

**Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України**



# **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:**

**Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України**

**Том V**

**ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ  
ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ  
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ**

**Випуск 21**

**Київ – 2021**

**Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.** 2021. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 21. 166 с.

**Головний редактор:**

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор  
**С.Д. Максименко**

**Заступник головного редактора:** дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор **Н.В. Чепелева**.

**Відповідальні секретарі:** канд. психол. наук, ст.н.с. **Н.В. Слободяник** (друкована версія), канд. психол. наук, ст.н.с. **О.Л. Вернік** (електронна версія).

**Редакційна колегія:**

**Моляко В.О.**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Карамушка Л.М.**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Смульсон М.Л.**, дійсний НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Кокун О.М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Максимова Н.Ю.**, доктор психол. наук, професор; **Москаленко В.В.**, доктор філос. наук, професор; **Піроженко Т.О.**, доктор психол. наук, професор; **Швалб Ю.М.**, доктор психол. наук, професор; **Музика О.Л.**, канд. психол. наук, професор; **Кісарчук З.Г.**, канд. психол. наук, ст.н.с.; **Терещук А.Д.**, канд. психол. наук, ст.н.с.

**Члени міжнародної редакційної колегії:**

**Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словаччина); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Польща); **Євген Глива**, професор, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, (Австралія); **Роман Трач**, професор, доктор філософських наук, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрія).

*Відповідальні секретарі тому: Войтович М.В., Савченко Т.Л.*

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.  
(протокол № 11 від 30.09.2021 р.)*

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 17847-6693ПР від 10.06.2011*



## ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ УКРАЇНСЬКИХ АНТАРКТИЧНИХ ЕКСПЕДИЦІЙ

У статті на основі теоретичного аналізу та практичного досвіду проведення психологічних досліджень серед учасників довготривалих українських антарктичних експедицій представлено комплекс методик для дослідження міжособистісної взаємодії в умовах екстремального середовища та соціально-просторової ізоляції антарктичної станції, який включає три групи методик. Перша група спрямована на психодіагностику соціальної згуртованості малої експедиційної групи: за сферами міжособистісної взаємодії, міжособистісних відносин у групі, поведінкових стратегій. До другої групи входять методики психодіагностики організаційно-професійних характеристик: нервово-психологічної стійкості, комунікативних і організаційних схильностей, професійної самоефективності. Третю групу складають методики діагностики психологічних особливостей, які спрямовані на вивчення структури індивідуально-психологічних рис особистості, типу акцентуацій характеру та особистісних характеристик. Окремо представлено комплексну методику щомісячного експрес-моніторингу самооцінки стану зимівників, яка фіксує показники психофізіологічного та емоційного стану, соціальної згуртованості групи та ефективності професійної діяльності. Контрольною методикою дослідницького інструментарію обрано метод інтерв'ювання керівника експедиції. Запропонований комплекс психодіагностичного інструментарію може використовуватись для психологічного відбору, діагностики, підготовки та супроводу фахівців різного профілю, професійна діяльність яких відбувається в особливих умовах навколишнього середовища і тривалої групової ізоляції. Це стосується колективів: полярних та метеорологічних станцій, нафтових платформ, кораблів дальнього плавання і субмарин, космічних шатлів.

*Ключові слова:* методичний інструментарій, міжособистісна взаємодія, психофізіологічний стан, емоційний стан, соціальна згуртованість, професійна самоефективність, екстремальні умови діяльності, мала група, антарктичні експедиції.

**Bakhmutova L. M. Psychodiagnostic tools for the study of interpersonal interaction psychological features of specialists in Ukrainian Antarctic expeditions.** On the bases of theoretical analysis and practical experience of psychological research among participants of long-term Ukrainian Antarctic expeditions a set of methods for studying interpersonal interaction in extreme conditions and socio-spatial isolation of the Antarctic station are presented. A set of methods are separated for three groups. The first group is directed to psychodiagnostics of social cohesion of a small expedition team which include interpersonal interaction, interpersonal relations in team and behavioural strategies. The second group includes methods of psychodiagnostics of organizational and professional characteristics, such as neuropsychological stability, communicative and organizational tendencies, professional self-efficiency. The methods for diagnosing psychological features assemble the third group. They are aimed at studying the structure of individual psychological peculiarity, such as character accentuations and personal characteristics. Methodology of monthly express-monitoring of self-assessment of a condition of winterers is presented separately. It allows determine the indicators of psychophysiological and emotional state, social cohesion of the group and the effectiveness of professional activity. The method of interviewing the expedition leader was applied as a

control method of research tools. This set of psychodiagnostic tools can be used for psychological selection, diagnosis, training and support of specialists whose professional activities take place in extreme environmental conditions and long-term group isolation. This applies to polar and meteorological stations teams, crew of long-distance ships and submarines, space shuttles teams etc.

*Key words:* methodical tools, interpersonal interaction, psychophysiological state, emotional state, social cohesion, professional self-efficacy, extreme conditions of activity, small group, Antarctic expeditions.

**Постановка проблеми.** Україна є однією з 29 країн-учасниць Договору про Антарктику, в якому має статус «Консультативної Сторони», тобто користується правом вето при прийнятті рішень, які в обов'язковому порядку ухвалюються виключно консенсусом країн-учасниць. Згідно з цим Договором, антарктична діяльність обмежується науковими (фундаментальними і прикладними) дослідженнями в мирних цілях. Наразі 104 антарктичні станції та бази належать до антарктичних програм різних країн. Українська антарктична станція (УАС) «Академік Вернадський» є цілорічно працюючою науково-дослідницькою станцією, де протягом року несуть вахту науковці різних напрямків досліджень (біологи, геофізики, метеорологи) та персонал, що забезпечує життєдіяльність станції (лікар, повар, дизеліст, механік), загальною кількістю 10-12 осіб.

Тривала професійна діяльність в умовах Антарктики створює унікальні психологічні і психофізіологічні проблеми для персоналу, який упродовж року проживає і працює на шостому континенті. Зростаюча людська діяльність в Антарктиді та аспекти зафіксованих порушень здоров'я, в тому числі і психологічного, потребує більш детального їхнього вивчення.

**Вихідні передумови.** Сучасна наукова література на цю тему широко доповнюється не тільки публіцистичними виданнями, а й практичними науково-дослідницькими роботами науковців різних країн: Décamps та Rosnet (2005); Khandelwal, Bhatia та Mishra (2017); Miroshnychenko та ін. (2020); Palinkas та Houseal (2000); Tortello та ін., 2018; Wood, Hysong, Lugg та Harm (2000) та іншими. Така інформація може практично використовуватись для формулювання вдосконалених процедур психологічного відбору, для супроводу учасників полярних експедицій та персоналу, який потрапляє в подібні умови: працівників нафтових платформ, команд кораблів дальнього плавання і субмарин, освоювачів космосу. Такі дослідження також корисні для розуміння психологічних наслідків впливу тривалої ізоляції в умовах світової пандемії COVID-19.

Виявлено, що більшою мірою чинниками порушень здоров'я та соціального добробуту в процесі тривалого функціонування експедиційних груп на антарктичному континенті є психологічні, а не фізичні умови. (Bakhmutova, 2019; Palinkas та Houseal, 2000; Wood, Hysong, Lugg та Harm, 2000). Довготривале перебування в невеликих ізольованих спільнотах, тривалі періоди темряви під час полярної ночі та денного світла полярного дня, відсутність активних заходів на відкритому повітрі та тривалі періоди неповної зайнятості, що чергуються з великими навантаженнями, добові чергування задля безпеки

станції і забезпечення безперервного процесу збору наукових даних є головними стресовими чинниками, що суттєво впливають на задоволеність працею та добробут учасників експедицій (Бахмутова, 2019; Décamps та Rosnet, 2005). Здебільшого психологічні розлади є легкими і не потребують клінічного втручання. Однак, як відомо, вони впливають на емоційний стан, міжособистісну взаємодію, соціальну згуртованість і ефективність професійної діяльності колективу (Wood, Hysong, Lugg та Harm, 2000). Наразі дослідниками все більше фіксуються позитивні або так звані салютогенні наслідки перебування в Антарктиці, які, на думку багатьох учасників експедицій, перевищують негативні (Tortello та ін., 2020; Wood, Hysong, Lugg та Harm, 2000).

Незважаючи на активне дослідження психологами різних країн психологічних змін особистості та соціальної взаємодії людей в екстремальних умовах навколишнього середовища Антарктики, проблема особливостей прояву впливу екстремальних умов та ізоляції на міжособистісну взаємодію залишається недостатньо вивченою. Прояви психологічних порушень в особливих (екстремальних) середовищах діяльності мають дезадаптивний, руйнівний характер стосовно психологічного благополуччя й окремих суб'єктів, і діяльності усього експедиційного колективу, негативно позначаються на міжособистісних стосунках у кожній сфері взаємодії: професійній, побутовій і дозвілля.

Цей напрямок досліджень є досить перспективним і затребуваним суспільством у професійній, економічній, соціальній та інших сферах та набуває особливого значення для забезпечення подолання викликів сучасного світу.

**Мета статті.** На основі теоретичного аналізу та багаторічного досвіду застосування методичного інструментарію у психологічних дослідженнях учасників українських антарктичних експедицій (УАЕ) представити комплекс методик для практичного використання у дослідженні міжособистісної взаємодії в умовах антарктичної станції.

#### **Результати досліджень.**

Теоретичний аналіз відповідних джерел уможливив виявлення нами психологічних проблем, з якими найчастіше стикаються учасники довготривалих антарктичних експедицій. Загалом ці проблеми можна класифікувати наступним чином:

1) Психофізіологічні: ускладнення адаптації, погіршення активності, самопочуття, настрою, сну (Collet та ін., 2015; Kokun та Bakhmutova, 2020; Miroschnyenko, та ін., 2020; Palinkas та Suedfeld, 2008; Tortello, Barbarito, Cuiuli, Golombek, Vigo та Plano, 2018; Zimmer, Cabral, Borges, Côco, та Hameister, 2013).

2) Емоційні: прояви депресивності, тривожності, підвищеної напруженості, дратівливості, гніву, розгубленості тощо (Chen, Wu, Li, Zhang, & Xu, 2016; Palinkas та Suedfeld, 2008; Zimmer, Cabral, Borges, Côco та Hameister, 2013).

3) Соціально-поведінкові: порушення взаємин та спілкування, дратівливість, невдоволення, недовіра один до одного, конфліктність, агресивність та ін. (Bakhmutova, 2019; Kokun, & Bakhmytova, 2021; Mullin, 2006; Norris, Paton та Ayton, 2010).

4) Ефективності професійної діяльності в умовах антарктичних станцій: погіршення працездатності та міжособистісної взаємодії експедиційного колективу (Бахмутова, 2020; Palinkas та Houseal, 2000; Tortello та ін., 2020).

Відповідно до цієї класифікації нами був відібраний комплекс методик для дослідження міжособистісної взаємодії зимівників українських антарктичних експедицій. Їхня апробація проводилась серед учасників чотирьох українських антарктичних експедицій (по 12 осіб кожна) впродовж 2016-2020 років. Респонденти пілотних груп були протестовані за допомогою комплексу методик, спрямованих на виявлення: особливостей міжособистісної взаємодії за сферами діяльності (професійною, побутовою та сферою проведення дозвілля); особливостей міжособистісних відносин у групі; особливостей вибору поведінкових стратегій у конфліктних ситуаціях та індивідуально-психологічних особливостей. Тестування проводилось двічі: перед антарктичною експедицією та після повернення. Отримані результати дали можливість припустити, що ці особливості пов'язані з психофізіологічним та емоційним станом, соціально-психологічною згуртованістю колективу та ефективністю діяльності в екстремальних умовах групової ізоляції. Тому дослідницька база методик була доповнена методиками, спрямованими на вивчення: нервово-психологічної стійкості (НПС) у стресі; особливостей комунікаційних та організаційних схильностей; самооцінки ефективності діяльності. Більш поглиблено розглянуто особливості особистісних характеристик зимівників. Додатково було введено щомісячний моніторинг самооцінки стану зимівників за показниками психофізіологічного та емоційного станів, соціально-психологічної згуртованості та ефективності діяльності.

У таблиці 1 надано перелік методик діагностики за напрямками дослідження міжособистісної взаємодії, де вивчення особливостей міжособистісної взаємодії ґрунтується на положеннях соціального, професійного, індивідуально-психологічного, психофізіологічного, динамічного та організаційного підходів, у єдності яких розглядається ефективність міжособистісної взаємодії фахівців експедиційного складу Української антарктичної станції «Академік Вернадський».

Підбір методик має комплексний та різнобічний характер і включає методи діагностики соціальної згуртованості малої групи; психодіагностики особливостей організаційно-професійних характеристик зимівників, міжособистісних відносин за сферами міжособистісної взаємодії; індивідуально-психологічних особливостей, моніторингу самооцінки стану та експертної оцінки. Комплекс методичного забезпечення включає традиційні методики у поєднанні зі спеціалізованими модифікованими методиками моніторингу та експертної оцінки керівника експедиції (Бахмутова, 2020).

Представлені нами у таблиці 1 методики перевірені багаторічною психодіагностичною практикою використання (у тому числі в українських антарктичних експедиціях) та мають високу надійність і валідність при вирішенні питань сумісності у процесі колективної діяльності, прогнозуванні індивідуальної професійної придатності, виявленні осіб з наявними психологічними порушеннями.

**Комплекс методик для дослідження міжособистісної взаємодії зимівників українських антарктичних експедицій**

Напрямки дослідження особливостей міжособистісної взаємодії	Методики дослідження показників міжособистісної взаємодії
<i>Методи діагностики соціальної згуртованості групи</i>	
– за сферами міжособистісної взаємодії	Методика вивчення структури взаємовідносин у групі Дж. Морено «Соціометрія»
– міжособистісних відносин у групі	Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі
– поведінкових стратегій	Методика діагностики типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях К. Томаса
<i>Методи психодіагностики організаційно-професійних характеристик</i>	
– нервово-психічної стійкості	Методика оцінки рівня нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «Прогноз» – В. О. Бодрова
– комунікативних і організаційних схильностей	Методика «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В. В. Синявського і Б. О. Федоришина)
– професійної самоефективності	Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема
<i>Методи діагностики індивідуально-психологічних особливостей</i>	
– структури індивідуально-психологічних рис особистості	Особистісний опитувальник Г. Айзенка EPQ
– типу акцентуацій характеру	Методика дослідження акцентуацій характеру Леонгарда-Смішека
– особистісних характеристик	Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела (№105) (опитувальник 16PF)
<i>Методи дослідження особливостей динаміки стану зимівника</i>	
– динаміки показників міжособистісної взаємодії	Шкала щомісячної самооцінки стану зимівників УАЕ
<i>Метод експертної оцінки міжособистісної взаємодії у групі зимівників</i>	
– експертної оцінки	Інтерв'ю з керівником експедиції

Проаналізуємо кожен групу методик.

**1. Методики діагностики соціальної згуртованості групи.**

Підбір емпіричних методів вивчення особливостей міжособистісної взаємодії учасників українських антарктичних експедицій враховує специфіку діяльності в умовах антарктичної станції, де взаємодія відбувається одразу в трьох сферах: професійній, побутовій та сфері дозвілля. Тому *Методика вивчення структури взаємовідносин у групі Дж. Морено «Соціометрія»* необхідна не тільки для щоквартального моніторингу соціального благополуччя групи, а й для визначення частки міжособистісної взаємодії у кожній сфері діяльності залежно від світлоперіодики (полярна ніч чи полярний день), погодних умов, тривалості перебування у груповій соціально-просторовій ізоляції, професійної напруженості праці чи низької завантаженості роботою. Ця методика результативно визна-

чає структуру міжособистісної взаємодії фахівців антарктичних експедицій у поєднанні з іншими методиками і дає можливість більш точно визначити вектор психологічного дослідження та корекції (Бахмутова, 2021).

Згідно з *Методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі*, яку традиційно використовують для вивчення взаємовідносин у малих групах, визначається переважний тип відносин з людьми у самооцінці та взаємооцінці за показниками восьми типів відносин: авторитарного, егоїстичного, агресивного, підозрілого, покірнього, залежного, дружелюбного, альтруїстичного. При цьому досліджуються міжособистісні відносини за двома факторами: домінування-підпорядкування та дружелюбність-агресивність. Саме ці фактори визначають загальне враження про людину у ході міжособистісного сприйняття. Вони виступають головними компонентами під час аналізу міжособистісних поведінкових стилів у групі. Тому саме ця методика дозволяє вивчати проблему психологічної сумісності та визначати особливості міжособистісних відносин у експедиційній групі (Бахмутова, 2020; Bakhmutova, 2020; Kokun та Bakhmytova, 2021).

*Методика діагностики типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях (К. Томас)* сприяє виявленню домінуючих стилів поведінкових стратегій учасників українських антарктичних експедицій у конфліктних ситуаціях. Це:

1) Суперництво (конкуренція, змагання) – коли людина переслідує тільки власні цілі, незважаючи на інших. Недоцільність застосування такого стилю поведінки полягає у випадках нав'язування іншій стороні вигідного особисто для себе рішення. Суперництво проте виправдане за певних обставин: у випадках явної конструктивності пропонованого рішення; вигідності результату для всієї групи, організації, а не для окремої особистості або мікрогрупи; відсутності часу на вмовляння опонента. Суперництво доцільно використовувати в екстремальних і принципових ситуаціях, в умовах дефіциту часу та за високої ймовірності небезпечних наслідків.

2) Співпраця (співробітництво) – одночасне встановлення взаємовигідної рівноваги між реалізацією власних інтересів та інтересів інших людей, за якої будуть досягнуті цілі та вдоволені потреби кожної сторони у взаємодії. Мірошніченко (2015) відмічає, що в результаті такого підходу з'являються нові ідеї, творче співробітництво, задоволення інтересів партнерів.

3) Компроміс – часткове задоволення власних домагань, поступаючись власними інтересами на користь часткового задоволення прагнень партнера. В результаті неповного задоволення інтересів обох сторін у процесі подальшої взаємодії можуть зберігатися напруження, незадоволення, що з часом може призвести до виникнення нових конфліктів.

4) Уникнення (ухилення) – відмова від взаємодії з іншими, вважаючи марність своїх зусиль чи небажання взаємодіяти, перекладаючи вирішення тих чи інших проблемних питань на партнерів. На думку Мірошніченко (2015), цей стиль поведінки доречний тоді, коли результати вирішення проблем не мають суттєвого значення, коли потрібен час, щоб заспокоїтись, коли людина вважає, що в неї немає шансів на перемогу, або чекає, що ситуація вирішиться сама собою.



