Індекс посттравматичного зростання», несуттєво меншими – середні значення за шкалою «Духовні зміни».

Досить несподіваними виявилися результати діагностики за «Методикою дослідження професійної ідентичності», візуалізовані на рис. 2.3. Так, враховуючи специфіку професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти, яка, зокрема передбачає постійне професійне самовдосконалення, було зроблено припущення щодо того, що значна частка піддослідних мають досягнуту позитивну професійну ідентичність. Водночас, отримані дані свідчать, що досягнуту професійну ідентичність

мають лише 21,88%; дифузну – 18,75%; превдопозитивну – 16,75%; мораторій ідентичності притаманний 40,63%.

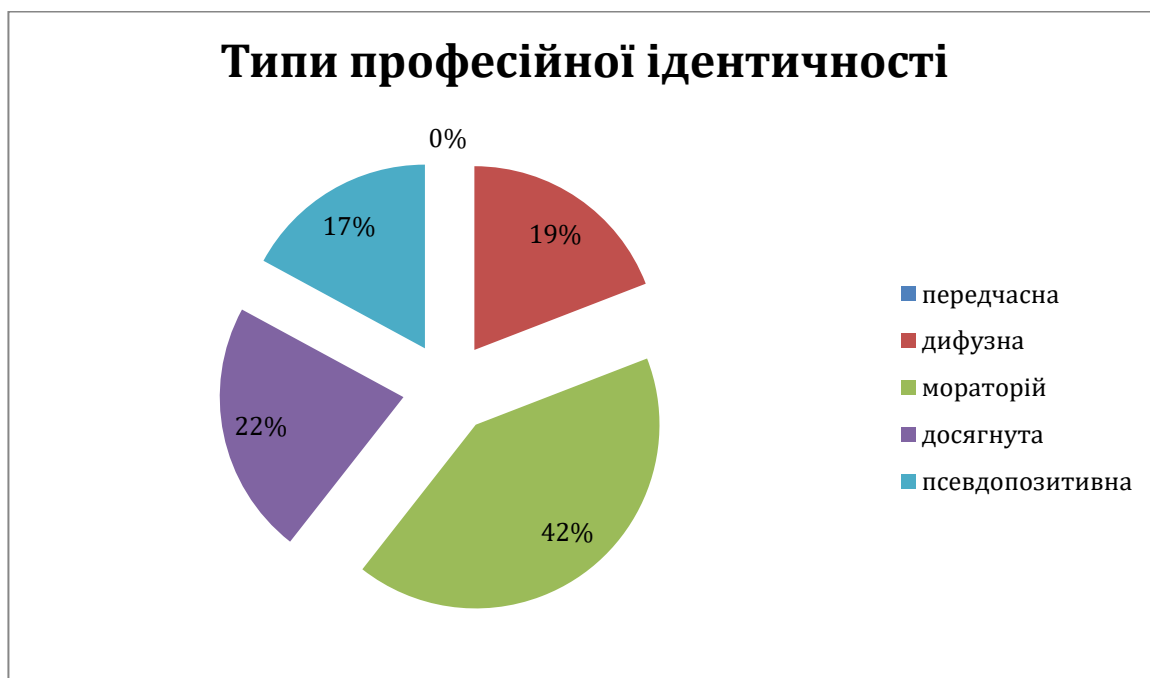


Рис.2.3. Результати діагностики викладачів закладів вищої освіти за «Методикою дослідження професійної ідентичності» (дані наведено у %).

Отримані дані потребують осмислення та інтерпретації. Той факт, що серед значної частки вибірки діагностовано мораторій професійної ідентичності свідчить, про активне подолання професійної кризи, тому демонструвати посткризове зростання вони фактично не спроможні тільки в майбутньому, після завершення кризового процесу.

Досить високими є показники псевдопозитивної ідентичності, що може обумовлюватися тим, що особистість задіяли різноманітні захисні механізми, які спричиняють когнітивні викривлення в сприйнятті та оцінці себе як особистості та як професіонала. Майже одна п'ята викладачів закладів вищої освіти продемонстрували наявність дифузної ідентичності, якій притаманний високий рівень незадоволеності професійною діяльністю та неусвідомленість її цілей.

Зазначені факти щодо рівня розвитку професійної ідентичності в межах експериментальної групи викладачів закладів вищої освіти можуть негативно вплинути на показники статистичного аналізу даних проведеного дослідження, оскільки значна кількість піддослідних досі демонструє ознаки переживання професійної кризи (хоча за результатами самозвітів було визначено інше).

Оскільки повсякдення професійна активність викладачів закладів вищої передбачає динамічну зміну умов діяльності, то розвинена здатність пристосовуватися й гнучко реагувати на події може позитивно позначитися на ефективності її реалізації. Загальні результати вимірювання рівня психологічної адаптивності викладачів закладів вищої освіти представлені на рис.2.4.

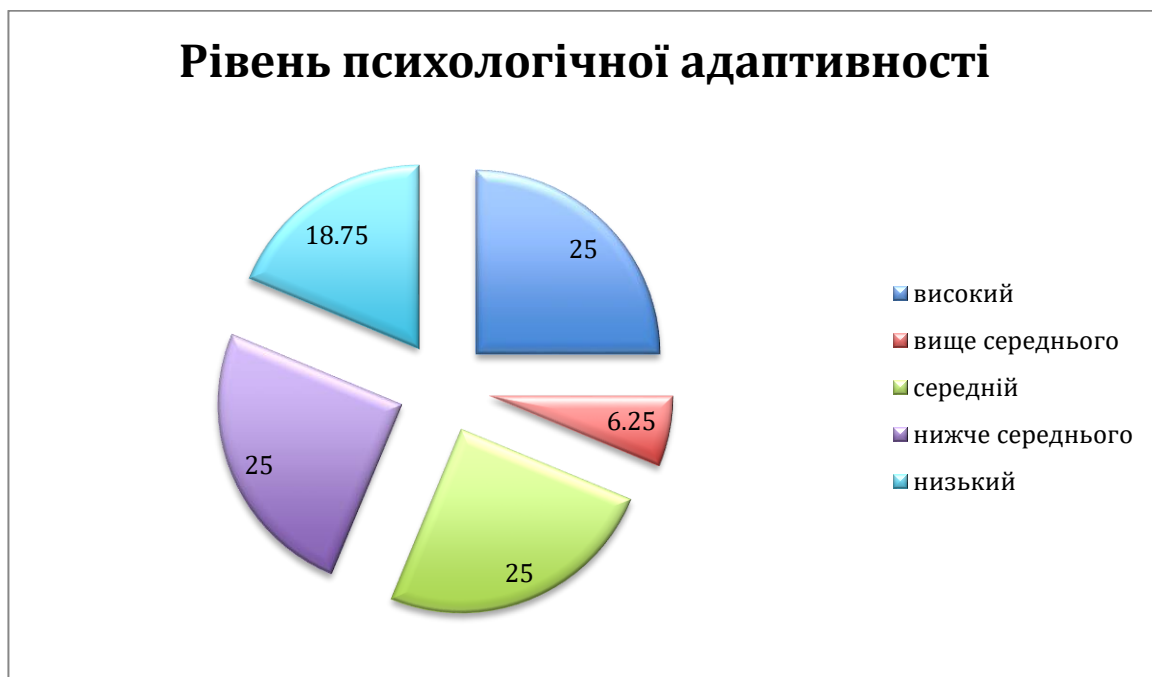


Рис.2.4. Результати діагностики викладачів закладів вищої освіти за методикою «Самооцінка психологічної адаптивності» (дані наведено у %).

Аналіз діаграми свідчить, що в серед викладачів закладів вищої освіти діагностовано наступні рівні розвитку психологічної адаптивності: високий, середній та нижче за середній (по 25%), низький (18,75%), вище за середній

(6,25%). Слід констатувати, що значна частка викладачів (понад 40%), що входять до експериментальної групи мають рівень психологічної адаптивності нижче за середній (низький та власне нижче середнього). Якщо спиратися на дані емпіричних досліджень посттравматичного зростання, то низький рівень психологічної адаптивності сприятиме більш високому посткризовому зростанню.

В літературних джерелах неодноразово підкреслюється той факт, що рівень зростання особистості (особистісного, професійного, посттравматичного, посткризового) обумовлюється особистісними та соціальними ресурсами, наявними у особистості. Діагностику психологічної ресурсності особистості проводили за допомогою «Опитувальника психологічної ресурсності особистості». Її результати наведені рис.2.5 та рис.2.6.



Рис.2.5. Результати діагностики викладачів закладів вищої освіти за методикою «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» (дані наведено у %).

Аналіз наведеної діаграми свідчить, що в більшості викладачів (59,38%) діагностовано середній рівень психологічної ресурсності, високий і низький демонструє приблизно однакова кількість піддослідних (18,75% та 15,63% відповідно). Результати 6,25% осіб не можна враховувати через обмеження встановлені автором методики. Середнє значення – 80,56 бали, що також відповідає середньому рівню розвитку психологічної ресурсності.

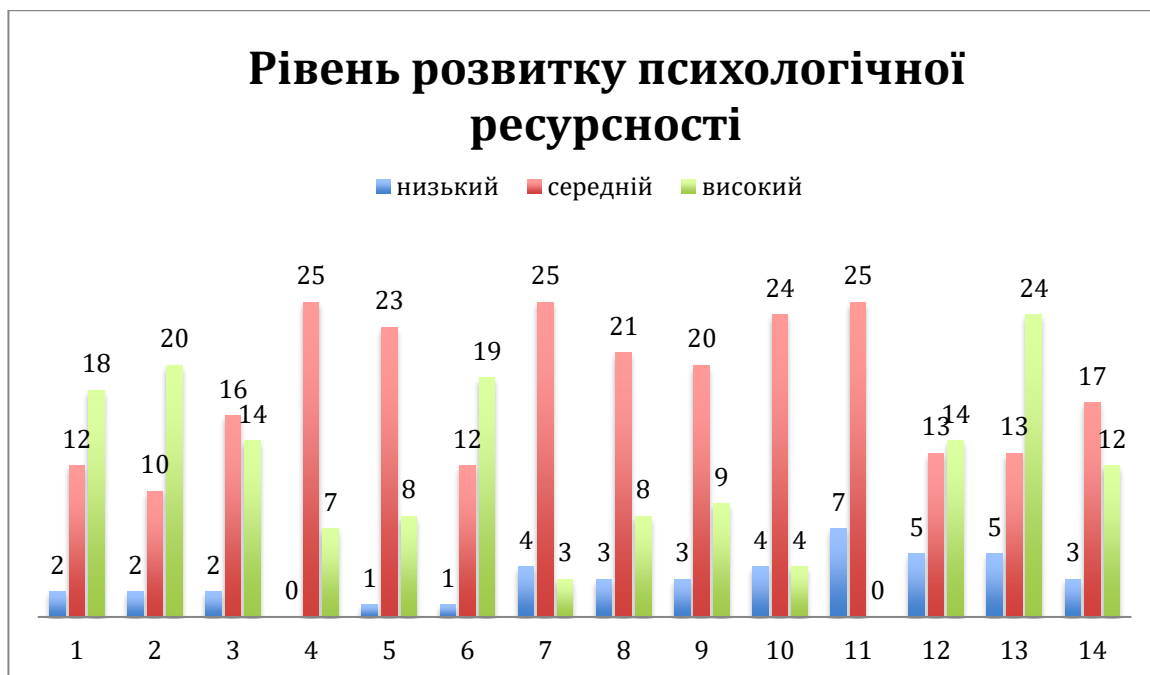


Рис.2.5. Результати діагностики викладачів закладів вищої освіти за методикою «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» за окремими шкалами.