5) Пристосування – це відмова від власних інтересів заради вдоволення потреб іншої людини та досягнення нею своїх цілей задля підтримки добрих взаємних стосунків. Така поведінка доцільна у стосунках з найближчими людьми у побутовій сфері міжособистісної взаємодії та сфері дозвілля. У професійній сфері це може негативно позначитись на фаховому та кар'єрному розвитку людини, на її стосунках з колегами (Філоненко 2018).

## **2. Методики психодіагностики організаційно-професійних характеристик антарктичних зимівників.**

Вимоги до організаційно-професійного рівня фахівців різного профілю в екстремальних умовах Антарктики досить високі. Тому для забезпечення повноцінного функціонування та ефективної міжособистісної взаємодії у малій групі українських зимівників претенденти повинні відповідати достатньому рівню нервово-психологічної стійкості (НПС). *Методика визначення нервово-психічної стійкості та ризику дезадаптації в стресі «Прогноз» В.О. Бодрова* дозволяє отримати психологічні характеристики кожного зимівника та виявити окремі ознаки особистісних порушень НПС, а також оцінити ймовірність їхнього розвитку і проявів у процесі міжособистісної взаємодії. Особливо інформативною ця методика є при відборі осіб, придатних до професійної діяльності в особливих та екстремальних умовах, де до людини пред'являються підвищені вимоги (Бахмутова, 2020; Кокун та ін., 2019).

Оскільки учасники українських антарктичних експедицій функціонують в умовах малої групи, постійно комунікуючи один з одним у процесі організації сумісної праці, побуту, відпочинку, то без розвинутих комунікативних та організаційних схильностей їхня міжособистісна взаємодія буде ускладнена. Тому нами у процесі психологічного дослідження застосовується *«Методика оцінки комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В. В. Синявського і Б. О. Федоришина)* для оцінки рівня розвитку комунікативних та організаторських схильностей особистості. Це вміння швидко встановлювати ділові і товариські відносини, прагнення розширити коло спілкування та проявляти ініціативу у міжособистісній взаємодії, що проявляється у різних сферах діяльності, поведінки та міжособистісного спілкування (Бахмутова, 2020; Кокун та ін., 2011).

Психологічно-професійний відбір учасників антарктичних експедицій стосується елементів самооцінки особистості. Це впевненість та віра в особисту професійну компетентність, ефективність діяльності протягом тривалого часу в екстремальних умовах Антарктики. В узагальненому вигляді професійна компетентність фахівців антарктичної станції «Академік Вернадський» визначається згідно з показниками професійної самоефективності за *Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема*.

На підставі отриманих за цими методиками результатів можна робити висновки про рівень професійної придатності кандидатів до участі в експедиції перед відправленням та їхнього контролю після повернення (Бахмутова, 2020).

## **3. Методики діагностики індивідуально-психологічних особливостей.**

*Методика «Особистісний опитувальник Г. Айзенка EPQ»* дозволяє виявити та оцінити особливості темпераменту учасників українських антарктичних

експедицій на предмет переваг вираженості компонентів трьох континуумів: екстраверсія – інтроверсія, нейротизм – стабільність, психотизм – соціалізація, а також виявити показники за шкалою «неправдивих відповідей». Високий рівень нейротизму та наявність психотизму можуть негативно вплинути на міжособистісну взаємодію людей, що працюють в екстремальних природних умовах та соціально-просторовій ізоляції. Тому для зимівників УАЕ використання цієї методики необхідне для визначення переважного типу темпераменту. Однак цього недостатньо. При вивченні темпераменту і характеру слід ретельно відмежовувати властивості темпераменту від тих характерологічних рис особистості, які відносяться до акцентуйованих. У звичному соціумі наявність акцентуацій характеру не заважає людині в її повсякденній діяльності. Проте несприятливі умови Антарктики та соціально-просторової ізоляції можуть спричинити серйозні зміни поведінки, викликати гострі емоційні реакції чи невроз, що негативно вплине на міжособистісну взаємодію в експедиційному колективі (Бахмутова, 2020; Mullin, 2006). Тому до методик діагностики індивідуально-психологічних особливостей ми віднесли *Методику дослідження акцентуацій характеру Леонгарда-Смішека*. Її застосування дає можливість вчасно виявити надмірно виражені риси характеру полярників та крайні варіанти норми цих рис.

Суттєво уточнити та доповнити результати наведених методик дає застосування *Методики багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттела (№105 16 PF)*. Властивості, або риси особистості, виділені Р. Кеттелом, є інтегральними біполярними характеристиками, що поєднують декілька тісно пов'язаних ознак, узагальнюючи їхній зміст. Тому цей тест дає можливість комплексно виявити вплив особистісних рис кожного зимівника УАЕ на особливості міжособистісної взаємодії в екстремальних умовах діяльності (Бахмутова, 2020).

Узагальнено особистісні риси поділяють на наступні блоки, що визначають:

1. Комуникативні властивості й особливості міжособистісної взаємодії: фактори А, Е, Н, F, Q2, N, L.
2. Емоційно-вольові особливості: фактори С, G, I, O, Q3, Q4.
3. Інтелектуальні особливості: фактори В, М, Q1.
4. Правдивість відповідей та адекватність самооцінки, що визначає фактор MD.

Дослідження перерахованих факторів за опитувальником Р. Кеттела кожного учасника експедиції дає змогу виявити індивідуально-психологічні властивості особистості, які з урахуванням екстремальних чинників демонструють індивідуальну своєрідність кожної конкретної особистості і дозволяють з певною вірогідністю прогнозувати особливості міжособистісної взаємодії у професійних та життєвих ситуаціях, включно з екстремальними.

#### **4. Методики дослідження особливостей динаміки стану зимівників.**

Основні теоретичні положення міжособистісної взаємодії доводять необхідність проведення досліджень у динаміці шляхом моніторингу самооцінки стану зимівників. Такий моніторинг є комплексним підходом, що об'єднує щомісячну експрес-діагностику показників стану зимівників (ПФС, емоційного стану, соціальної згуртованості та самоефективності зимівників УАЕ) та можливість

фіксації і прогнозування моментів критичних відхилень від оптимальних характеристик для негайного застосування коригувальних заходів. Усе це складає єдину систему, яка реалізується в певній послідовності та має індивідуальні і колективні характеристики, що дозволяє гнучко й ефективно здійснювати психологічний супровід групи.

Значна віддаленість, соціальна ізоляція та відсутність кваліфікованого психолога на УАС «Академік Вернадський» зумовлює проведення дистанційних моніторингових спостережень на основі самооцінки психологічних показників. Нами проводився моніторинг стану зимівників основної та контрольної групи за модифікованою нами *Експрес-методикою шкалою самооцінки стану зимівника (суб'єктивний тест)*, в основу якої покладено *Методику шкалою самооцінки на зорово-аналогових шкалах різних характеристик (компонентів) ПФС людини*, розроблену О. М. Кокуном (2004). Ця методика дає можливість відносно швидко, точно і всебічно діагностувати різні компоненти досліджуваних показників. Зокрема, є можливість її використання для досліджень психологічного стану людини в складних та екстремальних умовах (Kokun та Shamich, 2016; Kokun та ін., 2019)

За модифікованим нами варіантом експрес-методики шкалою самооцінки стану зимівника нами щомісячно досліджувався комплекс таких показників:

- ПФС (самопочуття, активність, настрої, працездатність, стан здоров'я);
- емоційного стану (задоволеність відносинами з колегами, оточуючим середовищем, від виконуваної роботи та життєва задоволеність);
- соціально-психологічної згуртованості колективу (дружелюбність, згуртованість);
- ефективності праці (власної і колективної).

Перевагами методики є її зручність, універсальність, інформативність, надійність, експрес-характер, можливість класифікації та зіставлення отриманих показників, що робить її однією з найридатніших методик для вирішення завдань моніторингу стану зимівників в умовах Антарктики. Ця процедура придатна для використання фахівцями близького профілю (лікарем експедиції, наприклад, та ін.), обізнаними з правилами діагностики та інтерпретації психодіагностичних результатів (Кокун, 2004).

Щомісячний моніторинг самооцінки стану зимівників відкриває додаткові резерви виявлення особливостей та чинників міжособистісної взаємодії в умовах антарктичної станції. Отримана в ході моніторингу динаміка дає змогу визначити час, характер та впливові чинники змін досліджуваних показників для своєчасного проведення необхідних коригувальних заходів, що забезпечує реальні можливості оптимізації міжособистісної взаємодії у професійній і побутовій сферах та сфері дозвілля зимівників. Усе це сприяє збереженню їхнього психічного і фізичного здоров'я та підвищує ефективність довготривалих антарктичних експедицій.

## **5. Експертна оцінка міжособистісної взаємодії у групі**

Для системного дослідження групової діяльності науковцями розроблено спеціальні методи дослідження. На сучасному етапі антропологи, соціологи та

психологи розробили різноманітні методи інтерв'ювання. Їхня сутність полягає у постановці цілеспрямованих питань найбільш значущим особистостям, котрі володіють бажаною інформацією.

У якості методу експертної оцінки діяльності групи фахівців антарктичної станції нами був обраний *Метод структурованого інтерв'ювання керівника експедиції*. Цей метод застосовується для того, щоб отримати максимально якісну результативність, точність, надійність і валідність відібраних методів вимірювання ключових чинників та значущих особливостей міжособистісної взаємодії зимівників. «Інтерв'ю з керівником УАЕ» містить чітко встановлений набір питань стосовно теми психологічного дослідження. Питання поставлені таким чином, щоб отримати якісне розуміння та тлумачення процесів міжособистісної взаємодії у групі, що спостерігалися нами у динаміці протягом усього періоду зимівлі, та кількісно вимірювані відповіді на питання, придатні для статистичної обробки.

Спрямованість питань, що входять до Інтерв'ю можна згрупувати у наступні блоки питань, що стосуються:

I. Якісних характеристик сумісної діяльності зимівників на УАС «Академік Вернадський».

II. Якісного обґрунтування соціометричних досліджень групи.

III. Виявлення та пояснення особливостей міжособистісної взаємодії в особливих умовах діяльності за наявності та інтенсивності стресових подій.

IV. Самооцінки керівника експедиції як лідера групи та виявлення області його підтримки у період експедиції.

V. Узагальненої оцінки групи керівником експедиції.

VI. Поквартальної динаміки рівня конфліктності у групі чи міжособистісної емоційної підтримки.

VII. Оцінки ефективності професійної діяльності групи при виконанні різних завдань протягом усієї зимівлі у поквартальній динаміці

VIII. Самооцінки ефективності особистісного внеску керівника.

IX. Експертної оцінки соціальної згуртованості колективу.

X. Оцінки рівня психологічної підготовки та адаптації учасників експедиції до особливих умов діяльності (ці питання носять швидше контрольний характер для організаторів процесу відбору та підготовки кандидатів на зимівлю).

XI. Виявлення переважного стилю управління керівника експедиції.

XII. Виявлення рівня задоволеності керівництвом експедицією та діяльністю кожного члену колективу.

Позаяк представлено Інтерв'ю проводиться лише один раз, після повернення експедиції, то респондент дає більш усереднену оцінку, зважаючи на отримані результати діяльності та на психологічні, фізичні та емоційні затрати на їхнє досягнення.

Експертна оцінка керівника експедиції у вигляді інтерв'ю суттєво доповнює і уточнює дані, отримані за обраними методиками, для максимально точного емпіричного дослідження особливостей міжособистісної взаємодії зимівників УАЕ. Отримана в ході інтерв'ю інформація не тільки якісно пояснює певні процеси у міжособистісній взаємодії експедиційного колективу, але й допомагає,

шляхом її включення до статистичного аналізу, виділити найвагоміші особливості та чинники досліджуваної проблематики. Це важливо для формування банку даних осіб, придатних до діяльності в екстремальних умовах Антарктики, що важливо у процесі відбору кандидатів до наступних експедицій.

**Висновки.** Дослідження психологічних особливостей та виявлення чинників міжособистісної взаємодії фахівців різного профілю в умовах довготривалих антарктичних експедицій вимагає використання різносторонніх підходів до поставленої проблематики з використанням цілісного комплексу методів. Психодіагностичний інструментарій відібрано з урахуванням специфіки діяльності на УАС «Академік Вернадський», складних умов навколишнього середовища та тривалої соціально-просторової ізоляції малої групи фахівців різного профілю. Підібраний комплекс методик враховує вимоги до системного характеру досліджень та контролю достовірності отриманих результатів.

*Перша група* методів спрямована на діагностику соціальної згуртованості групи за сферами міжособистісної взаємодії; міжособистісних відносин у групі; поведінкових стратегій у конфліктних ситуаціях.

*Друга група* методів спрямована на діагностику організаційно-професійних характеристик експедиційного персоналу: нервово-психічної стійкості; комунікативних й організаційних схильностей; професійної самоефективності.

*Третя група* методів пов'язана з вивченням індивідуально-психологічних особливостей особистості: структури індивідуально-психологічних рис; переважного типу акцентуацій характеру; багатофакторного дослідження особистісних характеристик, притаманних зимівникам.

*Четверту групу* представляють методи моніторингу динаміки стану зимівників українських антарктичних експедицій за шкалами суб'єктивної самооцінки психофізіологічного стану особистості, соціальної згуртованості групи, емоційного стану та самооцінки ефективності власної та колективної діяльності.

*Метод експертної оцінки* міжособистісної взаємодії у групі (структуроване інтерв'ю з керівником експедиції) є контрольним методом.

Розроблений комплекс методик застосовується під час відбору і формування експедиційної команди, проведення тренінгових занять та семінарів, спрямованих на підготовку фахівців різного профілю до тривалої діяльності в екстремальних середовищах, у процесі психологічного супроводу людей протягом усього експедиційного періоду.

**Перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо в удосконаленні психодіагностичного інструментарію дослідження психологічних особливостей міжособистісної взаємодії фахівців різного профілю, що працюють в екстремальних середовищах й умовах тривалої соціально-просторової ізоляції новітніми методами діагностики в різних сферах життєдіяльності, а також у розробці ефективних підходів, до профілактики та подолання виявлених психологічних порушень.

### Список використаних джерел

- Бахмутова, Л. М. (2019). Дослідження задоволеності працею як вагомого чинника ефективної міжособистісної взаємодії в умовах довготривалих польярних експедицій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2–3(17), 7–18. <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.1>
- Бахмутова, Л. М. (2020) Психологічні особливості міжособистісної взаємодії зимівників у антарктичних експедиціях. (Дис. Доктора філософії). Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Київ. [http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciya\\_bahmutova\\_1600115344.pdf](http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciya_bahmutova_1600115344.pdf)
- Бахмутова, Л. М. (2021). Соціометричний аналіз структури міжособистісної взаємодії зимівників в українських антарктичних експедиціях. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(22), 7–17. <https://doi.org/10.31108/2.2021.1.22.1>
- Кокун, О. М. (2004) *Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності*: Київ: Міленіум.
- Кокун, О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Корня Л. В. (2019). *Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України*. Методичний посібник. Київ: ФОП Маслаков. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716471>
- Кокун, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Копаниця, О. В., & Малхазов, О. Р. (2011). *Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: методичний посібник*. Київ: НДЦ ГП ЗСУ.
- Мірошниченко, О. А. (2015). *Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: Навчально-методичний посібник*. Житомир: «Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка».
- Філоненко, М. М. (2018), *Психологія спілкування*. Київ: «Центр учбової літератури».
- Bakhmutova, L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term Ukrainian Antarctic Expeditions. *Fundamental and applied research in practice of leading scientific schools*, 36(6), 48–55. <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/652>
- Bakhmutova, L. (2020). Peculiarities of interpersonal relationships of Ukrainian Antarctic expeditions participants. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 3(2), 50–55.2019 p. <https://www.mhgcj.org/index.php/MHGCJ/article/view/96>
- Chen, N., Wu, Q., Li, H., Zhang, T., & Xu, C. (2016). Different adaptations of Chinese winter-over expeditioners during prolonged Antarctic and sub-Antarctic residence. *International journal of biometeorology*, 60(5), 737–747. <https://doi.org/10.1007/s00484-015-1069-8>
- Collet, G., Mairesse, O., Cortoos, A., Tellez, FH., Neyt, X., Peigneux, Ph., ... Patyn, N. (2015). Altitude and Seasonality Impact on Sleep in Antarctica. *Aerospace Medicine and Human Performance*, 86(4), 392–396. 10.3357/AMHP.4159.2015.