Аналіз діаграми на рис.2.6. дозволяє зробити висновки щодо розвиненості тих чи інших психологічних ресурсів. Так, найбільшими показниками з високим рівнем є показники за шкалами: 13 – «Уміння оновлювати власні ресурси», 2 – «Доброта до людей», 6 – «Творчість», 1 – «Упевненість у собі». Цікавить є той факт, що показники шкал 12 – «Знання власних ресурсів» та 14 – «Уміння використовувати власні ресурси» мають нижчі результати, що не є логічним.

Так, позитивним явищем вважаємо наявність високих показників за шкалою 2 – «Доброта до людей», оскільки це підкреслює гуманістичну спрямованість викладачів, що є важливою умовою ефективної реалізації професійної діяльності й одночасно може виступати підґрунтям для формування орієнтації до людей (відкритості до них). Останнє вже є ознакою посткризового зростання.

Здатність особистості до творчості є передумовою успішної когнітивної та емоційної переробки інформації (в тому числі й щодо кризи та її перебігу), відкриття нового досвіду та його подальшого застосування в професійній діяльності після подолання кризової ситуації.

Розвиток упевненості в собі також виступає ознакою посткризового зростання, й одночасно сприяє йому. Чим вищою є впевненість особистості в собі, своїх силах і можливостях, тим вищий рівень посткризового зростання вони мають демонструвати.

2.3. Статистичний аналіз та інтерпретація результатів дослідження чинників посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти

При обробці результатів емпіричного дослідження ми скористалися табличним процесором MS Excel, який є універсальним і дуже зручним обчислювальним середовищем для розв'язку статистичних задач. Обчислювальне середовище табличного процесору MS Excel пристосовано для цілей первинної обробки експериментальних даних (вибірок), а саме: розрахунку статистичних характеристик, аналізу та оцінки функції розподілу, кореляційного та регресійного аналізу.

Гіпотеза дослідження полягає в існуванні прямого зв'язку між рівнем посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти та рівнем психологічної ресурсності, а також зворотнього зв'язку між рівнем посткризового зростання та рівнем соціально-психологічної адаптивності й рівнем професійної ідентичності, тобто рівень посткризового зростання збільшується із зростанням рівня психологічної ресурсності та зменшується

із зростанням рівня соціально-психологічної адаптивності й професійної ідентичності.

Гіпотеза дослідження висувалася, спираючись на дані отримані в процесі аналізу наукових джерел та результатів емпіричних вимірювань співставних психологічних феноменів (зокрема посттравматичного зростання), оскільки теоретичних розробок та/або емпіричних даних щодо вивчення посткризового зростання, його чинників на даний момент не існує. Саме тому висновки, сформульовані за результатами проведеного дослідження, будуть носити вірогідний характер – ми лише з визначеною вірогідністю можемо казати, що дані суперечать або не суперечать висунутій гіпотезі.

Проводимо попередню обробку даних. Попередня обробка результатів емпіричного дослідження проводиться з метою визначення виду розподілу, для того щоб в подальшому правильно скласти емпіричні залежності, ефективно використовувати методи математичної статистики та провести якісний аналіз отриманих результатів.

При проведенні емпіричних досліджень отримані дані можуть мати аномальні дані, які призводять до спотворення оцінки параметрів розподілу. Нам необхідно переконатися, що серед наявних результатів психодіагностичних методик немає результатів, які суттєво відрізняються.

У нашому дослідженні ми маємо вибірку загальною чисельністю $n = 32$ піддослідних. В таких невеликих вибірках генеральна дисперсія невідома, тому її оцінювання відбувається за допомогою вибіркової дисперсії. В таких випадках наявність аномальних даних значно впливають на результат.

Використовуємо критерій Грабса, для якого формулюємо наступні гіпотези:

- гіпотеза H_0 – серед даних вибіркової сукупності грубих помилок немає;

- гіпотеза H_1 – серед даних вибіркової сукупності наявна одна груба помилка (мінімальне значення вибірки – 42).

Розраховуємо оцінки параметрів розподілу (попередньо вважаємо, що розподіл відбувається за нормальним законом) – вибіркове середнє арифметичне та вибіркове середнє квадратичне відхилення.

Для виконання розрахунків використовуємо дві вбудовані в MS Excel статистичні функції: СРЗНАЧ та СТАНДОТКЛОН. Тоді, мінімальне значення вибірки – 42; середнє значення – 64,5225; вибіркова дисперсія – 104,125.

Значення статистики критерію:

$$u_{\min} = (64,5625 - 42) / 104,125 = 0,21$$

Приймаємо рівень значимості $\alpha = 0,05$.

Критичне значення критерію при $\alpha = 0,05$ та $n = 32$ дорівнює:

$$u_{0,05;32} = 2,53.$$

Розрахункове значення критерію Граббса менше за критичне.

Гіпотеза H_0 приймається за робочу, тобто серед даних вибіркової сукупності грубих помилок немає.

Більшість розподілів, що використовуються в математичній статистиці ґрунтуються на нормальному розподілі. Тому перевіряємо гіпотезу про наявність нормального розподілу рівня посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти.

Використовуючи інструмент «Описова статистика» («Пакет аналізу») табличного процесору Microsoft Excel виконуємо розрахунок основних статистичних характеристик вибіркової сукупності, на основі аналізу яких зробимо висновок про закон розподілу. Основні статистичні характеристики вибіркової сукупності представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Розрахунок основних статистичних характеристик вибіркової сукупності для рівня посттравматичного зростання викладачів закладів вищої освіти

Показник	Розрахункове значення
Середнє арифметичне	64,5624
Стандартна похибка	1,803858711
Медіана	64
Мода	64
Стандартне відхилення	10,20416582
Дисперсія вибірки	104,125
Ексцес	-0,097023085
Асиметричність	-0,365253913
Інтервал	41
Мінімум	42
Максимум	83
Сума	2066
Кількість	32
Найбільший показник	83
Найменший показник	42
Рівень надійності (95,0%)	3,678994083

Однакові значення моди та медіани та близьке до них значення середнього (відповідно 64; 64; 64,5625), незначне значення ексцесу вибірки ($E = -0,097$) та асиметричності ($A = -0,3652$) свідчать про те, що показник (рівень) посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти вірогідно має нормальний розподіл.