- Décamps G., & Rosnet E. (2005). A longitudinal assessment of psychological adaptation during a winter-over in Antarctica. *Environ Behav*; 37, 418-35
- Khandelwal S. K., Bhatia A., & Mishra A. K. (2017). Psychological Adaptation of Indian Expeditioners During Prolonged Residence in Antarctica. *Indian Journal of Psychiatry*, 59(3), 313–319. <http://www.indianjpsychiatry.org/article.asp?issn=0019-5545;year=2017;volume=59;issue=3;epage=313;epage=319;aulast=Khandelwal>
- Kokun, O., & Bakhmutova, L. (2020). Dynamics of Indicators of Expeditioners' Psychological States During Long Antarctic Stay. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 20(1), 5–12. <https://www.ijpsy.com/volumen20/num1/530.html>
- Kokun, O., & Bakhmytova, L. (2021). The impact of expeditioners' personality traits on their interpersonal interactions during long-term Antarctic expeditions. *Polish Polar Research*, 42 (1), 59–76. <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/136512/edition/119489/content>
- Miroshnychenko, O. Pasichnyk, I., Voznyuk, A., Kubitskyi, S., Roganova, M., Tsvietkova, H., ... Bloshchynskyi, I. (2020). Study of Ukrainian Polar Explorers' Psychological Readiness for Extreme Environments at the Antarctic Station. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences* 8(6), 455–461. DOI: 10.13189/saj.2020.080618
- Mullin, JR. (2006). Some Psychological Aspects of Isolated Antarctic Living. *American Journal of Psychiatry*, 117(4), 323–325. <https://doi.org/10.1176/ajp.117.4.323>
- Norris, K., Paton, D., & Ayton, J. (2010). Future directions in Antarctic psychology research. *Antarctic Science*, 22(04), 335–342. <https://doi.org/10.1017/s0954102010000271>
- Palinkas, LA, & Houseal, M. (2000). Stages of change in mood and behavior during a winter in Antarctica. *Environ Behav*, 32, 128-41.
- Palinkas, LA, Suedfeld, P. (2008). Psychological effects of polar expeditions. *Lancet*, 371, 153–63.
- Tortello, C., Barbarito, M., Cuiuli, J. M., Golombek, D., Vigo, D. E., & Plano, S. (2018). Psychological Adaptation to Extreme Environments: Antarctica as a Space Analogue. *Psychology and Behavioral Science*, 9(4). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9033>
- Tortello, C., Folgueira, A., Nicolas, M., Manuel, J., Cuiuli, G. M. Cairoli, G., Crippa V., ... Plano S. A. (2020). Coping with Antarctic demands: Psychological implications of isolation and confinement. *Stress & Health*, 1-11 <https://doi.org/10.1002/smi.3006>
- Wood J, Hysong SJ, Lugg DJ, & Harm DL. (2000) Is it really so bad? A comparison of positive and negative experiences in Antarctic winter stations. *Environ Behav*; 32, 84–110.
- Zimmer, M., Cabral, JCCR, Borges, F.C., Côco, KG., & Hameister, B. R. (2013). Psychological changes arising from an Antarctic stay: systematic overview. *Estudos*

УДК: 159.938

*Болотнікова І.В.*

## ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ З ПОКАЗНИКАМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ТА САМООЦІНКИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО СТАНУ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФСПЛОК

Робота присвячена актуальній проблемі професійної життєстійкості. У статті проводиться аналіз результатів експериментального дослідження, що було проведено у профспілкових організаціях, підпорядкованих Київській міській раді профспілок. В результаті аналізу проведеного емпіричного дослідження було визначено характер зв'язків між професійною життєстійкістю працівників профспілок та показниками професійного самоздійснення, а також проаналізовано особливості зв'язку показників самооцінки ПФС із загальним рівнем професійної життєстійкості профспілкових працівників та з окремими її складовими і компонентами. Зокрема було виявлено існування прямого достовірного зв'язку показників самооцінки ПФС із загальним рівнем професійної життєстійкості профспілкових працівників, а також з окремими її складовими і компонентами.

*Ключові слова:* професійне самоздійснення; професійна життєстійкість; складові і компоненти професійної життєстійкості; самооцінка психофізіологічного стану.

**Bolotnikova I.V. Peculiarities of links between trade union employees' professional hardiness, their professional self-fulfilment and self-assessment of their psychophysiological states.** The work examines the topical problem of employees' professional hardiness. The article analyzes the experimental study conducted in trade union organizations subordinated to the Kyiv City Council of Trade Unions. We examined the links between trade union employees' professional hardiness and indicators of their professional self-fulfilment, as well as the links among the indicators of self-assessed psychophysiological states, the overall level of trade union employees' professional hardiness and individual hardiness components. The analysed experimental data did not allowed us to determine significant correlations among indicators of trade union employees' professional hardiness and generalized indicators of their professional self-fulfilment, perhaps due to the relatively small number of surveyed trade union employees. Thus, our working hypothesis that high self-assessment of one's own psychophysiological states is one of the important factors for high professional hardiness of trade union employees was confirmed by the results of the performed empirical study.

*Key words:* professional self-fulfilment; professional hardiness; components of professional hardiness; self-assessment of psychophysiological condition.

**Постановка проблеми.** Проблема подолання та якісного проживання складних життєвих ситуацій сьогодні є надзвичайно актуальною. Постійні та швидкі технологічні зміни, політична та соціальна нестабільність, велика кількість інформаційних джерел – все це впливає на психологічне здоров'я та фізіологічний стан людини, викликаючи стрес, депресивні стани та психофізіологічне



вигорання [1; 4; 8; 10]. Сучасні суспільні умови висувають нові вимоги щодо відповідальності людини за власне життя, успішності в життєвій та професійній самореалізації. З метою пристосування до таких вимог, коли людині в напружених умовах необхідно самореалізовуватися та відповідати всім умовам соціуму, вона змушена знаходити в собі психологічні резерви протистояння стресовим ситуаціям, тренувати їх та знаходити оптимальні рішення життєвих та професійних проблем. Отже, все актуальнішою стає проблема дослідження якості життя, суб'єктивного благополуччя та життєстійкості людини [5; 7; 10].

Робоча гіпотеза базується на припущенні, що між професійною життєстійкістю та професійним самоздійсненням існує прямий достовірний зв'язок; високий рівень ПФС є одним з важливих чинників високого рівня професійної життєстійкості профспілкових працівників.

**Мета дослідження.** В результаті аналізу емпіричного дослідження визначити особливості зв'язків між професійною життєстійкістю працівників профспілок та показниками професійного самоздійснення, а також проаналізувати особливості зв'язку показників самооцінки ПФС із загальним рівнем професійної життєстійкості профспілкових працівників

**Результати досліджень.** Експериментальне дослідження проводилося в 2020 році у профспілкових організаціях, що підпорядковуються Київській міській раді профспілок. Загальна кількість досліджуваних – 32 працівників профспілок різного віку і статі.

Для дослідження загального рівня та складових професійної життєстійкості нами було використано Опитувальник професійної життєстійкості О.М.Кокуна [3].

У 2013 - 2015 р.р. нами було проведено дослідження особливостей та чинників професійного самоздійснення працівників профспілок [2]. Оскільки склад обстежуваних під час дослідження професійної життєстійкості залишився незмінним, ми вирішили виявити можливі зв'язки (Табл. 1).

Таблиця 1

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості профспілкових працівників з узагальненими показниками професійного самоздійснення**

<b>Показники професійної життєстійкості</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Загальний рівень професійної життєстійкості	,172	,121	,198
Рівень професійної включеності	,231	,170	,258
Рівень професійного контролю	,081	,055	,095
Рівень професійного прийняття ризику	,034	,013	,050
Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	,045	,032	,051
Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	,240	,203	,243
Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	,260	,174	,307*
Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	-,054	-,102	,002

Примітки: 1 – загальний рівень професійного самоздійснення фахівця; 2 – рівень внутрішньо професійного самоздійснення; 3 – рівень зовнішньо професійного самоздійснення;  
\* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ .

Ймовірно, з причини відносно невеликої кількості обстежуваних ( $n=32$ ), нам не вдалося встановити значущу кількість достовірних зв'язків між показниками професійної життєстійкості профспілкових працівників та узагальненими показниками професійного самоздійснення. У *Таблиці 1* ми бачимо, що лише рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення має прямий достовірний зв'язок з рівнем соціального компонента професійної життєстійкості ( $p \leq 0,05$ ).

Решта зв'язків знаходиться нижче рівня значущості, проте між окремими показниками спостерігаються певні зв'язки на рівні тенденцій. Таким чином, рівень професійної включеності та рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості пов'язані із загальним рівнем професійного самоздійснення фахівця та з рівнем зовнішньопрофесійного самоздійснення. Простежується також тенденція зв'язку рівня соціального компонента професійної життєстійкості із загальним рівнем професійного самоздійснення фахівця.

Одним з важливих чинників професійної життєстійкості фахівця, безумовно, є його психофізіологічний стан. З метою дослідження ПФС працівників профспілок нами було використано методику шкалової самооцінки психофізіологічного стану О.М. Кокуна, яка дає можливість достатньо легко діагностувати параметри не тільки "традиційних" станів самопочуття, активності й настрою, але й інших показників, які характеризують специфічний ПФС людини за певної діяльності, в тому числі емоційний, мотиваційний та інші компоненти. Загалом було досліджено 9 важливих параметрів ПФС. Розглянемо, як розподілились у досліджуваній групі показники кожного з цих параметрів.

*Таблиця 2*

**Відсотковий розподіл досліджуваних профспілкових працівників ( $n=32$ ) за параметрами шкалової самооцінки**

Параметри	Кількість (у %)				
	низький	нижчий від середнього	середній	вищий за середній	високий
самопочуття	-	12,5	12,5	65	10
активність	-	28	19	37	16
настрій	-	-	31	33	36
працездатність	-	-	25	59	16
стан здоров'я	-	-	37,5	37,5	25
життєва задоволеність	-	12,5	6	59,5	22
зацікавленість у роботі	-	28	-	44	28
задоволеність від роботи	-	40	19	13	28
бажання працювати	-	28	12	32	28

Дані *Таблиці 2* свідчать про те, що у досліджуваній групі фахівців не спостерігається низького рівня прояву жодного з параметрів самооцінки власного ПФС, а за такими показниками, як настрій, працездатність та стан здоров'я відсутній навіть рівень, нижчий від середнього. Можемо припустити, що досить високі показники зумовлені турботою фахівців про власне здоров'я, а також відповідність умов праці санітарно-гігієнічним нормам.

Задоволеність від роботи серед групи досліджених виявилася на досить низькому рівні: 40% респондентів виявила нижчий від середнього рівень прояву цього параметру. Це може обумовлюватися невідповідністю заробітної плати важким психологічним та емоційним витратам під час роботи.

За такими параметрами самооцінки ПФС, як самопочуття, активність, працездатність, життєва задоволеність та зацікавленість у роботі більшість обстежуваних виявила показники, вищі за середній рівень. За такими параметрами самооцінки ПФС, як настрої, стан здоров'я та бажання працювати загальна кількість досліджуваних виявила досить рівномірний відсотковий розподіл серед показників різного рівня.

Розглянемо кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості профспілкових працівників із показниками шкалової самооцінки психофізіологічного стану (Таблиця 3).

Таблиця 3

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості профспілкових працівників із показниками шкалової самооцінки психофізіологічного стану**

Показники	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Загальний рівень професійної життєстійкості	,449**	,415*	,332*	,498**	-,006	,067	,327*	,522**	,586**
Рівень професійної включеності	,297*	,373*	,206	,375*	-,144	-,082	,244	,454**	,538**
Рівень професійного контролю	,317*	-,033	,088	,220	,043	,031	-,003	,071	,074
Рівень професійного прийняття ризику	,599**	,442*	,472**	,583**	,236	,327	,450**	,562**	,586**
Рівень емоційного компоненту проф. життєстійкості	,519**	,395*	,377*	,504**	,082	,181	,355*	,540**	,550**
Рівень мотивац. компоненту професійної життєстійкості	,470**	,178	,291	,467**	,113	,060	,119	,295	,341
Рівень соціального компоненту проф. життєстійкості	-,110	,192	-,136	,014	,44*	,38*	,035	,174	,284
Рівень професійного компоненту проф. життєстійкості	,474**	,521**	,404*	,455**	,086	,207	,443*	,616**	,582**

Примітки: 1) \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; 2) 1 – самопочуття; 2 – активність; 3 – настрої; 4 – працездатність; 5 – стан здоров'я; 6 – життєва задоволеність; 7 – зацікавленість у роботі; 8 – задоволеність від роботи; 9 – бажання працювати.

Дані таблиці свідчать про те, що загальний рівень професійної життєстійкості прямо і достовірно корелює ( $p \leq 0,01$ ) з такими показниками самооцінки ПФС, як самопочуття, працездатність, задоволеність від роботи та бажання працювати. Крім того, загальний рівень професійної життєстійкості також має прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,05$ ) з активністю, настроєм та зацікавленістю у

роботі. Отже, майже всі параметри шкалової самооцінки ПФС мають тісний зв'язок і безпосередньо впливають на загальний рівень професійної життєстійкості.

Проаналізуємо зв'язки окремих складових і компонентів професійної життєстійкості з параметрами шкалової самооцінки ПФС (Табл. 3).

Рівень професійної включеності має прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,01$ ) з такими показниками самооцінки ПФС, як задоволеність від роботи і бажання працювати, а також прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,05$ ) з самопочуттям, активністю та працездатністю.

Рівень професійного контролю прямо корелює ( $p \leq 0,05$ ) з самопочуттям.

Рівень професійного прийняття ризику має прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,01$ ) з такими показниками самооцінки ПФС, як самопочуття, настрої, працездатність, зацікавленість у роботі, задоволеність від роботи та бажання працювати. Також рівень професійного прийняття ризику прямо корелює ( $p \leq 0,05$ ) з активністю. Отже, ми бачимо, що ця складова професійної життєстійкості має прямий тісний зв'язок з майже усіма параметрами шкалової самооцінки ПФС, і можемо зробити припущення, що рівень самооцінки ПФС є значущим чинником розвитку професійного прийняття ризику.

Рівень емоційного компоненту має прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,01$ ) з такими показниками самооцінки ПФС, як самопочуття, працездатність, задоволеність від роботи та бажання працювати, а також прямо корелює ( $p \leq 0,05$ ) з активністю, настроєм та зацікавленістю в роботі. Таким чином, можна зробити висновок, що емоційний компонент професійної життєстійкості взаємопов'язаний та взаємообумовлений з рівнем самооцінки ПФС.

Рівень мотиваційного компоненту має прямий достовірний зв'язок з активністю ( $p \leq 0,01$ ).

Рівень соціального компоненту має прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,05$ ) зі станом здоров'я та життєвою задоволеністю.

Рівень професійного компоненту має прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,01$ ) з такими показниками самооцінки ПФС, як самопочуття, активність, працездатність, задоволеність від роботи та бажання працювати, а також прямо корелює ( $p \leq 0,05$ ) з настроєм та зацікавленістю у роботі.

### **Висновки**

Аналіз кореляційних зв'язків між показниками професійної життєстійкості профспілкових працівників з узагальненими показниками професійного самоздійснення з причини відносно невеликої кількості обстежуваних не виявив значущу кількість достовірних зв'язків.

Самооцінка ПФС у досліджуваної групи фахівців знаходиться на досить високому рівні. Такі оптимістичні дані свідчать про активну життєву позицію фахівців і той факт, що ці люди обрали свою роботу за покликанням.

Аналіз кореляційних зв'язків виявив існування прямого достовірного зв'язку показників самооцінки ПФС із загальним рівнем професійної життєстійкості профспілкових працівників, а також із окремими її складовими і компонентами.

Таким чином, було підтверджено нашу гіпотезу про те, що високий рівень самооцінки власного ПФС є одним з обумовлюючих факторів розвитку професійної життєстійкості профспілкових працівників.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці системи методичних рекомендацій щодо підвищення рівня професійної життєстійкості працівників профспілок.

### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. (1991). Стратегия жизни. Методологические проблемы психологии. – М.: Мысль. – 299 с.
2. Болотнікова І.В. (2014). Особливості професійного самоздійснення та самоактуалізації працівників профспілок. *Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія.* – Вип.14. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 3 – 11.
3. Болотнікова І.В. (2020). Особливості складових та компонентів професійної життєстійкості працівників профспілок. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 20, 3 - 8.
4. Гурьянова М.П. (2004). Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума//*Педагогика. № 1*, 12–18.
5. Зеер Э.Ф. (2007). Психология профессий: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия».
6. Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е. И. (2006). *Тест жизнестойкости.* Москва: Смысл.
7. Леонтьев Д.А. (2001). Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира. 1 - я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: матлы сообщений. М.: Смысл, 100–109.
8. *Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу "людина-людина": монографія.* (2015). [О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов та ін.; за ред. О.М. Кокуна]. Кіровоград : Імекс-ЛТД.
9. Родина О. Н. (1996). О понятии «успешность трудовой деятельности». *Вестник МГУ. Сер. 14 Психология. №3*, 60-67.
10. Рыльская Е.А. (2009). Жизнеспособность человека в представлениях обыденного сознания. *Вестник МГОУ. Сер.: Психологические науки. № 4*, 31–36.
11. Maddi S., Khoshaba D.M. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment. Vol. 63, N 2.*

## ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ВИХОВАТЕЛЬОК ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті поданий загальний аналіз результатів емпіричного дослідження, яке було спрямоване на визначення психофізіологічних закономірностей життєстійкості вихователюк дитячих навчальних закладів. Життєстійкість вихователюк дошкільних навчальних закладів визначається рівнем розвитку у них професійного самоздійснення, самоефективності, мотивації, задоволеності своєю професією, психофізіологічним станом та ін. Було встановлено, що виховательки ДНЗ виявили середній, вищий за середній та високий рівень професійної життєстійкості, що вказує на наявність у них здатності управляти своїм психоемоційним станом у складних, кризових, екстремальних, конфліктних ситуаціях та в ситуаціях життєвих випробувань і фрустрації задоволення основних потреб.

*Ключові слова:* виховательки, дошкільний навчальний заклад, життєстійкість, мотивація, самоздійснення, психофізіологічний стан, самоефективність.

**Voytovich M.V. The hardiness of educators of preschool educational institutions.** The article presents a general analysis of the results of an empirical study, the aim of which was to determine the psychophysiological patterns of viability of educators of children's educational institutions. The hardiness of preschool teachers is determined by the level of development of professional self-realization, self-efficacy, motivation, satisfaction with their profession, psychophysiological condition, etc. It was determined that primary school teachers showed average, above average and high levels of professional vitality, which means they have the ability to manage their psycho-emotional state in difficult, crisis, extreme, conflict situations and in situations of life trials and frustration of basic needs.

*Key words:* preschool teachers, preschool educational institution, hardiness, motivation, self-realization, psychophysiological state, self-efficacy.

**Постановка проблеми.** Соціономічні професії справедливо відносять до найскладніших, бо вони передбачають наявність у фахівців особливої особистісної організації, емпатійності, чутливості, чуйності. Професія виховательки дошкільного навчального закладу (далі ДНЗ) є складною і відповідальною, зважаючи ще й на той факт, що суб'єктами професійної взаємодії є діти, для яких ДНЗ є одним з найперших важливих соціальних інститутів. Вихователька у дитячому садку закладає у дітях основи комунікації в суспільстві; долучає дитину до різних видів діяльності; сприяє розвитку когнітивних процесів дитини, розвитку волевих та етичних якостей; готує до шкільного навчання.

Професійна діяльність вихователюк проходить на фоні постійного спілкування з дитиною. Поряд з цим виховательки несуть величезну моральну і юридичну відповідальність за життя та здоров'я дітей на час їхнього перебування в дитячому закладі. Тобто, весь спектр професійних обов'язків вихователюк проходить у постійному психоемоційному напруженні. В той же час професія виховательки ДНЗ наразі є однією з неprestижних і малооплачуваних. Однак, відповідальне і добросовісне виконання вихователюками своєї професійної діяльності обумовлюється особистісними ресурсами та якостями, що входять у поняття

життєстійкості особистості, у тому числі професійної (Войтович М.В., Завадська Т.М., 2020).