Зробимо оцінку виду розподілу за допомогою побудови діаграми за допомогою вбудованих функцій MS Excel (див. рис 2.6).

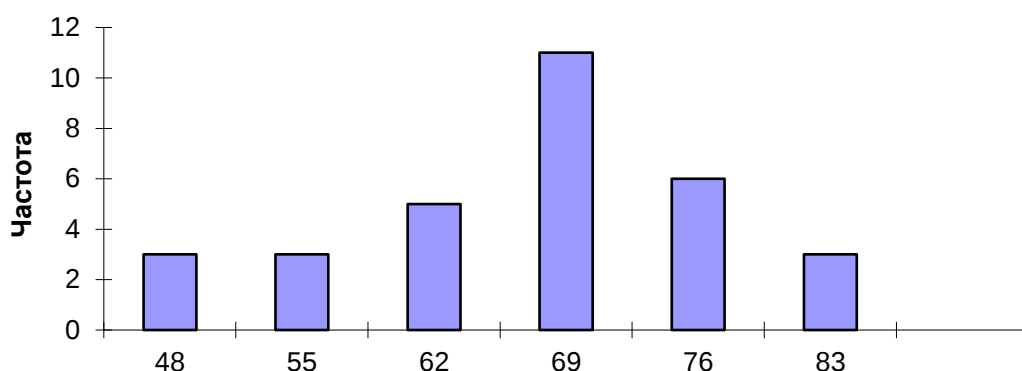


Рис. 2.6 – Розподіл рівня посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти.

Перевірка гіпотези про нормальний вид розподілу рівня посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти з використанням критерію відповідності Пірсона з вірогідністю 95% підтвердила раніше зроблені висновки щодо виду розподілу.

Для оцінки взаємозв'язків між рівнем посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти та рівнем психологічної ресурсності, а також між рівнем посттравматичного зростання та рівнем психологічної адаптивності і рівнем професійної ідентичності було використано кореляційний аналіз з використанням критерію Пірсона. Його результати представлені у таблиці 2.2.

Аналіз результатів таблиці свідчить, що між рівнем посткризового зростання зростання та рівнем психологічної ресурсності, психологічної адаптивності та професійної ідентичності взагалі відсутні статистично значущі кореляції, як прямі, так і зворотні. Гіпотеза щодо існування прямого зв'язку між рівнем посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти та рівнем психологічної ресурсності, а також зворотного зв'язку між рівнем посткризового зростання та рівнем психологічної адаптивності й рівнем професійної ідентичності не підтвердилася.

Таблиця 2.2 – Результати кореляційного аналізу за методиками «Рівень посттравматичного зростання», «Самооцінка психологічної адаптивності», «Методика дослідження професійної ідентичності», «опитувальник психологічної ресурсності» з використанням критерію Пірсона ($r_{0,01}=0,4487$; $r_{0,05}=0,34987$)

	Рівень психологічної адаптивності	Рівень професійної ідентичності	Рівень пост-травматичного зростання	Рівень психологічної ресурсності
Рівень психологічної адаптивності	1			
Рівень професійної ідентичності	0,238255802	1		
Рівень пост-травматичного зростання	0,141778629	0,05771181	1	
Рівень психологічної ресурсності	0,447915018	-0,390313429	0,15694496	1

Водночас аналіз отриманих кореляцій виявляє наявність прямої кореляції між рівнем психологічної адаптивності та рівнем психологічної ресурсності, а також зворотній зв'язок між рівнем професійної ідентичності та рівнем психологічної ресурсності. Тобто чим більшу кількість психологічних ресурсів «накопила» особистість, тим вищим є рівень її пристосувальних можливостей, і одночасно із збільшенням рівня психологічної адаптивності зменшується рівень професійної ідентифікації. Друга кореляція потребує додаткового уточнення, оскільки є припущення щодо того, що ці дві події відбуваються одночасно й синхронно, але не обумовлюють одна одну.

Таблиця 2.3 – Результати кореляційного аналізу за методиками «Рівень посттравматичного зростання», «Самооцінка психологічної адаптивності», «Методика дослідження професійної ідентичності», «Опитувальник психологічної ресурсності» та соціально-демографічними характеристиками з використанням критерію Пірсона ($r_{0,01}=0,4487$; $r_{0,05}=0,34987$)

	Вік	стать	Сімейний статус	Стаж роботи
Рівень психологічної адаптивності	-0,44788	-0,25059	0,09229	-0,59600
Рівень професійної ідентичності	0,27160	-0,34473	-0,20977	0,35061
Рівень посткризового зростання	-0,17137	-0,18017	-0,31439	-0,35111
Рівень психологічної ресурсності	-0,25549	-0,11708	0,03670	-0,27141

В таблиці 2.3 представлені результати кореляційного аналізу показників психодіагностичних методик та соціально-демографічних характеристик піддослідних, що не було предметом нашого дослідження. Водночас інтерпретація отриманих показників кореляції свідчить, що в межах експериментальної групи немає доведених статистично значущих кореляцій між статтю або сімейним статусом особистості й показниками жодної психодіагностичної методики.

Водночас, наявна зворотна кореляція середньої сили між рівнем психологічної адаптивності та стажем роботи, тобто чим більший стаж має

особистість, тим менший рівень психологічної адаптивності вона має. Аналогічний взаємозв'язок тільки вже помірної сили простежується між рівнем психологічної адаптивності віком. Із збільшенням віку зменшується рівень психологічної адаптивності. Також наявний позитивний зв'язок помірної сили між рівнем професійної ідентичності та стажем роботи й зворотний помірний зв'язок між рівнем посткризового зростання та стажем роботи. Тобто із збільшенням стажу роботи в незначній мірі збільшується рівень професійної ідентичності, а рівень посткризового зростання зменшується. Водночас стверджувати, що ці змінні обумовлюють одна одну некоректно.

Висновки до розділу 2.