Життєстійкість як науковий психологічний феномен почали розглядати в останній чверті минулого століття. Американські психологи Сьюзен Кобейса і Сальваторе Мадді ввели термін «*hardiness*», який перекладається з англійської як «фортеця, витривалість» (Kobasa et al., 1979). Російський вчений Д. О. Леонтьєв у 2000-х р.р. запропонував для цього терміну переклад російською мовою як *життєстійкість* (рос. – жизнестойкость) (Леонтьєв Д. А., 2006).

Науковці розглядають життєстійкість як інтегральну особистісну рису, яка обумовлює успішність подолання життєвих труднощів. Вираженість життєстійкості характеризує спроможність особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішності діяльності.

**Мета статті.** У цій статті ми зробимо спробу наблизитися до розуміння феномена життєстійкості вихователюк ДНЗ на підставі аналізу результатів експериментального дослідження.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Емпіричне дослідження, проведене у 2020 році, було спрямоване на визначення психофізіологічних закономірностей життєстійкості вихователюк дитячих дошкільних закладів. Дослідженням було охоплено 80 вихователюк різного віку. Дослідження проводилось у ДНЗ № 669 м. Києва та серед студенток-заочниць (працюють вихователюками ДНЗ) Київського університету імені Бориса Грінченка (Войтович М.В., Завадська Т.В., 2020).

У дослідженні було використано наступний пакет методик:

*Опитувальник професійної життєстійкості в модифікації О.М. Кокуна* був розроблений на змістовій основі трьох взаємопов'язаних складових життєстійкості, що були визначені в роботах С. Мадді та ін. При розробці опитувальника у кожній із вищеназваних складових професійної життєстійкості – *професійної включеності, професійного контролю, професійного прийняття ризику* – були виділені чотири компоненти: емоційний, мотиваційний, соціальний і професійний. Опитувальник надає можливість визначити загальний рівень професійної життєстійкості, а також ступінь вираженості його трьох складових та чотирьох компонентів (Кокун, 2019).

*Опитувальник професійного самоздійснення.* Призначений для визначення загального рівня професійного самоздійснення фахівця, а також рівня вираженості окремих його складових – внутрішньо професійного (вказує на самовдосконалення людини у фізичному, інтелектуальному, моральному та духовному аспектах) та зовнішньо професійного (самовираження людини в різних сферах життя, професії, спорті, навчанні, мистецтві та ін.) (Кокун, 2014).

*Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема.* Відображає впевненість (переконання) людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Самоефективність ми розуміємо також як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів для здійснення оптимальної стратегії поведінки у різноманітних ситуаціях.

*Методика шкалової самооцінки психофізіологічного стану О.М. Кокуна на зорово-аналогових шкалах* є експрес-методикою для оцінки респондентами різних складових їхнього психофізіологічного стану (ПФС). Дає можливість достатньо легко діагностувати параметри не тільки “традиційних” станів самопочуття, активності й настрою, але й інших показників, які характеризують специфічний ПФС людини під час виконання певної діяльності, в тому числі емоційний, мотиваційний та інші компоненти (Кокун, 2006).

*Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою»* виявляє ступінь задоволеності фахівців своєю професією і різними аспектами професійної діяльності.

*Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана)* – діагностика мотивації професійної діяльності, визначення внутрішньої (має значення діяльність як така) або зовнішньої (щодо змісту самої діяльності, тобто мотиви соціального престижу, зарплати й т. ін.) видів мотивації.

*Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ* діагностує ступінь професійного “вигорання” та деформації у фахівців професій типу “людина-людина”. У синдром вигорання входять показники емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистих досягнень, які вираховуються за балами, а сума балів дає показник вираженості професійної деформації.

Всі кількісні показники, які ми використали для аналізу життєстійкості виховательок, наведені частково в попередній публікації (Войтович М.В., Завадська Т.В., 2020) та детально представлені у таблицях й описані у колективній монографії лабораторії вікової психофізіології (Кокун О.М., Корніяка О.М., Клименко В.В. та ін., 2021).

Результати обробки даних Опитувальника професійної життєстійкості показали, що жодна вихователька ДНЗ із досліджуваних не виявила низького та нижчого від середнього рівня професійної життєстійкості. Всього 5,0 % досліджуваних виявили високий рівень професійної життєстійкості. Серед обстежуваних 36,0 % виявили середній рівень професійної життєстійкості. Проте більшість виявила вищий за середній рівень професійної життєстійкості – 59,0 %. Отже, результати проведеного дослідження за Опитувальником професійної життєстійкості в модифікації О.М. Кокуна показали, що досліджувані нами виховательки ДНЗ виявили середній, вищий за середній та високий рівень професійної життєстійкості. Вищий за середній показник (59,0 %) рівня професійної життєстійкості у виховательок ДНЗ означає наявність у них здатності управляти своїм психоемоційним станом у складних, кризових, екстремальних, конфліктних ситуаціях та в ситуаціях життєвих випробувань і фрустрації задоволення основних потреб.

Середні значення показників професійної життєстійкості загальної кількості досліджуваних вихователів дитячих садків показують нам, що назагал середні значення всіх показників та компонентів професійної життєстійкості виховательок ДНЗ мають вищий за середній рівень розвитку. Особливо це проявилось у такому показнику, як загальний рівень професійної життєстійкості, що підтверджує результати дослідження за допомогою Опитувальника професійної життєстійкості (наведені вище).



Аналіз кореляційної матриці показників професійної життєстійкості вихователюк дитячих дошкільних закладів дозволив виявити наступне: майже всі показники професійної життєстійкості досліджуваних вихователюк позитивно корелюють між собою. Винятками є два показники. Не виявлено значущої кореляції між такими показниками професійної життєстійкості досліджуваних, як рівень мотиваційного компоненту та рівень соціального компоненту, тобто ці показники не взаємообумовлені і суттєво не впливають на розвиток одне одного.

Загальний рівень професійної життєстійкості має прямий достовірний зв'язок (кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,01$ ) з усіма її окремими складовими і компонентами. Тобто, рівень розвитку кожного окремого показника та компонента є важливим і суттєво впливає та обумовлює загальний рівень професійної життєстійкості вихователів ДНЗ.

Стосовно зв'язків між окремими складовими та компонентами професійної життєстійкості вихователів ДНЗ, то бачимо наступне.

Рівень професійної включеності прямо і достовірно корелює ( $p \leq 0,01$ ) з усіма показниками професійної життєстійкості, крім рівня професійного контролю і рівня професійного прийняття ризику, з якими рівень професійної включеності корелює також прямо і достовірно ( $p \leq 0,05$ ). Фактично професійна включеність позитивно впливає на всі інші показники професійної життєстійкості, покращуючи їх, і тому є важливим чинником розвитку інших компонентів професійної життєстійкості та її загального рівня розвитку.

Рівень професійного контролю також прямо і достовірно корелює ( $p \leq 0,01$ ) з усіма показниками професійної життєстійкості, крім рівня професійної включеності, бо з цим показником виявлена кореляція на рівні ( $p \leq 0,05$ ), а, відповідно, між цими показниками існує менш тісний зв'язок.

Отже, всі компоненти і складові професійної життєстійкості мають достовірні прямі зв'язки з усіма іншими її складовими і компонентами. Тобто, рівень професійного прийняття ризику, наприклад, який з високою достовірністю корелює зі всіма іншими показниками та складовими професійної життєстійкості, означає, що вихователі ДНЗ добре усвідомлюють ризики своєї професійної діяльності, вміють прогнозувати її наслідки, таким чином уникаючи ситуацій, які несуть в собі ту чи іншу загрозу, і це є дуже важливим сприятливим чинником розвитку професійної життєстійкості. Те ж саме стосується й рівня емоційного компонента, що також прямо і достовірно корелює з усіма іншими рівнями професійної життєстійкості вихователів дитсадків на рівні ( $p \leq 0,01$ ). Тобто, для професійної життєстійкості фахівців велике значення має їхній психоемоційний стан, тому позитивний емоційний фон, емоційна стійкість та здатність управляти своїм емоційним станом, здатність адекватно поводитись у непростих професійних ситуаціях формує високий рівень професійної життєстійкості.

Аналогічно й інші компоненти мають тісні зв'язки між собою, позитивно впливають один на одного і на загальну професійну життєстійкість. Можна стверджувати, що наше дослідження показало тісний взаємозв'язок усіх складових та компонентів професійної життєстійкості вихователів ДНЗ, що в підсумку обумовлює її загальний високий рівень.

У 2013 - 2015 р.р. нами було проведено дослідження особливостей та чинників професійного самоздійснення вихователюк дитячих дошкільних закладів (Завадська Т.В., 2015). Позаяк склад обстежуваних під час дослідження професійної життєстійкості залишився незмінним, ми проаналізували зв'язки показників професійної життєстійкості вихователюк ДНЗ з узагальненими показниками їхнього ж професійного самоздійснення. Отже, загальний рівень професійної життєстійкості вихователюк ДНЗ тісно пов'язаний із загальним рівнем професійного самоздійснення, з рівнем внутрішньо професійного самоздійснення, а також з рівнем зовнішньо професійного самоздійснення – прямо й достовірно на рівні ( $p \leq 0,01$ ). Рівень професійної включеності вихователюк також прямо й достовірно на рівні ( $p \leq 0,01$ ) корелює із загальним рівнем професійного самоздійснення, з рівнем внутрішньо професійного самоздійснення, а також з рівнем зовнішньо професійного самоздійснення. Можна зробити висновок, що у вихователюк ДНЗ за невеликими виключеннями виявлені кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості з узагальненими показниками їхнього професійного самоздійснення. Виключенням є такий показник професійної життєстійкості, як професійний контроль, який не впливає на узагальнені показники професійного самоздійснення і не залежить від них. Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості вихователюк не впливає на рівень зовнішньо професійного самоздійснення і навпаки, проте він взаємопов'язаний із загальним рівнем професійного самоздійснення на рівні ( $p \leq 0,05$ ) і ще більше – з внутрішньо особистісним рівнем професійного самоздійснення ( $p \leq 0,01$ ). Рівень соціального компонента професійної життєстійкості вихователюк ДНЗ також не має значущих кореляційних зв'язків з внутрішньо особистісним рівнем їхнього професійного самоздійснення. З огляду на статус професії можна припустити, що відданість професії вихователюк ДНЗ, а відтак і життєстійкість у професійній діяльності у складний час суспільних і соціальних змін, формується більше під впливом внутрішніх переконань, любові до дітей, високоморальних ідей.

Проаналізуємо зв'язок професійної життєстійкості вихователюк ДНЗ із їхньою професійною самоефективністю та мотивацією.

Самоефективність визначається як усвідомлена здатність людини протистояти складним ситуаціям та впливати на ефективність діяльності й функціонування особистості загалом (Bandura А., 1986). Професійна самоефективність відіграє важливу роль у самоздійсненні фахівця. «У найбільшій мірі самоефективність взаємопов'язана із "переважаючим задоволенням власними професійними досягненнями" ( $r = 0,49$ ), рівнем внутрішньо професійного самоздійснення ( $r = 0,37$ ), "постійною постановкою нових професійних цілей" ( $r = 0,34$ ) та загальним рівнем професійного самоздійснення фахівця ( $r = 0,33$ )" (Кокурн О. М., 2015, с. 94-95).

Професійна самоефективність фахівця назагал розглядається як цілісний прояв особистості, до якого відносяться функціональні (психічні) стани та підготовленість (особистісні характеристики), що поєднані між собою і є взаємозалежними. Тобто, професійна самоефективність поєднує в собі розкриття особистісного та професійного потенціалу, розвиток здібностей й широке використання професійного досвіду та здобутків у професійній діяльності іншими фахівцями.

До зовнішньої позитивної мотивації відносять матеріальне стимулювання, кар'єрне стимулювання, заохочення колективу, престижність, тобто ті стимули, заради яких фахівець вважає необхідним докладати зусилля. Зовнішньою мотивацією називають детермінацію поведінки фізіологічними потребами і стимуляцією середовища. Однак, зовнішня позитивна мотивація має значно меншу стимулюючу дію порівняно із внутрішньою мотивацією. До зовнішньої негативної мотивації належать професійні та особистісні конфлікти, критика, осуд та покарання з боку керівництва та колег. Внутрішня мотивація є ефективнішою з точки зору задоволеності діяльністю та її продуктивністю. Внутрішньо умотивована поведінка фахівця детермінована внутрішніми мотивами, внутрішніми цілями і не може бути лише засобом досягнення зовнішньої цілі.

Внутрішня мотивація вихователюк дитячих дошкільних закладів є одним із найважливіших чинників, які сприяють успішності їхньої професійної діяльності, забезпечують повагу до своєї праці та до себе як професіонала, спонукають до самореалізації та до професійного зростання й самоефективності (Завадська Т.М., 2015; Завадська Т.М., 2018).

Аналіз кореляційних зв'язків показників професійної життестійкості вихователюк ДНЗ із показниками професійної самоефективності та мотивації виявив, що загальний рівень професійної життестійкості вихователюк і рівень професійної включеності мають прямий достовірний зв'язок з їхньою внутрішньою самомотивацією як фахівця ( $p \leq 0,1$ ). Рівень професійного контролю не має значущих кореляційних зв'язків із показниками професійної самоефективності та мотивації. Рівень професійного прийняття ризику також не має кореляційних зв'язків з показниками професійної самоефективності та мотивації, крім зовнішньої мотивації, з якою має зворотній зв'язок. Рівень мотиваційного компонента професійної життестійкості не має значущих зв'язків з показниками професійної самоефективності та мотивації, що може свідчити про професійну деформацію та вигорання, що, своєю чергою, потребує певної допомоги зі сторони психологів. Рівень соціального компонента професійної життестійкості пов'язаний з показниками професійної самоефективності на рівні ( $p \leq 0,05$ ), а рівень професійного компонента професійної життестійкості корелює з показниками внутрішньої мотивації.

Отже, проаналізувавши вищенаведені дані, можна стверджувати назагал про наявність деяких прямих і достовірних зв'язків професійної життестійкості вихователюк ДНЗ з їхньою професійною мотивацією. Причому професійна життестійкість прямо пов'язана із самоефективністю лише за таким її показником, як соціальний компонент, а з мотивацією пов'язана лише у розрізі внутрішньої мотивації, а з зовнішньою мотивацією значущих зв'язків не виявлено. Тобто ще раз підтверджується наше припущення про визначальне значення саме внутрішньої мотивації і для самоефективності вихователюк ДНЗ, і для їхнього професійного самоздійснення.

Аналіз кореляційних зв'язків показників професійної життестійкості вихователюк ДНЗ із показниками професійного вигорання та деформації показав наступне: показники професійної життестійкості не мають значущих зв'язків з такими показниками професійного вигорання та деформації, як емоційне виснаження та

деперсоналізація. Натомість майже всі складові й компоненти професійної життєстійкості (окрім соціального компонента) зворотно і достовірно корелюють на високому рівні ( $p \leq 0,01$ ) (професійний компонент – на рівні ( $p \leq 0,05$ )) з таким показником професійного вигорання та деформації, як редукція особистих досягнень (редукція особистих досягнень може проявлятися в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень й успіхів, заниження службових переваг і можливостей, в недооцінці власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків стосовно інших). Тобто, що вищий рівень професійної життєстійкості виховательок ДНЗ, то нижчою є редукція їхніх особистих досягнень, а отже меншими є професійна деформація та професійне вигорання.

Мають зворотні й достовірні зв'язки з сумарним значенням професійного вигорання й деформації на рівні ( $p \leq 0,05$ ) такі складові й компоненти професійної життєстійкості виховательок ДНЗ, як загальний рівень професійної життєстійкості, рівень професійного прийняття ризику, рівень емоційного компонента професійної життєстійкості та рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості.

Отже, зазначені вище показники професійного вигорання та деформації – редукція особистих досягнень і сумарне значення – мають виключно зворотні достовірні зв'язки з показниками професійної життєстійкості виховательок. А такі показники професійної деформації і професійного вигорання, як емоційне виснаження й деперсоналізація, значущо не пов'язані з професійною життєстійкістю.

Одним з важливих чинників професійної життєстійкості фахівця є його психофізіологічний стан (далі ПФС). Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості виховательок дитячих дошкільних закладів із показниками шкалової самооцінки психофізіологічного стану показують, що загальний рівень професійної життєстійкості прямо і достовірно корелює ( $p \leq 0,01$ ) з такими показниками самооцінки ПФС, як самопочуття, активність, працездатність, зацікавленість у роботі, задоволеність від роботи та бажання працювати. Крім того, загальний рівень професійної життєстійкості має прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,05$ ) з настроєм. Отже, з таблиці ми бачимо, що майже всі параметри шкалової самооцінки ПФС, крім стану здоров'я та життєвої задоволеності, мають тісний зв'язок і впливають на загальний рівень професійної життєстійкості. Рівень професійної включеності має прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,01$ ) з такими показниками самооцінки ПФС, як працездатність, зацікавленість у роботі та бажання працювати. Рівень професійного контролю прямо корелює ( $p \leq 0,05$ ) з самопочуттям та із зацікавленістю в роботі. Рівень професійного прийняття ризику має прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,01$ ) з такими показниками самооцінки ПФС, як самопочуття, активність, стан здоров'я, зацікавленість у роботі. Також рівень професійного прийняття ризику прямо корелює ( $p \leq 0,05$ ) з настроєм, працездатністю, задоволеністю від роботи та бажанням працювати. Ця складова професійної життєстійкості виховательок ДНЗ має прямий тісний зв'язок з майже усіма параметрами шкалової самооцінки ПФС, крім життєвої задоволеності, що означає: ПФС впливає на розвиток професійного прийняття ризику виховательками.

Рівень емоційного компонента має прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,01$ ) з наступними показниками самооцінки ПФС: самопочуттям, активністю, зацікавленістю у роботі, задоволеністю від роботи та бажанням працювати; а також прямо корелює ( $p \leq 0,05$ ) з настроєм, працездатністю та станом здоров'я. Отже, можна зробити висновок, що емоційний компонент професійної життєстійкості тісно і значущо взаємопов'язаний та взаємообумовлений з ПФС (крім життєвої задоволеності).

Рівні мотиваційного та соціального компонентів професійної життєстійкості виховательок не пов'язані з їхнім психофізіологічним станом.

Рівень професійного компонента має прямий достовірний зв'язок ( $p \leq 0,01$ ) з такими показниками самооцінки ПФС, як самопочуття, активність, зацікавленість у роботі та бажання працювати, а також прямо корелює ( $p \leq 0,05$ ) з настроєм, працездатністю та задоволеністю від роботи. На професійний компонент професійної життєстійкості виховательок ДНЗ не впливають такі складові ПФС, як стан здоров'я та життєва задоволеність.