Відсутність в науковій психологічній літературі чітко сформульованого поняття «посткризове зростання», визначення його структури, механізмів, а також чинників, що активізують або уповільнюють цей процес суттєво ускладнюють наукові пошуки в зазначеному напрямі. Другою, складністю є відсутність специфічного діагностичного інструментарію для вимірювання рівня посткризового зростання. Саме тому емпіричне дослідження чинників посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти було скоріше пошуковим, ніж констатувальним.

Спираючись на існуючий досвід емпіричного вивчення кризових явищ взагалі і в професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти зокрема, а також посттравматичного зростання, були зроблені припущення щодо існування значущих кореляційних зв'язків. Сформульована гіпотеза передбачала, що рівень посткризового зростання збільшується із зростанням рівня психологічної ресурсності та зменшується із зростанням рівня соціально-психологічної адаптивності й професійної ідентичності.

Показники емпіричного дослідження свідчать, що:

- в групі піддослідних викладачів діагностовано середній (43,75%) та високий (56,25%) рівні посткризового зростання; найвищі показники

зростання зафіксовані за шкалами «Нові можливості», «Підвищення цінності життя» та «Сила особистості»;

- досягнуту професійну ідентичність мають лише 21,88%; дифузну – 18,75%; превдопозитивну – 16,75%; мораторій ідентичності притаманний 40,63%;

- виявлено наступний розподіл за рівнями розвитку психологічної адаптивності: високий, середній та нижче за середній (по 25%), низький (18,75%), вище за середній (6,25%);

- в більшості викладачів (59,38%) діагностовано середній рівень психологічної ресурсності, високий і низький демонструє приблизно однакова кількість піддослідних (18,75% та 15,63% відповідно).

Результати кореляційного аналізу свідчать, що між рівнем посткризового зростання та рівнем психологічної ресурсності, психологічної адаптивності та професійної ідентичності взагалі відсутні статистично значущі кореляції, як прямі, так і зворотні. Гіпотеза щодо існування прямого зв'язку між рівнем посткризового зростання викладачів закладів вищої освіти та рівнем психологічної ресурсності, а також зворотного зв'язку між рівнем посткризового зростання та рівнем психологічної адаптивності й рівнем професійної ідентичності не підтвердилася.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ПЕРЕЖИВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ

Одним з методів стимулювання посткризового зростання за результатами подолання професійних криз може бути психологічний супровід особистості під час переживання професійної кризи, який за О. Кокуном «являє цілісний процес вивчення формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості з урахуванням своєрідності і психологічних особливостей кожної стадії, а також права особистості нести відповідальність за своє професійне життя» [16, с. 152]. Головною метою психологічного супроводу є всебічна реалізація особистісних та професійних якостей особистості через психологічну едукацію, допомогу в моделюванні життєвих сценаріїв (або сценаріїв професійного розвитку), профілактику розвитку професійних деформацій й т. ін. із застосуванням особистісно орієнтованих технологій професійного розвитку, арт-терапевтичних методів та технік.

Враховуючи той факт, що вплив жодного з визначених нами для експериментальної перевірки чинника не був доведений, в процесі моделювання програми психологічної підтримки для викладачів закладів вищої освіти спиратимемося на загальні положення психопрофілактичної та психорозвивальної роботи. Психологічна підтримка викладачів закладів вищої освіти може включати індивідуальні та групові форми роботи. Індивідуальні психологічні сесії сприятимуть глибшому опрацюванню наявних проблем та викривлень, може реалізовуватися як в очному, так і в дистанційному форматі (що в реаліях сьогодення є вкрай актуальним). З іншого боку групова робота сприяє швидшій інтеграції отриманих психологічних знань та практичних навичок в поведінку та повсякденну професійну діяльність індивіда. При розробці програми психологічної підтримки спиратимемося саме на групові форми роботи.

Оскільки опанування будь-якої кризи, в тому числі й професійної передбачає переживання негативних емоцій, незадоволеності собою, своїм професійним становищем, пошуком нових моделей поведінки, при створенні програми психологічної підтримки викладачів закладів вищої освіти в період переживання ними професійних криз, доцільним є виокремлення декількох змістових блоків: 1) стабілізація емоційного та психічного стану, відновлення відчуття комфорту та безпеки; 2) усвідомлення та прийняття особистісних змін; 3) пошук та відкриття нових ресурсів; 4) інтеграція отриманого досвіду в свою професійну історію.

Програма психологічної підтримки викладачів закладів вищої освіти в період переживання професійних криз

Мета програми – забезпечити психологічну підтримку викладачів закладів вищої освіти, сприяти відновленню емоційної рівноваги, самопізнанню, пошуку ресурсів для подальшого професійного самовдосконалення та зростання, розвитку нових моделей поведінки через групову взаємодію та обмін досвідом.

Завдання:

№ з/п	Зміст завдання
1	Провести діагностику загального самопочуття викладачів, рівня емоційного та професійного вигорання, визначення рівня стресу, рівня розвитку професійної ідентичності тощо.
2	Поглибити рівень психологічної обізнаності викладачів.
3	Сприяти розвитку навичок саморегуляції емоцій, поведінки, управління стресом, самопізнання тощо.
4	Сприяти усвідомленню власних професійних потреб, ресурсів, можливостей та обмежень; посилити мотивацію професійної діяльності та професійного розвитку.
5	Сприяти обміну досвідом між учасниками групи,

6.	Створити умови задля напрацювання нових моделей професійної поведінки.
----	--

Програма передбачає проведення 4 занять протягом місяця. Тривалість кожного заняття 1,5 години. Кожне заняття включає:

- вправу-розминку, під час якої відбувається емоційне розвантаження учасників групи та їх налаштування на роботу;
- психоедукацію відповідно до тематичної спрямованості заняття;
- відпрацювання конкретних навичок відповідно до змісту заняття;
- рефлексію наприкінці кожної практичної вправи або техніки, а також на завершальному етапі заняття;
- виконання домашніх завдань.

Орієнтовний сценарний план.

Заняття 1. Знайомство та створення безпечного простору.

Мета – ознайомити учасників з метою роботи групи психологічної підтримки, створити атмосферу довіри, налаштувати на подальшу групову роботу.

Вступна частина (15 хв.)

- Привітання.
- Ознайомлення з метою, завданнями та програмою групи.
- Визначення правил роботи в групі та очікувань (робота в підгрупах з подальшим обговоренням, необхідні матеріали та обладнання – дошка + маркер, невеличкі аркуші паперу).

Основна частина (120 хв.)

Вправа «Імена та прикметники» – 10 хв. (мета – запам'ятати імена учасників). Виконання: учасники стають у коло; перший учасник називає своє ім'я та прикметник на ту ж букву (наприклад, Володимир великий або Поліна прекрасна); наступний учасник спочатку повторює імена та

прикметники до них попередніх учасників, а потім називає своє ім'я та прикметник.

Інформаційне повідомлення – 15 хв.: криза та кризова ситуація, її вплив на особистість та її поведінку, негативні та позитивні наслідки переживання професійних криз.

Вправа «Розморозка емоцій» [10] – 25 хв. (мета – усвідомлення, вивільнення та вербалізація емоцій, вироблення здатності до контролю емоцій; необхідні матеріали та обладнання: папір А4, А3, олівці, фарби, пензлики). Виконання: частина 1 – пригадати емоції, які супроводжують протягом дня (5-7 емоцій), зобразити їх на аркуші різноманітними образами, після чого підписати; частина 2 – запропонувати учасникам змінити ті образи (символи, частини малюнку), які викликають негативну реакцію, зробити їх привабливішими. Обговорення: частина 1 – які емоції переважають на малюнку? які образи символізують позитивні емоції? негативні емоції? який з образів найбільше привертає вашу увагу? який з образів найбільше вас дратує?; частина 2 – чи відчули ви якість зміни у своєму внутрішньому стані після того як змінили малюнок (його частини)? Опишіть зміни, які відбулися. Як ви до них ставитися (вони вам подобаються чи ні).

Вправа «Три гарні події» – 10 хв. (мета – відновлення емоційної рівноваги, актуалізація досвіду переживання позитивних емоцій). Виконання: кожен учасник згадує і розповідає про три гарні події/ситуації, які сталися останнім часом.

Заключна частина (15 хв.)

- Підведення підсумків.
- Рефлексія
- Домашнє завдання – вести щоденник емоцій (до наступного заняття).

Заняття 2. Методи та техніки управління емоціями.

Мета – ознайомити учасників методами та техніками управління емоціями, стабілізації емоційного стану, тілесної саморегуляції.

Вступна частина (10 хв.)

- Привітання.
- Обговорення щоденників емоцій.

Основна частина (70 хв.)

Вправа-розминка «Збери фразу» – 10 хв. (мета – активізувати групу; необхідні матеріали та обладнання – невеликі аркуші паперу з надрукованими короткими фразами, кожна фраза має бути розподілена на дві картки, наприклад «З днем» на одній картці, а «народження!» на іншій, кількість карток має відповідати кількості учасників). Виконання: картки опускають у капелюх; кожен учасник витягує наосліп картку; далі учасники намагаються відшукати серед членів групи власника другої половинки фрази.

Інформаційне повідомлення – 10 хв.: методи та техніки управління емоціями, стабілізації емоційного стану.

Вправа «Кольорові емоції» [10] – 20 хв. (мета – рефлексія свого емоційного стану; необхідні матеріали та обладнання – різнокольорові картки). Виконання: кожен учасник обирає колір (або декілька кольорів), який відображає його емоційний стан в даний момент. Обговорення: чому ви обрали саме цей колір? з чим він асоціюється, про що нагадує? як ви думаєте, яка це може бути емоція? Розповісти учасникам про значення емоційне й підкреслити важливість розвитку умінь керувати своїми емоціями (червоний – енергійність, піднесення; помаранчевий – радість, задоволення; жовтий – прагнення щось робити, змінювати; зелений – внутрішнє благополуччя, доброта; синій – спокій, рівноваженість; фіолетовий – наповненість ідеями, планами, віра в себе; сірий – байдужість, втомленість; чорний – невдоволення)

Вправа «Стирання інформації» [21] – 10 хв. (мета – зняття емоційного напруження). Виконання: розслабтеся; заплющте очі; уявіть, що перед вами лежить чистий аркуш паперу, олівці, гумка; подумки намалюйте на аркуші негативну ситуацію, яку б вам хотілося забути; подумки візьміть гумку й послідовно «витирайте» з аркуша цю негативну інформацію, доки не зникне

ця картинка; відкрийте очі; знову заплющіть очі й уявіть собі той самий аркуш паперу (у разі якщо картинка не зникла, знову візьміть гумку й «витирайте» її до повного зникнення). Обговорення.

Інформаційне повідомлення – 10 хв.: тілесна саморегуляція, техніки тілесної саморегуляції.

Вправа «Релаксація на контрасті» – 10 хв. (мета – зняття або зменшення м'язового напруження). Виконання: (коментар до виконання – щоб ефективно зняти м'язове напруження, спочатку треба його посилити) 1) так сильно, як можете, напружте пальці ніг, потім розслабте їх; 2) напружте й розслабте ступні ніг; 3) напружте й розслабте гомілки; 4) напружте й розслабте коліна; 5) напружте й розслабте стегна; 6) напружте й розслабте сідничні м'язи; 7) напружте й розслабте живіт; 8) розслабте спину й плечі; 9) розслабте кисті рук; 10) розслабте передпліччя; 11) розслабте шию; 12) розслабте лицьові м'язи; 13) посидьте спокійно кілька хвилин. Обговорення.

Вправа – будь які вправи, спрямовані на регуляції стану за допомогою дихання – «Дихання по квадрату», «Дихання на рахунок» тощо – 10 хв. (мета – набути досвід саморегуляції емоційного стану за допомогою технік дихання). Обговорення

Заключна частина (10 хв.)

- Підведення підсумків.
- Рефлексія
- Домашнє завдання – практикувати техніки регуляції емоцій (до наступного заняття).