Аналіз кореляцій між складовими професійної життєстійкості виховательок ДНЗ з показниками їхнього ж ПФС уможлиблює наступний висновок: високі показники ПФС (у власній оцінці виховательок, а отже – в суб'єктивному відчутті свого ПФС) позитивно впливають на розвиток професійної життєстійкості.

Аналіз кореляційних зв'язків показників професійної життєстійкості виховательок дитячих дошкільних закладів із показником ступеня їхньої задоволеності своєю професією і роботою доводить, що ступінь задоволеності своєю професією прямо і достовірно на рівні ( $p \leq 0,01$ ) корелює із загальним рівнем професійної життєстійкості і такими її складовими та компонентами, як рівень професійного контролю, рівень прийняття ризику, рівень емоційного компонента, рівень мотиваційного компонента та рівень соціального компонента. Також у виховательок ДНЗ ступінь задоволеності своєю професією прямо і достовірно ( $p \leq 0,05$ ) корелює з такою складовою їхньої професійної життєстійкості, як рівень професійної включеності. Іншими словами: задоволеність власною професією та особливостями професійної діяльності відіграють важливу роль у розвитку професійної життєстійкості виховательок дитячих дошкільних закладів.

### **Висновки.**

Проведене експериментальне дослідження психофізіологічних закономірностей життєстійкості виховательок дитячих дошкільних закладів дозволило зробити наступні висновки.

Виховательки ДНЗ виявили середній, вищий за середній та високий рівень професійної життєстійкості, що вказує на наявність у них здатності управляти своїм психоемоційним станом у складних, кризових, екстремальних, конфліктних ситуаціях та в ситуаціях життєвих випробувань і фрустрації задоволення основних потреб.

Середні значення всіх складових і компонентів професійної життєстійкості обстежуваних виховательок ДНЗ є вищими за середні показники. Такі результати вказують на їхню професійну обізнаність, належний досвід, наявність потрібних професійних та особистісних якостей тощо.

Аналіз кореляційних зв'язків показників професійної життєстійкості досліджуваних вихователів показав тісний взаємозв'язок складових та компонентів професійної життєстійкості. Тобто, розвиток кожного з них впливає на розвиток інших компонентів і показників, а також на загальний рівень професійної життєстійкості виховательок ДНЗ. Позаяк усі компоненти і складові професійної життєстійкості мають достовірні прямі зв'язки з усіма іншими її складовими і компонентами, то в підсумку це обумовлює її загальний високий рівень.

Аналіз зв'язків професійної життєстійкості з професійним самоздійсненням виховательок ДНЗ показав, що, за невеликими виключеннями, виявлені прямі позитивні значущі кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості з узагальненими показниками професійного самоздійснення. Виключенням є такий показник професійної життєстійкості, як професійний контроль, який не впливає на узагальнені показники професійного самоздійснення і не залежить від них. Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості виховательок не впливає на рівень зовнішньо-професійного самоздійснення і навпаки, проте він взаємопов'язаний із загальним рівнем професійного самоздійснення і ще більше – з внутрішньо-особистісним рівнем професійного самоздійснення ( $p \leq 0,01$ ). Рівень соціального компонента професійної життєстійкості виховательок ДНЗ також не має значущих кореляційних зв'язків з внутрішньо-особистісним рівнем їхнього професійного самоздійснення. З огляду на статус професії можна припустити, що відданість професії виховательок ДНЗ, а відтак і життєстійкість у професійній діяльності у наш складний час суспільних і соціальних змін, формується швидше під впливом внутрішніх переконань, любові до дітей, високоморальних ідей.

Професійна життєстійкість виховательок ДНЗ прямо пов'язана із самоефективністю лише за таким її показником, як соціальний компонент; з мотивацією пов'язана лише у розрізі внутрішньої мотивації, а з зовнішньою мотивацією значущих зв'язків не виявлено. Тобто, ще раз підтверджується припущення про визначальне значення саме внутрішньої мотивації і для самоефективності виховательок ДНЗ, і для їхнього професійного самоздійснення. Внутрішня мотивація виховательок дитячих дошкільних закладів є одним із найважливіших чинників, які сприяють успішності їхньої професійної діяльності, забезпечують повагу до своєї праці та до себе як професіонала, спонукають до самореалізації та до професійного зростання й самоефективності.

Стосовно зв'язків професійної життєстійкості виховательок ДНЗ із професійним вигоранням та професійною деформацією варто зазначити, що показники професійної життєстійкості не мають значущих зв'язків з такими показниками професійного вигорання та деформації, як емоційне виснаження та деперсоналізація. Натомість майже всі складові й компоненти професійної життєстійкості (окрім соціального компонента) зворотно і достовірно корелюють з таким показником професійного вигорання та деформації, як редукція особистих досягнень. Тобто, що вищий рівень професійної життєстійкості виховательок ДНЗ, то нижчою є редукція їхніх особистих досягнень, а отже меншими є професійна деформація та професійне вигорання. Мають зворотні й достовірні зв'язки з сумарним значенням професійного вигорання й деформації такі складові й компоненти

професійної життєстійкості виховательок ДНЗ: загальний рівень професійної життєстійкості, рівень професійного прийняття ризику, рівень емоційного компонента професійної життєстійкості та рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості. Отже, зазначені вище показники професійного вигорання та деформації – редукація особистих досягнень і сумарне значення – мають виключно зворотні достовірні зв'язки з показниками професійної життєстійкості виховательок. А такі показники професійної деформації і професійного вигорання, як емоційне виснаження й деперсоналізація, значущо не пов'язані з професійною життєстійкістю.

Аналіз кореляцій між складовими професійної життєстійкості виховательок ДНЗ з показниками їхнього ж ПФС доводить наступне: високі показники ПФС позитивно впливають на розвиток професійної життєстійкості.

Ступінь задоволеності своєю професією прямо і достовірно корелює з загальним рівнем професійної життєстійкості і такими її складовими та компонентами, як рівень професійного контролю, рівень прийняття ризику, рівень емоційного компонента, рівень мотиваційного компонента та рівень соціального компонента. Також у виховательок ДНЗ ступінь задоволеності своєю професією прямо і достовірно корелює з такою складовою їхньої професійної життєстійкості, як рівень професійної включеності. Отже, можна зробити висновок, що задоволеність виховательок ДНЗ власною професією та особливостями професійної діяльності відіграє важливу роль у розвитку їхньої професійної життєстійкості.

**Перспективи подальших досліджень**, на наш погляд, полягають у розробці практичних психологічних підходів для фахівців соціономічних професій, у тому числі, виховательок ДНЗ, які мають сприяти зміцненню й укріпленню їхньої життєстійкості.

### Список використаних джерел

- Войтович М.В., Завадська Т.В. (2020) Аналіз професійної життєстійкості вихователів дитячих навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 20, 8-17. [https://lib.iitta.gov.ua/721378/1/APP\\_T5\\_2020.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/721378/1/APP_T5_2020.pdf)
- Войтович М.В., Завадська Т.В. (2020). Професійна життєстійкість виховательок дошкільників. *Особистісні та психофізіологічні ресурси професійної життєстійкості: Матеріали I Наукового семінару (м. Київ, 15 жовтня 2020 року)*, 4-5.
- Завадська Т.В. (2018). Підсумки системного дослідження професійного самоздійснення вихователів дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 18, 63-72. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v5/i18/10.pdf>
- Завадська Т.В. (2015) Рівень самоактуалізації вихователів дитячих дошкільних закладів у процесі професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН*

України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, 15,51-60. <https://core.ac.uk/download/pdf/32310179.pdf>

Коқун О.М. (2014). Опитувальник професійного самоздійснення. *Практична психологія та соціальна робота*. 7, 35-39. <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i14/11.pdf>

Коқун О.М. (ред.) (2015). *Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості*: монографія. К.: Педагогічна думка, 94-95. [https://lib.iitta.gov.ua/10038/1/Monograf\\_2015.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/10038/1/Monograf_2015.pdf)

Коқун О.М. (2006). *Психофізіологія*. Навчальний посібник. - К: Центр навчальної літератури, 184. <https://lib.iitta.gov.ua/1608/>

Леонтьев, Д.А., & Рассказова, Е.И. (2006). *Тест жизнестойкости*. М.: Смысл. [https://www.aksp.ru/work/activity/nac\\_strateg/resurs\\_centр/files/soln\\_testgizn.pdf](https://www.aksp.ru/work/activity/nac_strateg/resurs_centр/files/soln_testgizn.pdf)

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>

Kobasa, S., Hilker, R.R.J., & Maddi, S. (1979). Who stays healthy under stress? *Journal of Occupational Medicine*, 21(9), 595-598. <https://journals.lww.com/joem/toc/1979/09000>

УДК: 159.938

Гуменюк Г.В.

## ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ У СИСТЕМІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В ЧЕНИХ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті представлені результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження професійної життєстійкості вчених гуманітарного профілю та професійно важливих якостей як сутнісних особливостей особистості фахівця. Окреслено смисловий зміст терміну «життєстійкість» та «професійна життєстійкість»; показана виняткова роль останньої в опануванні професійними труднощами та у підвищенні ефективності діяльності.

Схарактеризовано специфіку і значення професійно важливих якостей для успішності діяльності. Закцентовано увагу на спільному векторі спрямованості професійної життєстійкості і професійно важливих якостей; обґрунтовано необхідність проведення емпіричного дослідження з метою виявлення особливостей їхнього взаємозв'язку. За результатами дослідження зроблений висновок про неоднозначну роль професійно важливих якостей у функціонуванні професійної життєстійкості, зокрема одного з її сутнісних компонентів – «прийняття виклику»; щодо решти її показників, то вони не виявляють особливих зв'язків з професійно важливими якістьми, тобто мають автономний характер функціонування.

*Ключові слова:* професійна життєстійкість, особистісно-професійний розвиток ученого, професійно важливі якості.

**Humeniuk H.V. Professionally important qualities in the functioning system of humanities scientist's professional hardiness.** The article presents the theoretical analysis and



empirical study on humanities scientists' professional hardiness and their professionally important qualities as essential traits of a specialist's personality. The meaning of "hardiness" and "professional hardiness" as scientific terms is outlined; the exceptional role of the latter in overcoming of professional difficulties and improvement of work efficiency is shown.

Professionally important qualities, their specifics and significance for successful work are characterized. Emphasis is placed on the common orientating vector for professional hardiness and professionally important qualities; the empirical study is proposed to identify correlations of the examined phenomena. The conclusion was made from the obtained data to that professionally important qualities influence ambiguously on professional hardiness, in particular one of its "challenge" components. As for the other components, they did not have significant correlations with professionally important qualities, i.e. they are autonomous by the nature.

*Key words:* professional hardiness, scientists' personal and professional development, professionally important qualities.

**Вступ.** Реалії наукової діяльності в сучасних соціально-економічних умовах зумовлюють розгляд широкої палітри варіантів моделей професійного розвитку вченого та передбачають звернення дослідницької уваги до вивчення його особистості в процесі виконання ним професійної діяльності. Науково-дослідна діяльність, якій притаманна об'єктивна та суб'єктивна невизначеність, підвищена усвідомленість, множинність рішень, інваріативність тлумачень отриманих результатів тощо, створюють неабияке психічне напруження у суб'єкта наукової праці, підвищуючи «психологічну ціну» цієї діяльності. Подібний стан речей змушує вченого бути готовим до постійних змін, бути стресостійким, обирати ту модель мислення та поведінки, які призведуть його до успішної адаптації та опанування з професійними труднощами. У зв'язку з цим, проблема вивчення професійної життєстійкості виступає тим наріжним каменем, який дозволить розширити погляд на розуміння проблеми успішності професійно-особистісного функціонування вченого.

Стабільне та успішне функціонування вченого у науковому середовищі базується, насамперед, на особистісному ресурсі конструктивного додання стресу та відновленні внутрішньої рівноваги. Професійна життєстійкість виступає тим стрижневим особистісним утворенням фахівця, який відображає міру подолання заданих професійною діяльністю обставин, самого себе, а також міру докладених зусиль у роботі над собою і для вирішення професійних завдань. Таким чином, вищевикладене обумовлює необхідність подальшого вивчення професійної життєстійкості та тих особистісних властивостей, які дозволяють вченому досягати успіхів в обраній діяльності.

**Вихідні передумови.** Поняття «життєстійкості» (hardiness) не нове і вивчається дослідниками не лише у межах психологічної науки. Інтерес до цього феномена постійно зростає з боку фахівців медичної галузі, у сфері громадської безпеки, спорту, бізнесу, військової справи тощо.

З того моменту, коли вперше С. Мадді і С. Кобейса описали цей феномен та його значення у житті людини, різними дослідниками проведено чимало досліджень, які значно розширили його дефініцію. Згодом Д.О. Леонт'єв запропо-

нував позначати цей феномен терміном «життестійкість» та здійснив російськомовну адаптацію тесту, спрямованого на діагностику цього феномена. Нині у світовій науці поняття життестійкості людини активно досліджується у багатьох галузях: в якості чинника її стресостійкості (С. Агустдоттер С. Барнард, К. Карвер, М. Раш, Ф. Родволт, І. Сегун-Мартінс та ін.), чинника її продуктивної діяльності в умовах напруження (Ч. Сенсан), умови повноцінності та якості життя (Д. Еванс), повноцінної соціальної взаємодії (Д. Вільямс, Г. Лік), високої самоефективності (І. Солкова, П. Томанек), розумового здоров'я (В. Флоріан тощо), успішної особистісної адаптації (Л.А. Александрова, Д. Вільямс), загальної вітальності та активної діяльності (Є.І. Рассказова). В останнє десятиліття різні аспекти життестійкості почали досить активно висвітлюватися й у працях українських науковців (Л.М. Балабанової, А.М. Большакової, Є.А. Евтушенко, О.М. Кокуна, С.Л. Кравчук, Т.О. Ларіної, А.Ю. Побідаша, Т.М. Титаренко, Л.З. Сердюк, О.А. Чиханцової, Н.В. Юр'євої та ін.).

Проте, як слушно зазначає А.М. Фомінова (2012), незважаючи на активне вивчення психологами феномена життестійкості в різних країнах, проблема особливостей прояву цього особистісного утворення в сучасному світі у людей різних вікових груп, професій та соціального статусу залишається недостатньо дослідженою. Щодо професійної життестійкості вчених, то цей аспект і досі залишається мало дослідженим. До поточного моменту специфіка професійної життестійкості вчених розкрита недостатньо, відсутнє однозначне уявлення про детермінанти, які б дозволяли прогнозувати динаміку її розвитку у контексті професійної успішності. Особливо вагомим є вивчення передумов та предикторів професійної життестійкості вчених для розкриття психологічних механізмів, покладених в основу їхнього професійно-особистісного розвитку.

**Мета статті.** Дослідити ієрархію зв'язків та виокремити особливості впливу професійно важливих якостей як сутнісних особливостей особистості вченого, що впливають на ефективність його діяльності та динаміку функціонування професійної життестійкості.

**Виклад методики і результатів досліджень.** У долі кожного вченого попри постійні зміни у підходах, концепціях, що визначають наукові парадигми, алгоритми та схеми наукової діяльності, є певні закономірності та якісні особливості, які дозволяють йому розгортати свою пошуково-дослідницьку діяльність у системі 3-х координат: 1) щодо її змісту; 2) щодо її продуктивності; 3) щодо бажаного результату. Об'єднуючою площиною, що вибудовується через усі ці три координати, є професійна життестійкість.

І першим кроком до її вивчення є спроба окреслити смисловий зміст терміну життестійкість (табл. 1).

**Систематизація терміну «життєстійкість» у розумінні  
вітчизняних і зарубіжних психологів**

Автор(и)	Визначення
С. Мадді та С. Кобейса	Життєстійкість (hardiness) – фундаментальна особистісна характеристика, «ключовий ресурс», що лежить в основі здатності особистості долати несприятливі обставини життя.
Д.О. Леонт'єв, О.І. Рассказова	Життєстійкість є однією із специфічних форм прояву особистісного потенціалу у площині подолання негативних умов для розвитку людини, яка дозволяє їй витримувати стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість, і не знижує успішність виконуваної діяльності.
Л.І. Анциферова	Життєстійкість як механізм подолання складних життєвих ситуацій.
М.В. Логінова	Життєстійкість – складне структуроване психічне утворення, система переконань, які розвиваються та сприяють розвитку готовності керувати системою підвищеної складності; внутрішній стрижневий ресурс особистості.
В.О. Панченко	Життєстійкість – це інтегральна властивість особистості, що дозволяє їй боротись із труднощами життя та позитивно адаптуватись до нових умов.
Л.А. Александрова	Життєстійкість – здатність людини до діяльності з подолання життєвих труднощів та як результат розвитку і використання цієї здатності.
С.О. Богомаз	Життєстійкість – системна психологічна властивість, що виникає в людини внаслідок особливого поєднання установок та навичок, що дозволяють їй перетворювати проблемні ситуації у нові можливості.
Т.М. Титаренко	Життєстійкість – це вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам, як здатність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно
Т.О. Ларіна	Життєстійкість як внутрішній регуляторний механізм особистісного самоздійснення, що визначає стиль поведінки людини, її спрямованість на подолання труднощів, здатність гнучко та мобільно реагувати на зміни ситуації, умови взаємодії.
А.М. Фомінова	Життєстійкість – це багатокомпонентне особистісне утворення, яке впливає на актуалізацію різних властивостей психіки людини у ситуаціях життєвого напруження.
О.А. Чиханцова	Життєстійкість як чинник збереження психічного здоров'я.
Т.В. Володіна	Життєстійкість як внутрішньо особистісний ресурс подолання життєвих і професійних труднощів, профілактики їхнього негативного впливу на особистість фахівця, протидія виникненню негативних професійних змін.

Отже, вищевикладене дозволяє резюмувати, що у цілому життєстійкість розглядається як особистісне утворення, стрижнева особистісна змінна, опосередковуюча вплив стресогенних чинників на психічне і психологічне здоров'я, а також на успішність виконання будь-якої діяльності. Розмаїття точок зору щодо сутності цього феномена породжує невизначеність і щодо генези самого терміну

– від думок, що життєстійкість є вродженою здатністю чинити опір, яка закладена генотипічно, до погляду, що це – вміння, яке можна розвивати і, яке необхідно опанувати (Наливайко Т.В., 2006). Але безсумнівним є те, що життєстійкість складає внутрішній ресурс людини, який дозволяє їй не лише протистояти негативним чинникам, але за будь-яких обставин відчувати цінність і смисл свого життя.