Заняття 3. Пізнання себе та пошук ресурсів.

Мета – ознайомити учасників з техніками ресурсування, допомогти усвідомити свої наявні ресурси та можливості їх розширення.

Вступна частина (15 хв.)

- Привітання.

- Обговорення досвіду практикування технік стабілізації емоційних станів та регуляції емоцій.

Основна частина (65 хв.)

Вправа-розминка «Знайди свою пару» – 10 хв. (мета – активізувати рухову та психічну активність учасників; матеріали та обладнання – аркуші паперу з надрукованими назвами тварин – у 2 примірниках). Виконання: роздати аркуші учасникам із проханням нікому їх не показувати; учасники починають рухатися кімнатою, закривають очі руками, видають звірині звуки й намагаються знайти свою пару. Обговорення

Інформаційне повідомлення – 10 хв.: зовнішні та внутрішні ресурси у подоланні кризових, емоційно напружених та/або стресових ситуацій, техніки ресурсування.

Вправа «Подушки безпеки» [11] – 20 хв. (мета – пошук ресурсів, які підтримують відчуття безпеки особистості; матеріали та обладнання – аркуші паперу А4, А3, кольорові олівці, фломастери). Виконання: візьміть аркуш паперу й намалюйте на ньому ваші «подушки безпеки», кожна з яких – це те, що вас підтримує, їх може бути стільки, скільки ви зможете згадати (наприклад, у вас є власне помешкання, і це – ваша подушка безпеки; у вас є робота, машина, рахунок, друзі, кохані – малюйте ще подушки; вони можуть поєднуватися між собою або бути намальованими окремо). Намалювати їх потрібно таким чином, щоб на кожній ви могли уявити зверху себе. Кожну подушку треба підписати (щоб ви не забули, що малося на увазі), їх можна розмалювати в різні кольори. Обговорення: які емоції ви відчували? чому ви вибрали саме такий колір? яка кількість ваших подушок? що кожна з них означає для Вас? чому вони розташовані саме так? як ви почували себе, коли усвідомили, що з тривогою можна впоратися? як змінилося Ваш стан?

Вправа «Валіза щастя» [11] – 25 хв. (мета – актуалізація позитивних емоцій, пошук ресурсу, зменшення психоемоційного напруження, подолання стресу; матеріали та обладнання – папір А4, А3, глянцеві журнали, клей, кольорові олівці, фломастери). Виконання: уявіть, що за плечима у вас є

сумочка (або рюкзак), в якому лежить усе, що потрібно особисто вам для відчуття щастя. Поміркуйте, що там лежить (це можуть бути речі, ситуації, відчуття, спогади, люди, діяльність – будь що). Створіть з запропонованих матеріалів колаж, який символізує ваша «валіза» (сумка, рюкзак). Обговорення: що лежить у вашій сумці (рюкзаку, валізі)? хто збирав цей багаж? що в ньому ваше? що належить іншим людям? можливо від чогось треба відмовитися чи, навпаки, щось додати? наскільки вам легко чи важко нести цю валізу? Чи змінилися ваші відчуття, коли уявні речі з'явилися на папері?

Заключна частина (10 хв.)

- Підведення підсумків.
- Рефлексія
- Домашнє завдання – скласти свій ресурсний список.

ЗАНЯТТЯ 4. Завершення та закріплення отриманого досвіду.

Мета: Підсумувати досвід учасників і допомогти інтегрувати його в повсякденне життя.

Вступна частина (15 хв.)

- Привітання.
- Обговорення досвіду ресурсних списків.

Основна частина (65 хв.)

Вправа-розминка «Ти мені подобаєшся тим...» – 10 хв. (мета – налаштування на групову роботу; матеріали та обладнання – м'яч). Виконання учасники стають у коло; тренер кидає м'яч одному з учасників, кажучи водночас: «Мені в тобі подобається...» і називає вподобану якість (або кілька якостей); учасник, який отримав м'яч, кидає його іншій людині й називає сподобалися йому якості (коментар - м'яч повинен побувати у всіх учасників.)

Вправа «Спалах» [11] – 40 хв. (мета – розвиток фантазії, пошук натхнення, ресурсу та нових можливостей; матеріали та обладнання –

шматки тканин, картон, папір, міні-холст, шнурки, стрічки, бісер, пайєтки, глітер, клей, пістолет силіконовий, фарби, пензлики). Виконання: учасники за допомогою запропонованих матеріалів повинен створити спалах, образ яскравого майбутнього свого життя, мрію, стан наповнення, що символізує багато позитивної енергії. Обговорення: що символізує цей спалах? які емоції виникають у Вас, коли ви дивитеся на нього? що символізують елементи композиції спалаху? яку частину спалаху було найскладніше створювати? продовжить речення: «Я-спалах...»?

Вправа «Дій!» –15 хв. (мета – сформулювати плани на майбутнє з урахуванням знань, отриманих під час тренінгу; матеріали та обладнання – аркуші паперу, олівці, ручки). Виконання: 1) запропонувати учасникам подумати про те, що кожен з них отримав від проходження групи, і що збирається робити далі; 2) розділіть аркуш паперу на три стовпці з написом «Шість місяців», «Три місяці» й «завтра»; заповніть стовпці; 3) поділіться одним з дописів з кожної колонки (який є найбільш значущим для вас). Обговорення.

Заключна частина (10 хв.)

- Підведення підсумків.
- Рефлексія
- Презентація сертифікатів участі, спільне фото (за згодою).

ВИСНОВКИ

Професійний розвиток особистості складається з низки послідовних етапів, перехід від одного етапу до іншого супроводжується переживанням нормативної професійної кризи, яка спричинена актуалізацією нової професійної потреби. Для задоволення якої особистість ще не має відповідних когнітивних і поведінкових механізмів.

Наразі психологічного визначення дефініції «посткризове зростання», його структури, механізмів, а також чинників, що зумовлюють процес зростання немає.