Результат такого дискурсу – кристалізація головної цінності життєстійкості, її виключний прикладний аспект, а саме тієї ролі, яку це особистісне утворення відіграє в успішному протистоянні особистістю стресовим ситуаціям.

Отримані результати вищеперерахованих досліджень дозволяють виділити наступні функції життєстійкості:

- *Потенціююча*, тобто та «що може бути» (з перекладу фр. мови). Найчастіше у психології потенційне розглядається як приховане психічне явище, яке за певних умов може проявитися як актуальне (Денек М.В., 2006, с. 247). Саме у цьому і розкривається суть феномена життєстійкості, яка в буденних умовах знаходиться в людині у симультанній формі, натомість у стресовій ситуації набуває явної, розгорнутої форми. Людина, опиняючись в таких ситуаціях, автоматично сприймає їх як підконтрольні, тобто такі, що усвідомлюються нею, активізуючи всі наявні ресурси для подолання стресових подій чи розв'язання проблемної ситуації.

- *Адаптувальна або життєзабезпечуюча*, яка, складаючи внутрішній ресурс, підконтрольний людині, дозволяє їй у будь-якій ситуації виживати, бути життєспроможною, відчуваючи цінність і смисл життя. Підвищуючи успішність діяльності, пізнавальну активність, життєстійкість сприяє позитивному психічному і соматичному самовідчуттю.

- *Мотивуюча* – активізується на основі життєстверджувальних переконань та установок, коли будь-яка ситуація, подія переживається людиною в якості мотиву (стимулу) для розвитку власних можливостей; характерно прагнення навчатися на своєму позитивному і негативному досвіді для трансформаційного подолання труднощів.

- *Реалізуюча* – мобілізація всіх ресурсів дозволяє людині не лише подолати несприятливі умови життєдіяльності, розв'язати стресову ситуацію, адаптуватися до неї, а й реалізувати накопичений досвід для постановки і досягнення своїх цілей, розв'язання задач (мисленневих чи предметних) тощо. Щодо цієї функції життєстійкості М.О. Фрізен відмітила, що саме вона дозволяє життєстійкості виступати особливим патерном структури установок і навичок людини, які надалі дозволяють їй перетворювати зміни у можливості «Це каталізатор, який дозволяє трансформувати негативні уявлення у нові можливості» (Фрізен М.О., 2014, с. 110).

Спираючись на вищезазначену функціональність життєстійкості, слід зацентрувати увагу на тому, що при аналізі сутності цього феномена, з одного боку, – у ньому чітко простежується поведінкова складова, обумовлююча схильність до дій, вчинку, а з іншого – численні якості та властивості особистості, які утворюють комплекс схильностей до певної реакції людини на зовнішнє середовище, подразник тощо.

Це дозволяє включати у життєстійкість особистісні властивості, які утворюють її архітектуру як особистісного утворення, а також способи поведінки, які є зовнішніми проявами цих властивостей. Крім того, на основі вище представлених уявлень, з'являється термін «професійна життєстійкість» як одна з найважливіших форм життєвої життєстійкості в контексті проблематики опанування професійними труднощами та підвищення ефективності професійної діяльності, який розробляється О.М. Кокуном на базі ідей С. Мадді, С. Кобейси та Д.О. Леонтєва тощо.

Так, під **професійною життєстійкістю** розуміється системно особистісно-професійна властивість, що формується у фахівця впродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків», а також забезпечуючи його здатність протистояти несприятливим обставинам в роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання (О. Кокун, 2020).

Особистісно-професійне зростання вченого – це процес формування його особистості (в найширшому розумінні) та його професіоналізму в результаті професійної діяльності та професійних взаємодій (О.О. Деркач, В.М. Д'ячков, 1997). У свою чергу, при вивченні становлення професіоналізму як системного утворення слід враховувати ряд принципових положень:

- По-перше, людину-професіонала слід розглядати як багаторівневу систему, яка має не лише зовнішні функції, але й складні та численні внутрішні, психічні функції. За Б.Г. Ананьєвим, людина є полісистемним утворенням, в якому виокремлюються різні аспекти: індивід, особистість, суб'єкт діяльності та індивідуальність. Тому професіоналізм необхідно розглядати у всіх вказаних аспектах. Це стосується і вивчення становлення професіоналізму, його розвитку, проявів професійних деформацій.

- По-друге, аналіз професіоналізму як системного утворення передбачає вивчення основних проявів даного феномена: як властивості, як процесу та як стану людини-професіонала.

Професіоналізм як інтегральна властивість – це сукупність стійких особливостей людини-професіонала, які забезпечують якісно-кількісний рівень виконання професійної діяльності, притаманний даному фахівцеві.

Професіоналізм як процес має цілісний неперервний характер становлення людини як особистості і професіонала, що триває протягом усього професійного життя.

Професіоналізм як стан людини активізує регуляторні функції при адаптації суб'єкта до компонентів професійного середовища (С.О. Дружилов, 2005).

Нагадаємо, що рушійною силою особистісно-професійного зростання фахівця будь-якої професії є процес саморозвитку, який трактується як внутрішня активність щодо якісного перетворення самого себе, т.зв. самозміни. І це спостерігається у всіх трьох вищезгаданих аспектах. Зрозуміло, що там де наявні зміни, життєстійкість розкривається найповніше.

Розглядаючи професійну життєстійкість як базову утворювальну особливість особистості вченого, здатну долати труднощі і професійні ризики, важливо відмітити, що будь-яка діяльність впливає на фахівця, формуючи одні якості і нівелюючи інші. На шляху до особистісно-професійного зростання формуються не лише якості та властивості, які складають структуру професійної життєстійкості, а й інші, які забезпечують власне сам процес особистісно-професійного зростання, оскільки ці професійно важливі якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з іншого – вони самі удосконалюються, шліфуються в ході діяльності, будучи її новоутворенням (А.К. Маркова, 1996).

В.Д. Шадриков надає два тлумачення професійно важливим якостям. Насамперед, під професійними якостями він розуміє «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність опанування цієї діяльністю». До таких він відносить здібності, однак, згідно з його думкою, вони не вичерпують всього об'єму професійних якостей (В.Д. Шадриков, 1994).

По-друге, автор вважає, що система професійних якостей – це ті внутрішні умови, через які переломлюються зовнішні дії і вимоги до діяльності. Отже, розвиток професійних якостей та їхніх систем є вузловим моментом психологічної системи діяльності.

У свою чергу, дослідник А.В. Карпов тлумачить професійні якості як індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, що необхідні й достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні, та які значущо й позитивно корелюють хоч би з одним (або декількома) її основними результативними параметрами – якістю, продуктивністю, надійністю (А.В. Карпов, 1998).

Беручи до уваги, що вектор спрямованості професійної життєстійкості і професійно важливих якостей орієнтований на успішне розв'язання професійних задач, виникає цілком закономірна необхідність дослідити їхній взаємозв'язок детальніше. Хоча цілком зрозуміло, що успішність професійної діяльності залежить від численних чинників, а не лише від тих, що стали предметом цього дослідження.

Зазначимо, що всього у дослідженні взяло участь 63 українських учених гуманітарного профілю, які працюють у наукових установах та закладах вищої освіти. З них – 11 докторів наук (у тому числі – 4 академіки, 2 члени-кореспонденти, 9 професорів та 2 доценти) та 52 кандидатів наук (у т.ч. 47 старших наукових співробітників/доцентів).

Психодіагностичний інструментарій представлений опитувальниками професійної життєстійкості (автор О. Кокун) та методикою визначення професійно важливих якостей «Лист Ліпмана» (ПВЯ), яка була нами дещо модифікована (досліджуваними здійснювалася самооцінка ПВЯ для обраної діяльності).

Кількісні дані, які характеризують загальний рівень розвитку у досліджуваних професійної життєстійкості визначався за рівнем розвитку трьох її складових (професійна включеність, професійний контроль та професійне прийняття виклику) та чотирьох їхніх компонентів, притаманних кожному з них (емоційний, мотиваційний, соціальний і професійний) (див. табл. 2).

**Розподіл досліджуваних академічних вчених за рівнем професійної життєстійкості, (n = 63)**

№	Рівень професійної життєстійкості	Бали	Кількість у відсотках
1.	Низький	0 – 53	19%
2.	Нижчий від середнього	54 – 59	14%
3.	Середній	60 – 63	13%
4.	Вищий за середній	64 – 69	25%
5.	Високий	70 – 96	29%

Щодо якісної характеристики рівнів розвитку професійної життєстійкості, то вона представлена наступним чином:

*Високий рівень* демонструють науковці, яким притаманне постійне переживання задоволення від виконання процесу діяльності, а не лише від отриманого результату; відчувають задоволення від факту обізнаності щодо перебігу своїх робочих справ. Їм притаманний сильно виражений потяг до контролю над ситуацією (над різними етапами і видами своєї діяльності), який детермінує в них доволі сильну потребу тримати всі нюанси робочої справи у фокусі своєї уваги та необхідність здійснювати постійний моніторинг за ходом її виконання, а саме: контроль між тим, як виконується і тим, що потрібно досягнути. Мають стійке переконання про необхідність чіткого планування своєї діяльності; у ситуаціях неможливості спрогнозувати кінцевий результат своєї роботи у них виникають доволі сильні хвилювання; властива потреба у додатковій перевірці щодо правильності отриманого результату. Подібна специфіка включеності і контролю як показників життєстійкості обумовлює у вчених цієї групи постійні думки (у формі згадувань) про роботу, зокрема й у позаробочий час, а також складність переключення своєї уваги на щось неважливе. Вчених цієї групи також вирізняє не лише вміння і бажання постійно виокремлювати у своїй діяльності щось цікаве і нове, а й ділитися цим із своїми колегами у відкритій взаємодії; їм властива висока націленість на встановлення і підтримку конструктивних взаємин з колегами, особливо під час вирішення нестандартних завдань; охоче вступають у співпрацю, при цьому мають бажання контролювати хід виконання діяльності своїх колег; бажають бути у курсі їхніх справ, виявляють інтерес до їхнього життя.

Щодо такого показника, як виклик, то для досліджуваних цієї групи притаманний стан піднесення при виконанні нестандартних рішень, які, на їхню думку, лише підвищують професійну відповідальність. Проте їхня мотивація до роботи жорстко не пов'язана з підвищенням відповідальності за кінцевий результат роботи. Своє професійне зростання пов'язують з постійним розв'язанням нестандартних і відповідальних завдань, в ході виконання яких особливого занепокоєння не виникає. Більше того, переконані, що кожний фахівець повинен вміти ефективно працювати в умовах суб'єктивної й об'єктивної невизначеності.

*Вищий за середній* рівень розвитку професійної життєстійкості мають вчені, які доволі часто отримують задоволення від виконання процесу діяльності,

а не лише від отриманого результату; переживають задоволення від факту обізнаності щодо перебігу своїх робочих справ. Цих учених вирізняє доволі виражений потяг до контролю над ситуацією (над різними етапами і видами своєї діяльності), який детермінує в них доволі значну потребу тримати всі нюанси робочої справи у фокусі своєї уваги та необхідність здійснювати постійний моніторинг за ходом своєї роботи, вони схильні здійснювати контроль відповідності між тим, як виконується і тим, що потрібно досягнути. Схильні до планування своєї діяльності; у ситуаціях неможливості спрогнозувати кінцевий результат своєї роботи виникають хвилювання; переконані, що зайва перевірка певного етапу діяльності йде лише на користь кінцевому результату. Подібні особливості показників «включеності» і «контролю» обумовлює у вчених цієї групи доволі часте повернення ходу думок (у формі згадувань) про роботу, зокрема й у позаробочий час; спостерігається складність переключення уваги на щось неважливе, та відволікання від головного. Вчені цієї групи вирізняються вмінням і бажанням постійно виокремлювати у своїй діяльності щось цікаве і нове; прагнуть поділитися цим із своїми колегами; для них характерна доволі висока націленість на встановлення і підтримку конструктивних взаємин з колегами, особливо під час вирішення нестандартних, творчих завдань; охоче вступають у співпрацю, при цьому мають бажання контролювати хід виконання діяльності своїми колегами; бажають бути у курсі їхніх справ, виявляють інтерес до їхнього життя.

«Виклик» за всіма своїми показниками проявляється у досліджуваних цієї групи майже ідентично з попередньою групою. Однак є відмінність щодо показника «мотиваційного компоненту» професійної життєстійкості у порівнянні з попередньою групою, а саме: мотивація до роботи, яка пов'язана з підвищеною відповідальністю, у них зрідка, але може знижуватися.

*Середній рівень* – представлений групою досліджуваних, які отримують задоволення від процесу діяльності лише періодично, більш націлені на отримання результату; особливого інтересу до перебігу своїх справ не виявляють. Характеризуються не сильно вираженим потягом щось контролювати у своїй діяльності; робочі обставини сприймаються ними як такі, що лише періодично потребують їхньої уваги; не вбачають постійної необхідності здійснювати моніторинг за ходом своєї роботи, тому здійснюють контроль лише епізодично. Щодо планування своєї діяльності, то воно здійснюється періодично, залежно від нестандартності або важкості поставленого завдання; у ситуаціях неможливості спрогнозувати кінцевий результат своєї роботи хвилювання виникають знову ж таки ситуативно, залежно від нестандартності або важкості досягнення кінцевого результату; мають сумніви щодо доцільності здійснювати зайву перевірку отриманого результату. Для вчених цього рівня розвитку професійної життєстійкості характерним є відмежовування від думок про робочі справи; доволі легко відволікаються і переключаються на щось другорядне; цікаве і нове у своїй роботі вміють помічати лише епізодично. Націленість на взаємодію з колегами носить ситуативний характер; справи колег цікавлять їх відносно мало, лише винятково відповідно до ситуації; до взаємодії з колегами ставляться доволі байдуже, особливої ініціативності у ній не виявляють, але за потреби готові до неї.



Показник «виклик» виявляє себе за всіма своїми показниками наступним чином: стан піднесення при виконанні нестандартних завдань виникає епізодично. На думку досліджуваних цієї групи, виконання складних, нестандартних завдань стимулює розвиток їхньої професійної відповідальності лише певною мірою. Спостерігається зниження мотивації до роботи, яка пов'язана з підвищенням їхньої відповідальності за кінцевий результат. Своє професійне зростання жорстко не пов'язують з постійним розв'язанням нестандартних і відповідальних завдань, при виконанні останніх втрачають спокій та виявляють ознаки занепокоєння. Мають переконання, що не кожному фахівцеві потрібно вміти ефективно працювати в умовах суб'єктивної й об'єктивної невизначеності.

*Нижчий від середнього рівень розвитку професійної життєстійкості* притаманний вченим, які висловили невдоволення від специфіки виконання науково-дослідної роботи; виявили байдужість до факту обізнаності щодо перебігу своїх робочих справ. Контролюють ситуацію (різні етапи і види своєї діяльності) доволі рідко, наявне небажання тримати всі нюанси робочої справи у фокусі своєї уваги, здійснюють епізодичний моніторинг за ходом своєї роботи та рідко контролюють відповідність між тим, як виконується, і тим, що потрібно досягнути. Подібно до представників попередньої групи вважають постійний моніторинг і контроль зайвим. Таке ж ставлення і до планування; у ситуаціях неможливості спрогнозувати кінцевий результат своєї роботи занепокоєння виникає зрідка; мають сумніви щодо доцільності здійснювати зайву перевірку отриманого результату. Для вчених цього рівня розвитку професійної життєстійкості, як і для попереднього рівня, характерним є відмежовування від думок про робочі справи; доволі легко відволікаються і переключаються на щось другорядне; цікаве і нове у своїй роботі помічають вкрай рідко. Особливої націленості на взаємодію з колегами немає, наявна байдужість; справи колег їх не цікавлять, хоча бувають винятки; до взаємодії з колегами ставляться доволі байдуже, ініціативності не виявляють.

«Виклик» виявляє себе за всіма своїми показниками наступним чином: виконання нестандартних або складних завдань здебільшого є причиною погіршення настрою. На думку досліджуваних цієї групи, виконання складних, нестандартних завдань не сприяє розвитку їхньої професійної відповідальності. Спостерігається значне зниження мотивації до роботи, яка пов'язана з підвищенням їхньої відповідальності за кінцевий результат. Своє професійне зростання не пов'язують з необхідністю розв'язувати нестандартні і відповідальні завдання, при виконанні останніх демонструють реакції розгубленості або байдужості. Мають переконання, що не кожному фахівцеві потрібно вміти ефективно працювати в умовах суб'єктивної й об'єктивної невизначеності.

*Низький рівень професійної життєстійкості* мають досліджувані, яким властива або доволі висока невдоволеність, або цілковита байдужість до обраної діяльності; стан власних робочих справ за окремими винятками їх не цікавить. Здійснювати контроль своєї діяльності не люблять, що виявляється у небажання тримати всі нюанси робочої справи у фокусі уваги. Як і досліджувані поперед-

ньої групи вважають постійний моніторинг і контроль зайвим. Планувати не люблять; у ситуаціях неможливості спрогнозувати кінцевий результат своєї роботи занепокоєння виникає рідко; мають доволі великі сумніви щодо доцільності здійснювати зайву перевірку отриманого результату. Для вчених цього рівня розвитку професійної життєстійкості, як і для вчених попереднього рівня, характерним є відмежовування від думок про робочі справи; доволі легко відволікаються і переключаються на щось другорядне; цікаве і нове у своїй роботі помічають вкрай рідко. Особливої націленості на взаємодію з колегами немає, швидше демонструють байдужість; справи колег за окремими винятками їх не цікавлять; до взаємодії з колегами ставляться доволі байдуже, ініціативності не виявляють.

Щодо прояву показника «виклик», то він майже ідентичний з проявами у представників попередньої групи, але ще у більш гострій формі.

Отже, представлена вища характеристика прояву кожного показника професійної життєстійкості та їх компонентів продемонструвала особливості змістовного наповнення рівневої організації вивчаемого феномену, а також дозволила глибше зрозуміти рівневу міру прояву кожного з його показників.

Наступним кроком стала діагностика ПВЯ. Кількісні дані, які характеризують суб'єкта наукової діяльності щодо вагомості його індивідуально-психологічних властивостей, відображаючи ієрархію цих якостей у зв'язку з особливостями професійної діяльності, наведені у таблиці 3 та на мал.1 .