Автором сформульовано наступне визначення посткризового зростання: посткризове зростання представляє процес і результат набуття позитивних особистісних змін (які зачіпають усі складові Я-концепції) завдяки ефективному подоланню кризової ситуації з опорою на наявні особисті ресурси та підтримку соціального оточення. На основі аналізу наукових джерел описано етапи посткризового зростання та запропоновано типологію чинників посткризового зростання.

В процесі емпіричного дослідження чинників посткризового зростання була сформульована гіпотеза, яка передбачала, що рівень посткризового зростання збільшується із зростанням рівня психологічної ресурсності та зменшується із зростанням рівня соціально-психологічної адаптивності й професійної ідентичності.

Результати кореляційного аналізу з використанням критерію кореляції Пірсона спростували висунуту гіпотезу. Статистично значущих кореляційних зв'язків між рівнем посткризового зростання, рівнем психологічної ресурсності, психологічної адаптивності та професійної ідентичності виявлено не було.

Допомогти оптимізувати процес переживання професійних криз та посткризового зростання може програма психологічної підтримки викладачів закладів вищої освіти в період переживання професійних криз, мета якої –

забезпечити психологічну підтримку викладачів закладів вищої освіти, сприяти відновленню емоційної рівноваги, самопізнанню, пошуку ресурсів для подальшого професійного самовдосконалення та зростання, розвитку нових моделей поведінки через групову взаємодію та обмін досвідом.

Програма передбачає проведення 4 занять тривалістю по 1,5 години кожне. В структурі кожного заняття: 1) вправа-розминка, під час якої відбувається емоційне розвантаження учасників групи та їх налаштування на роботу; психоедукація відповідно до тематичної спрямованості заняття; відпрацювання конкретних навичок відповідно до змісту заняття; рефлексію наприкінці кожної практичної вправи або техніки, а також на завершальному етапі заняття; виконання домашніх завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алещенко О.В. Посттравматичне зростання. *Трансформації особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін* : колект. монограф. / за заг. ред. Л. М. Пріснякової. Дніпро : ЛПРА, 2023. С.131-151.
2. Барчі Б.В. Кризи професійного становлення особистості. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2018. Серія «Педагогіка та психологія». Вип. 1 (7). С. 258-260.
3. Вербицька Л.Ф., Коновалова О.В. Психологічні особливості перебігу переживання професійної кризи. *Молодий вчений*. 2024. Березень. № 3(127). С. 46-50.
4. Волянчук Н.Ю. Варіабельність та неминучість криз професійного розвитку суб'єкта діяльності [Електронний ресурс] Режим доступу: https://psy.kpi.ua/wp-content/uploads/2015/12/crizi_prof_rozvitky.pdf
5. Демченко В., Семенишина І., Ємельянова Є. Психологічні особливості діяльності викладача ЗВО в процесі навчання іноземних студентів. *Social Work and Education*. Vol. 8, No. 1. Ternopil-Aberdeen, 2021. p 94.
6. Дзвоник Г.П., Савченко Т.Л. Кризи у професійному становленні особистості [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://surl.li/bfgxsk>
7. Діденко Г.О. Теоретичний аналіз моделей посттравматичного зростання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Випуск 2. Том 1. С.35-39
8. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ. Педагогічна думка. 2016. 219 с.
9. Зубовський Д. С. Становлення науково-психологічного уявлення про позитивні особистісні зміни в результаті впливу психотравмуючих подій. *Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. пр.* Київ. НУОУ. 2017. Вип.1 (48). С. 91–97.
10. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.

- 11.Калька Н., Ковальчук З., Одинцова Г. Практикум з арт-терапії : навчально-методичний посібник. Львів. Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 148 с.
- 12.Климчук В.О. Психологія посттравматичного зростання. Монографія. Кропивницький. Імекс-ЛТД. 2020.125 с.
- 13.Кляпець О.Я., Лазоренко Б.П., Лепіхова Л.А., Савінов В.В. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв’язання кризових життєвих ситуацій / За ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2009. 120 с.
- 14.Княжева І.А. Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз [Електронний ресурс] Режим доступу: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6_2011/33.pdf
- 15.Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. Київ. ДП «Інформ.-аналіт. агентство». 2012. 200 с.
- 16.Лазос Г.П. Посттравматичне зростання: теоретичні моделі, нові перспективи для практики. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Том І. Випуск 45. С.120-127.
- 17.Моначин І.Л., Воскресенська А.Р. Особливості криз професійного становлення особистості. *Актуальні задачі сучасних технологій. Матеріали VI Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів*. Тернопіль. ТНТУ. 2015. С.199-200.
- 18.Мосійчук В.В. Кризи професійного становлення як умова розгортання самореалізації. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип.14. С.531-541.
- 19.Панок В.Г., Предко В.В. Посткризовий розвиток: психологічні аспекти допомоги військовим. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2024. Серія Психологія. Вип. 2. С. 137-142.
- 20.Педагогічна майстерність викладача [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1173017/mod_resource/content/1/2.pdf

- 21.Психологічна підтримка учасників освітнього процесу [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://surl.li/mebojv>
- 22.Титаренко Т.М. Стратегії сприяння посттравматичному зростанню особистості. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2017. Вип. 1. С. 217-232.
- 23.Фільчук І. Посткризове зростання як складова психічного здоров'я особистості в умовах війни Вектори соціальної, організаційної та економічної психології [Електронне видання]: тези доп. III Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 23 лют. 2024 року) / відп. ред.С. Миронець. – Київ: Держ. торг.-екон. ун-т, 2024. С. 324
24. Штепа О.С. Опитувальник психологічної ресурсності: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 380-399.
- 25.Collier L. Growth after trauma. Why are some people more resilient than others and can it be taught? URL: <https://www.apa.org/monitor/2016/11/growth-trauma>
26. Dell'Oso L., Lorenzi P., Nardi B., Carmassi C., Carpita B. Post Traumatic Growth (PTG) in the Frame of Traumatic Experiences. *Clin Neuropsychiatry*. 2022 Dec;19(6). P. 390–393. doi: 10.36131/cnfioritieditore20220606 URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9807114/>