*Таблиця 3*

**Розподіл досліджуваних академічних вчених  
за рівнем розвитку їхніх професійно важливих якостей, (n = 19)**

№	Властивості особистості (ПВЯ)	Кількість питань	Середній бал
1.	Вольові	10	4,4
2.	Мисленнєві	10	4,3
3.	Комунікативні	9	3,7
4.	Мнемічні	10	3,5
5.	Емоційні	8	3,2
6.	Спостережливість	6	3,0
7.	Мовленнєві	6	2,9
8.	Імажинативні	5	2,6
9.	Атенційні якості	4	2,4
10.	Моторні	10	1,2
11.	Сенсорні	5	0,8

Отриманий вище проранжований список ПВЯ є об'єктивним набором тих навиків, умінь та здібностей, які необхідні вченому для успішного виконання ним професійних завдань. Умовно їх можна поділити на три основні групи:

- абсолютні ПВЯ, які вкрай необхідні для виконання науково-дослідної діяльності;

- відносні ПВЯ, які визначають можливість досягнення вченим високих («наднормативних») кількісних та якісних показників діяльності;

- нейтральні, які не чинять значного впливу на успішне виконання діяльності.



Мал. 1. Розподіл досліджуваних за групами ПВЯ

Перші три місця відповідно до ступеня професійної значущості в самооцінці вчених займають вольові якості, мисленневі та комунікативні. З групи вольових якостей особливо вирізнялися такі, як: «здатність до тривалого збереження високої активності (енергійність)», «здатність об'єктивно оцінювати свої досягнення, «сили і можливості», «збереження зібраності в умовах, стимулюючих збудження», «здатність до тривалої розумової роботи без погіршення якості та зниження темпу». З групи мисленневих якостей найбільш значимими виявилися: «здатність розглядати проблему з декількох різних точок зору», «здатність відкинути звичні, стандартні методи і способи рішення, які виявилися непридатними, і шукати нові, оригінальні рішення», «вміння робити висновок з суперечливої інформації», «вміння визначати характер інформації, невиспачаючої для прийняття рішення». Серед комунікативних особливої значущості набули такі якості, як: «вміння зрозуміло довести до співрозмовника свої думки і наміри», «здатність доцільно сполучати ділові та особисті контакти з оточуючими» та «вміння дати об'єктивну оцінку діям інших людей».

Другу групу складають відносні ПВЯ, насамперед, – це мнемічні, які відображають характер запам'ятовування необхідної інформації, її впізнавання та подальше відтворення. Вчений повинен доволі легко запам'ятовувати словесно-логічний матеріал, точно його відтворювати у потрібний момент, впізнавати по-

трібний факт, феномен за малою кількістю ознак, мати великий об'єм мимовільної пам'яті, здатність тривалий час утримувати у пам'яті велику кількість інформації та мати здатність до мимовільного запам'ятовування.

У групі емоційних якостей найбільш вагомими якостями виявилися: «захопленість пошуком розв'язання питання», «швидка адаптація до нових умов», «емоційна стійкість при прийнятті відповідальних рішень». Щодо професійної спостережливості, то це комплексна якість, пов'язана з мотивацією, роботою органів чуттів, знаннями та мисленням. Найчастіше її розуміють як розвинуту здатність помічати характерні, але малопомітні і на перший погляд малоістотні особливості об'єкта дослідження та його зміни, які мають або можуть мати значення для розв'язання професійних задач. У цій групі найістотнішими якостями виявилися: «вміння помічати незначні зміни в об'єкті дослідження» та «вміння обирати під час спостереження матеріал, необхідний для розв'язання даної проблеми».

У групу мовленнєвих якостей необхідних для успішної науково-дослідної діяльності ввійшли такі якості, як «вміння вести наукову бесіду, спор, діалог, аргументувати, доводити свою точку зору» та «вміння давати чіткі, зрозумілі формулювання за умови стислого викладання думки (під час відповідей та постановці питання)».

Група імажинативних якостей представлена наступними важливими якостями: «здатність прогнозувати результат подій з урахуванням їхньої вірогідності», «здатність знаходити нові та нестандартні рішення», «вміння бачити декілька можливих шляхів та мисленнєво обирати найбільш ефективний». Щодо групи атенційних якостей, то в ній найістотнішими виявилися такі якості, як «здатність тривалий час зберігати стійку увагу, незважаючи на втому та сторонні подразники» та «здатність швидко переключати увагу з одного виду діяльності на інший».

Третя група ПВЯ представлена якостями, які виявилися найменш запитаними для професійної діяльності вчених гуманітарного профілю, – це моторні та сенсорні якості.

Отже, представлена палітра ПВЯ вчених дозволяє нам схарактеризувати суб'єкта наукової діяльності на підставі у виражених його індивідуально-психологічних властивостей, пов'язаних з особливостями виконання професійної діяльності.

Третій крок дослідження був спрямований на з'ясування особливостей впливу ПВЯ на показники професійної життєстійкості вчених (див. табл. 4).

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості академічних вчених із показниками професійно важливих якостей (n = 19)**

№	Показники професійної життєстійкості (ПЖ)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.	Загальний рівень ПЖ	-,317	-,254	-,072	-,257	-,146	-,414	-,302	-,299	-,365	-,281	-,366
2.	Рівень професійної включеності	-,196	-,167	,030	-,134	-,039	-,312	-,202	-,197	-,248	-,183	-,280
3.	Рівень професійного контролю	,022	,082	,176	,034	,037	-,050	,093	,021	-,005	,101	,038
4.	Рівень професійного прийняття виклику	-,61**	-,55*	-,370	-,53*	-,348	-,67**	-,64**	-,57*	-,66**	-,62**	-,68**
5.	Рівень емоційного компонента ПЖ	-,284	-,218	-,046	-,246	-,118	-,421	-,320	-,239	-,327	-,309	-,391
6.	Рівень мотиваційного компонента ПЖ	-,154	-,077	,062	-,154	-,061	-,337	-,184	-,131	-,224	-,165	-,250
7.	Рівень соціального компонента ПЖ	-,246	-,282	-,226	-,248	-,189	-,271	-,280	-,281	-,274	-,253	-,278
8.	Рівень професійного компонента ПЖ	-,222	-,168	-,032	-,093	-,062	-,139	-,089	-,210	-,213	-,084	-,125

**Примітки:** 1) \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; 2) 1 - атенційні якості; 2 – спостережливість; 3 – мнемічні; 4 – сенсорні; 5 – імажинативні; 6 – мисленнєві; 7 – емоційні; 8 – вольові; 9 – мовні; 10 – комунікативні.

Як видно з представлених результатів вони виявилися доволі неочікуваними і неоднозначними. Так, достовірна негативна кореляція ПВЯ виявилася лише з одним показником професійної життєстійкості – «прийняття виклику», який корелює майже з усіма якостями вчених, окрім мнемічних та сенсорних. Найбільша величина негативних зв'язків виявлена з комунікативними якостями ( $r = -0,680$ ,  $p \leq 0,01$ ); імажинативними ( $r = -0,670$ ,  $p \leq 0,01$ ); вольовими ( $r = -0,660$ ,  $p \leq 0,01$ ). Найменша величина негативних зв'язків виявлена із спостережливістю ( $r = -0,55$ ,  $p \leq 0,01$ ) та з моторними якостями ( $r = -0,53$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Виявлена негативна кореляція свідчить про те, що чим вище вдосконалення ПВЯ вчених, тим менша потреба активізації у них такого показника професійної життєстійкості, як «прийняття виклику». Припускаємо, що наявність ПВЯ високого рівня сформованості є достатніми для вирішення певних професійних завдань без задіяння такого особистісного ресурсу, як професійна життєстійкість.

Щодо відсутності достовірного зв'язку між рештою показників професійної життєстійкості з ПВЯ, то це доводить, що розвиток цих якостей не впливає на рівень прояву структурних одиниць професійної життєстійкості.

### **Висновки.**

Відповідно до результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження професійної життєстійкості вчених гуманітарного профілю та їх професійно важливих якостей з'ясовано наступне:

- раціональне використання людських ресурсів є запорукою успішності будь-якої діяльності, зокрема й розумової праці, що змушує дослідників активізувати свої зусилля для пошуку нових шляхів вивчення цього питання. Одним із них є звернення дослідницької уваги на феномен професійної життєстійкості – стрижневе особистісне утворення фахівця, який відображає міру подолання заданих професійною діяльністю обставин, самого себе, а також міру докладених зусиль у роботі над собою і для вирішення професійних завдань;
- дослідження професійної життєстійкості дозволило виокремити п'ять рівнів її розвитку, кожний з яких відрізняється своїм ступенем прояву структурних одиниць. Показано, що від рівня до рівня зростає ступінь їхньої складності, забезпечуючи у такий спосіб повне розгортання функціональності професійної життєстійкості;
- з'ясовано, що більшість обстежених науковців мають достатньо розвинуту професійну життєстійкість, яка дозволяє їм успішно долати професійні перешкоди на шляху до вирішення професійних завдань;
- представлено характеристику прояву кожного показника професійної життєстійкості та їх компонентів продемонструвала особливості змістовного наповнення рівневої організації вивчаємого феномену, а також дозволила глибше зрозуміти рівневу міру прояву кожного з його показників;
- з'ясовано, що на шляху до особистісно-професійного зростання формуються не лише якості та властивості, які складатимуть структуру професійної життєстійкості, а й інші, які забезпечують власне сам процес особистісно-професійного зростання – професійно важливі якості (ПВЯ);
- виокремлено ПВЯ вчених, які розподілено на три основні групи: абсолютні ПВЯ, які вкрай необхідні для виконання науково-дослідної діяльності (вольові якості, мисленнєві та комунікативні); відносні ПВЯ, які визначають можливість досягнення вченим високих («наднормативних») кількісних та якісних показників діяльності (мнемічні, емоційні, спостережливість, мовленнєві, імажинативні та атенційні); нейтральні, які не чинять значного впливу на успішне виконання діяльності (моторні та сенсорні якості);
- досліджено ієрархію зв'язків між ПВЯ та професійною життєстійкістю, що дозволило виявити неоднозначну їх роль у функціонуванні професійної життєстійкості, а саме одного з її сутнісних компонентів – «прийняття виклику»; решта її показників не виявили особливих зв'язків з професійно важливими якостями, тобто мають автономний характер функціонування;
- припущено, що наявність ПВЯ високого рівня сформованості є достатніми для вирішення певних професійних завдань без задіяння такого особистісного ресурсу, як професійна життєстійкість.

**Перспективи подальших досліджень.** Зроблені нами висновки потребують подальшої перевірки на більшій і професійно різноплановішій вибірках.

### Список використаних джерел

- Денек М. В. (2006). Потенциал личности как движущая сила развития преподавателя-профессионала. *Известия Томского политехнического университета*. Томск, 309, № 5, 246-250.
- Деркач А. А. (1999-2001). Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. *Сочинение в пяти томах*. М.: РАГС.
- Деркач А. А., Дьячков В. М. (1997). *Психологические условия и факторы оптимизации личностно-профессионального развития государственных служащих регионального управления*. М.: МААН.
- Дружилов С. А. (2005). Психология профессионализма субъекта труда: концептуальные основания. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 6, Психолого-педагогические науки, № 5 (12), 30-43.
- Карпов А. В. (1998). *Психология принятия управленческих решений* / Под ред. В.Д. Шарикова. М.: Юристъ.
- Кокур О. М. (2020) *Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 20, 68-81.
- Маркова А. К. (1996). *Психология профессионализма*. М.: Знание.
- Наливайко Т. В. (2006). *Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности* (Автореф. дисс. ... канд. психол. наук).
- Фоминова, А. Н. (2012). *Жизнестойкость личности*. Москва: МПГУ.
- Фризен М. А. (2014). Взаимосвязь субъективной оценки качества жизни личности и ее субъективной активности в плане собственного развития. *Вестник КРАУНЦ: Гуманитарные науки*. Петропавловск-Камчатский, 1 (23), 106-114.
- Шадриков В. Д. (1994). *Деятельность и способности*. М.: Логос.

УДК: 159.938

Дзвоник Г.П.

### МЕТОДИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті представлені методи та техніки оптимізації та корекції психофізіологічного стану професіоналів, які впливають на забезпечення високого рівня професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій. Професійна життєстійкість особистості проявляється на трьох рівнях: *особистісно-смысловому* (життєстійкість проявляється як позитивне світовідчуття, осмисленість життя та підвищення якості життя): *соціально-психологічному* (життєстійкість проявляється як ефективна саморегуляція, самореалізація та адаптація до соціуму): *психофізіологічному* (життєстійкість проявляється як оптимальні реакції на стрес, готовність та здатність витримувати стресову ситуацію не знижуючи успішності діяльності). Для психофізіологічного забезпечення професійної життєстійкості менеджерів застосовуємо такі психодіагностичні та психокорекційні методи, як програмне і оперативне управління з метою оптимізації, психічної регуляції та корекції психофізіологічного стану професіоналів, що сприяє форму-

ванню високого рівня професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій.

*Ключові слова:* професійна життєстійкість, професійна діяльність, психічна регуляція, психофізіологічний стан, психологічний тренінг, психокорекційна процедура.

**Dzvonyk G.P. Methods of psychophysiological provision of professional sustainability of managers.** The article presents methods and techniques of optimization and correction of the psychophysiological state of professionals, which affect the provision of a high level of professional viability of managers of commercial organizations. Professional vitality of the individual is manifested on three levels: personal-semantic (vitality is manifested as a positive world view, meaningful life and improving the quality of life): socio-psychological (viability is manifested as effective self-regulation, self-realization and adaptation to society): psychophysiological (viability is manifested as optimal stress, readiness and ability to withstand a stressful situation without reducing the success of the activity). To psychophysiological support of professional viability of managers we use such psychodiagnostic and psychocorrective methods as program and operational management for the purpose of optimization, mental regulation and correction of psychophysiological condition of professionals that promotes formation of a high level of professional viability of managers of commercial organizations.  
*Key words:* professional vitality, professional activity, mental regulation, psychophysiological state, psychological training, psychocorrective procedure.

**Постановка проблеми.** Наразі, коли країна перебуває на стадії політичного, економічного та соціального реформування, виникають нові вимоги до особистості професіонала, який постійно знаходиться в насиченому інформаційному просторі. Професійна діяльність менеджерів комерційних організацій проходить в умовах тривалого впливу стрес-факторів, що для багатьох стає причиною виникнення стану психоемоційного напруження, підвищення тривожності, агресивності, конфліктності, проявів дезадаптації та психогенно обумовлених розладів. Важливими чинниками професійної життєстійкості менеджерів є стресостійкість, адаптаційний потенціал, здатність до саморегуляції й саморефлексії, рівень самооцінки, поведінкова регуляція, ціннісні орієнтації, мобілізаційний потенціал, здатність до ризику та ін. (Алієв Х.М., 2004). Так, професійна життєстійкість менеджера характеризується високим рівнем розкриття особистісного та професійного потенціалу. Сучасний образ менеджера передбачає наявність відповідних особистісних і професійних якостей та вмінь. Необхідні якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності менеджера це, насамперед, високорозвинені професійні (організаторські й комунікативні здібності, ініціативність, енергійність, дисциплінованість, розвинені аналітичні здібності) та особистісні якості (впевненість у собі, доброзичливість, колективізм, врівноваженість, скромність, ерудованість, прагнення до постійного особистісного зростання). Важливе значення для забезпечення життєстійкості менеджера має емоційна сфера (опірність стресу, емоційна стабільність, спроможність до співпереживання тощо. (Марищук В.Л., 2001) Для психофізіологічного забезпечення професійної життєстійкості менеджера необхідні заходи, які можна реалізувати на двох основних рівнях: на рівні комерційної організації (комплекс заходів, методів та технологій для організаційної профілактики, корекції та оптимізації психофізіологічного стану, який може використовуватися керівниками та



менеджерами по персоналу); на рівні особистості (методи, техніки та технології у профілактиці, корекції та оптимізації психофізіологічного стану, спрямовані на вирішення основних задач професійної життєстійкості менеджера). Отже, необхідно проводити психодіагностику та психокорекцію для запобігання впливу стресорів сучасного життя та збереження психофізіологічного здоров'я професіоналів.

**Метою статті** є представлення методів і технік оптимізації та корекції психофізіологічного стану менеджерів комерційних організацій, які впливають на забезпечення та формування високого рівня їхньої професійної життєстійкості.

**Методи психофізіологічного забезпечення професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій.** Професійна життєстійкість особистості реалізується завдяки механізмам оцінки життєвих та професійних змін як менш стресових, відкритості новому, готовності до дій у стресовій ситуації, ведення здорового способу життя та пошуку активної соціальної підтримки. Високий рівень життєстійкості пов'язаний з активною позицією людини, набуттям життєвого досвіду з оцінкою життєвих обставин та ситуацій. Відзначають, що життєстійкість характеризує психологічну витримку людини і служить показником її психічного здоров'я. Так, стресові впливи людина долає саме завдяки життєстійкості, яка є каталізатором поведінки, що дозволяє трансформувати негативний досвід у нові можливості. Зазначимо, що подолання проблем особистістю може йти двома шляхами: активним (високий рівень життєстійкості) і пасивним (низький рівень життєстійкості). Показником професійної життєстійкості менеджера може виступати якість життєдіяльності людини як енергозберігаючий механізм виживання у часи життєвих труднощів та соціальних змін. Цей механізм дає можливість особистості зберігати свій особистісний потенціал для досягнення життєвих та професійних цілей. Професійна життєстійкість особистості проявляється на трьох рівнях: *особистісно-смисловому* (життєстійкість проявляється як позитивне світовідчуття, осмисленість життя та підвищення якості життя); *соціально-психологічному* (життєстійкість проявляється як ефективна саморегуляція, самореалізація та адаптація до соціуму); *психофізіологічному* (життєстійкість проявляється як оптимальні реакції на стрес, готовність та здатність витримувати стресову ситуацію, не знижуючи успішності діяльності). Професійна життєстійкість менеджера визначається розвиненими професійними навичками, вмінням керувати, оптимістичною налаштованістю на досягнення високих результатів в роботі, готовністю до вирішення нестандартних ситуацій, високорозвиненими навичками самоконтролю та саморегуляції.

Для психофізіологічного забезпечення професійної життєстійкості менеджера комерційних організацій застосовуємо наступні психодіагностичні та психокорекційні методи: *перша група* – це метод *оперативного управління* (методи психічної та психофізіологічної регуляції, що базуються на замкнених оперативних зв'язках). Психічна регуляція – це метод психопрофілактики, психогігієни та психокорекції, пов'язаний з цільовим управлінням психічними та психофізіологічними процесами. Застосування таких психокорекційних процедур, як групові дискусії, рольові ігри, психогімнастика, ауторенінг, методи релаксації та

психологічне консультування, сприяє формуванню позитивного психоемоційного стану професіоналів. Одна з найефективніших практичних технік релаксації – *медитація*. Ця техніка вчить тілесно і фізично розслаблятися, знімати нервову напругу, відновлювати і мобілізувати організм за короткий проміжок часу (Марищук В.Л., Євдокимов В.І., 2001).

*Техніки усвідомленого дихання* потужно впливають на функціональний стан людського організму. Довільно змінюючи режими дихання та кількість циклів вдихів-видихів за хвилину, можна впливати на психічну активність та на зміну пропорційності надходження кисню і вуглекислого газу в кров. Результати досліджень фахівців доводять, що певні типи дихання сприяють розслабленню та нормалізації психофізіологічних показників (Моносова А.Ж., 2008).

*Групова дискусія* – це метод з'ясування і зіставлення різних поглядів, визначення істинної думки, знаходження правильного розв'язання проблеми. Групова дискусія є базовим методом соціально-психологічного тренінгу, оскільки її учасники самі доходять того чи іншого висновку.

Метод *мозкового штурму (брейнстормінг)* є способом колективного продукування нових ідей. Мозковий штурм є одним із методів, похідним від мозкового штурму – забезпечення генерації ідей. Вважається, що під час групової роботи продукується більша кількість ідей, ніж за аналогічний проміжок часу це робить професіонал індивідуально. Мозковий штурм широко використовується в тренінгу креативності.

*До ігрових методів* входять ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні, імітаційні та ділові ігри. Гра є загальноновизнаним методичним прийомом тренінгу. Вважається, що її можливості практично невичерпні.

Гра – форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду. Як мінімум, гра виконує наступні три функції.

1. Звільнювальна. Є полем самовираження і це дозволяє людині стати більш спонтанною, розкутою, щирою, відкритою.

2. Діагностувальна. Людина в грі максимально проявляє свої здібності, і це робить тренінг дуже прогностичним. Особлива цінність гри в тому, що діагностику ззовні вона ненав'язливо перетворює в самодіагностику.

3. Розвивальна. Особливий стан людини в процесі гри дозволяє втілити нову інформацію в її свідомість і підсвідомість, закріпити нові форми поведінки і комунікації, розвинути творчий потенціал індивіда (Леванова Е.А., 2008).

*Рольова гра* – метод, суть якого полягає в «прогриванні ролей», які дозволяють побачити члена групи не просто в процесі міжособистісної взаємодії в групі, а упродовж виконання певної соціальної ролі. Поведінковий матеріал у рольовій ситуації є основним для перевірки гіпотез стосовно особистісної проблеми суб'єкта.

*Ділова гра* – засіб розвитку творчого мислення, зокрема професійного; це імітація конкретних економічних об'єктів і процесів; це імітація діяльності керівників і фахівців, робітників і користувачів; це досягнення ігрової й пізнавальної мети; це виконання правил і взаємодія в межах відведеної ігрової ролі.

*Психодрама* – метод групової роботи, в якій учасники виконують ролі, які моделюють життєві та професійні ситуації, що має особистісний сенс для учасників. Мета психодрами – усунення неадекватних емоційних реакцій, відпрацювання умінь соціальної перцепції, поглиблене самопізнання. Техніки психодрами: «діалог», «монолог», «виконання ролі», «дублювання», «репліка в бік», «обмін ролями», «порожній стілець», «дзеркала» та ін. (Борисова С.Є., 1999; Леванова Є.А., 2008).

Психологічний малюнок (*психомалюнок*) використовується на етапі діагностики і формування психотехнічної процедури корекції психофізіологічного стану. На *етапі діагностики* використовуються: психомалюнки-тести «Неіснуюча тварина», «Будинок. Дерево. Людина» та ін., що дозволяють одержати інформацію про наявність фобій, рівень самооцінки, стан нервової системи, соціальну спрямованість людини. Також на етапі діагностики можна використовувати психомалюнок «Стіна», що дає інформацію про наявність психологічних захистів, про емоційне самопочуття індивіда і його соціальне оточення на теперішньому життєвому етапі. Інтерпретація кольорової гами малюнка, структурних ліній, форми і розміру малюнка сприяє не тільки діагностиці, але і початку формування рефлексії згідно з психокорекційною метою. На *етапі формування* особливу роль виконують психомалюнки «Скидання субособистостей», коли окремі члени групи ще не почувають себе здатними відкрито і щиро вербалізувати думки і почуття. Тому на допомогу приходять психомалюнок, у якому реалізується можливість відбити глибинний психологічний зміст, що відповідає психологічному стану суб'єкта. Психомалюнок «Автопортрет» використовують, коли учасники групи застосовують свої нові вміння виражати власні емоції через художній образ і читати психологічний зміст малюнків, які виводять на пізнання логіки несвідомого. Індивідуальне завдання для учасників групи психомалюнок «Карта досягнень», яка допоможе більш чітко усвідомити свої особистісні та професійні досягнення, створити наочну картину своїх успіхів та труднощів, побачити нові можливості подолання перешкод на шляху професійного самоздійснення та визначити важливі ресурси подальшого розвитку (Ексакусто Т.В., 2007).

Використання *психогімнастики* доцільне в психотехнічній процедурі корекції психофізіологічного стану менеджерів для розвитку вміння рефлексувати і запам'ятовувати широкий спектр невербальних сигналів, емоційних станів і пов'язаних з ними відчуттів, а також для удосконалення умінь розпізнавати такі сигнали в інших людей. Тим самим психогімнастика допомагає створювати цілісність й адекватність Я-образу, паралельно навчаючи позитивному емоційному ставленню до всіх його граней, а також давати й одержувати зворотній зв'язок відносно цього Я-образу. В психогімнастичні вправи включені не тільки рухи тіла, але і можливість вербалізувати ключові моменти вміння, що програються. На етапі *формування* можна застосовувати такі психогімнастичні вправи, як «Зображення емоцій», «Передавання емоцій», а у тренінгу *спілкування* використовуються вправи «Обмін невербальною інформацією», «Контакт очей» та ін. На етапі *формування* застосовують такі психогімнастичні вправи: «Заборонний плід», «Колодязь», які відбивають ціннісні орієнтації й актуальні потреби

суб'єкта і дають можливість паралельно аналізувати емоційне відношення до цих психологічних характеристик людини. В психокорекційній процедурі використовують вправи, які спрямовані безпосередньо на діагностику і формування позитивного емоційного ставлення до самого себе й оточення. Паралельно у вправах можна відпрацьовувати вміння рефлексувати власні почуття, емоції думки і дії. Для формування і позитивної рефлексії емоційної орієнтації використовують вправи «Мої переваги і недоліки», «Роздратування», «Опис удачі-невдачі», «Біля дзеркала», «Я ціную», «Сила мови» та ін. (Макшанов С.І., 1993).

Знизити рівень особистісної *тривоги* можна і в результаті психотерапевтичної роботи, і за активної самостійної діяльності суб'єкта. Таким чином, *психотерапевтична робота* у контексті зниження рівня особистісної тривоги передбачає застосування технік раціонально-емотивної терапії, зокрема «Раціонально-емотивна уява», «Атака на страх»; когнітивної терапії: «Заповнення пустоти», «Декатастрофізація», «Децентралізація»; гештальт терапії: «Експериментальний діалог» або «Гарячий стілець». Суттєво сприяють зниженню тривоги арт-терапевтичні техніки, зокрема: «Малювання по мокрому», «Дефрагментація травми» (Джонсон Д.У., 2000), «Образ-Я», «Автопортрет», «Рольова карта у вигляді клаптевої ковдри», «Картина світу», «Моя тривога і життя без неї», «Що допомагає мені у складних ситуаціях», «Акватіпія», «Пейзажі емоційного стану». Оскільки будь-які невідреаговані емоції залишаються у тілі, практика терапевтичної допомоги фокусується на роботі з ним. До спеціальних прийомів, які підсилюють терапевтичний ефект відносимо техніку «Ву» (Борисова С.Є., 1999) візуалізації, біосугестивну терапію (Долинська Л.В., 2010). Остання доволі позитивно зарекомендувала себе для корекції психосоматичних розладів.

Метод *біосугестивної терапії* включає в себе поєднання прийомів вербального і невербального навіювань у стані легкого трансу. Префікс «біо» означає, що застосовується не лише сугестія, але й інші фактори (контакт долоні, відповідна постава голосу, індукція тощо). Поряд із названими вище техніками доцільно застосовувати модель BASIC Ph (Бакірова Г.Х., 2004), яка дозволяє екологічно нагадати про особистісні ресурси (віра, емоції, спілкування, творчість, когніції, фізична активність) і, як наслідок, знизити рівень особистісної тривоги і стресу. Самостійно зменшити рівень тривоги можна, застосовуючи наступні прийоми: вживання у стресовій ситуації води, їжі; переключення внутрішньої уваги на зовнішні предмети (рахування у зворотному порядку тощо); дихальні практики (дихання по квадрату); йога; метод Х. Алієва «Ключ» (Алієв Х.М., 2004). Враховуючи зазначене вище, стає зрозумілим, що стан тривоги та стресу може призвести до важких наслідків, а саме до депресивного стану та психосоматичних порушень. Отже, необхідно контролювати свою діяльність та умови, які заважають продуктивній життєдіяльності та розвитку особистості (Стражний А., 2019).

*Міні-лекції* на тему «Життєстійкість особистості менеджера як здатність відповідати сучасним викликам життя», «Психологічна допомога особистості зі станом тривоги в сучасних умовах життєдіяльності».

*Друга група* – це метод *програмованого управління* (методи, що обумовлені заздалегідь запланованими управляючими діями). До методів програмованого управління психофізіологічним станом людини входять: фізіолого-гігієнічні та фармакологічні засоби. До *фізіолого-гігієнічних* засобів відносять: організацію раціональних режимів праці, оптимізацію професійного середовища, активний відпочинок, збалансоване харчування, загартування. Розглянемо детальніше перелік та зміст технік і тренінгів, які стосуються профілактики та подолання стресового стану. Аналізуючи техніки впливу відповідно до цього рівня, можна зробити висновок про те, що їхньою метою є підтримання біологічної рівноваги (гомеостазу) організму людини. Під впливом стресорів рівновага може порушуватись, що сприяє зниженню опірності організму людини (Марищук В.Л., Євдокимов В.І., 2001).

Основні техніки: *антистресове харчування* (нерівномірність у споживанні їжі, недостатнє або надлишкове харчування знижують імунні функції організму та сприяють швидкій втомлюваності, зниженню активності, працездатності. Основні процедури у застосуванні цього методу боротьби зі стресом спрямовані на усвідомлення основних принципів харчування та вироблення таких навичок харчування, які будуть сприяти підвищенню опірності організму до негативного впливу зовнішнього середовища); *фізична активність* (загальна фізична активність дозволяє підтримувати оптимальний енергетичний стан, розвивати фізичні якості і, в цілому, сприяє опірності організму людини до стресового впливу). Корисними тут є такі види вправ: біг, плавання, лижі та вправи на розвиток гнучкості опірно-рухового апарату та різні види гімнастичних вправ.

До процедури психокорекції можна віднести метод *аутогенного тренування* (АТ), який вважається важливим психопрофілактичним та психотерапевтичним засобом регуляції та оптимізації функціонального стану людини. Аутотренінгові вправи в процедурі психокорекції психофізіологічного стану людини виконують і релаксаційну функцію, і функцію тренування вміння рефлексувати стани і думки, апробовані в ході АТ-вправ, порятунку від зайвої психічної напруги, стресових станів. За допомогою спеціальних вправ самонавіювання, здійснюється саморегуляція функцій організму. Особлива увага в курсі аутогенного тренування відводиться самостійним заняттям для подальшого закріплення навичок (Марищук В.Л., 2001; Ялом І., 2000).

*Тренінги* застосовуються, як практичне вдосконалення певних навичок ділового спілкування, поведінковий, рольовий та відео тренінг, що має вплив на кожного члена групи тренінгу. Тренінг – це сукупність психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, навчання і міжперсональної взаємодії, комунікативних і професійних умінь. На сьогодні застосовуються найбільш поширені варіанти групової роботи: біхевіорально-орієнтовані групи, гештальт-групи, транзактний аналіз у групі, психодраматичний підхід, тілесноорієнтований підхід, нейролінгвістичне програмування, арт-терапія тощо. У переважній більшості тренінги поєднують у собі технології, які притаманні різним напрямкам.

*Перша група* – тренінги, спрямовані на підвищення ефективності роботи команди і організації в цілому: побудова команди; ефективні комунікації.

*Друга група* – тренінги з розвитку навичок, пов'язаних з конкретними бізнес-процесами: управління проектами; навички продаж; продажі по телефону; маркетинг; фінанси; підбір персоналу.

*Третя група* – тренінги, спрямовані на підвищення особистої ефективності менеджерів і співробітників: навички особистої ефективності; управління часом, стресом, командою, мотивацією, конфліктами; лідерство; навички проведення ефективних зборів; навички публічного виступу.

*Четверта група* – тренінги з розвитку персоналу: тренінг наставництва (коучинг); навички передачі повноважень (делегування).

*П'ята група* – тренінги особистісного зростання, емпатійності, креативності, сенситивності ін. (Бакирова Г.Х., 2004; Борисова С.Є, 1999).

Ми вважаємо, що під час підготовки менеджерів організації спочатку має бути тренінг комунікативної компетентності, на базі якого проводяться інші тренінги.

По-перше, тому, що без комунікативної компетентності не можна обійтися на жодному тренінгу.

По-друге, тренінг комунікативної компетентності можна вважати тренінгом особистісного зростання. Спілкування – це взаємодія двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або емоційно-оцінного характеру. Під час спілкування відбувається вплив і дія на поведінку, стан, установки партнера. Саме після проходження тренінгу комунікативної компетентності учасникам легше адаптуватися й увійти в русло тренінгу особистісного зростання. До того ж ведучому на тренінгу не потрібно відволікати увагу на ті питання, які стосуються комунікативної компетентності, а сконцентрувати свою увагу на суто особистісних якостях учасників. Тренінг – це, насамперед, пізнання через переживання, тобто на тренінгу людина, переживаючи сильні позитивні емоції, сама знаходить ефективні способи спілкування (Сидоренко Є.В., 2002).

По-третє, перевага тренінгів спілкування в тому, що їх можна використовувати і в малих групах, що складаються з 5-10 осіб, й у великих (до 100 осіб). Тренінг особистісного зростання найбільш близький до психокорекційних, психотерапевтичних груп. У ньому за допомогою різних завдань, психотехнік учасники намагаються усвідомити і подолати свої психологічні проблеми, які перешкоджають розв'язанню їхніх життєвих і професійних завдань. Кожен учасник тренінгу за допомогою інших учасників і ведучого може зрозуміти свої неусвідомлювані комплекси, позбавитися внутрішніх бар'єрів, краще дізнатися, як його сприймає оточення. Це дозволяє людині виявити і надалі ефективніше застосовувати свої позитивні якості, сформувати реальнішу самооцінку, побачити власні помилки і недоліки.

За допомогою тренінгу *особистісного зростання* виявляються основні особистісні проблеми, комплекси та бар'єри, що заважають об'єктивно дивитися на себе у довіллі, та об'єктивно трактувати реакції оточення щодо себе. Людина

визначає для себе основні психологічні проблеми, що заважають їй досягти бажаного професійного та соціального становища. За допомогою тренера та інших учасників групи після курсу тренінгів людина більш об'єктивно оцінює свої дії, точніше визначає думки оточення про себе і ефективніше застосовує професійні навички на роботі (Борисова С.Є. 1999; Бурнард Ф., 2002).

Тренінги *спілкування та особистісного зростання* досить взаємопов'язані і схожі, тому їх об'єднують в комплексний *соціально-психологічний тренінг*. Методи і техніки соціально-психологічного тренінгу дуже різноманітні, керівник-тренер користується рольовими прийомами, дискусіями. Подібні тренінги особливо важливі та рекомендовані для людей, професії яких пов'язані з активним спілкуванням типу «людина-людина». Тренінги *особистісного зростання і спілкування* тісно взаємозв'язані, в їхній основі – групові вправи, дискусії й рольові ігри в різних варіантах і поєднаннях. При організації та проведенні тренінгу ведучий прагне до того, щоб під час «занурення» в особливе тренінгове середовище учасники могли краще усвідомити власні психологічні проблеми і навчилися їх долати. Це форма спеціально організованого спілкування, у ході якого вирішуються питання розвитку особистості, формування навичок спілкування з людьми, надання психологічної допомоги і підтримки, що дозволяють знімати стереотипи й вирішувати особистісні проблеми учасників. Явними результатами успішного тренінгу повинні бути: адекватна самооцінка, зміна стратегій поведінки, зняття бар'єрів у спілкуванні. Все це створює умови для внутрішнього особистісного зростання (Долинська Л.В., Темрук О.В., 2010).

Тренінг психологічної взаємодії, спрямований на підвищення індивідуальної ефективності людини у різних сферах життя, і в бізнесі зокрема. Метою бізнес-тренінгів є вирішення певних професійних завдань. Бізнес-тренінги сфокусовані на певні вузькі проблеми: проблеми у веденні переговорів, налагодження здорового мікроклімату в колективі, вирішення конфліктних ситуацій, формування команди тощо. Позитивним аспектом є також і те, що учасник тренінгу може майже відразу перевіряти методики на практиці. Треба відзначити, що складно сказати відразу, наскільки ефективний тренінг, позаяк позитивні сторони виявляються через деякий час. Без належної атмосфери довіри, участі, бажання досягти великих результатів тренінг не буде ефективним. Члени тренінгу не повинні боятися робити помилки у своїх міркуваннях або боятися бути засудженими з боку інших учасників. У даному випадку помилки і невірні судження є корисними аспектами і важливими невід'ємними компонентами. В процесі тренінгу всі його члени зобов'язані бути уважними до вимог керівника-тренера. Ведучий тренінгового заняття повинен суворо стежити за тим, щоб у групі кожен її член відчував свою індивідуальність і важливість особистої думки. Під час тренінгу дуже важливо працювати творчо, використовуючи нестандартні підходи до ситуацій. З метою створення творчої атмосфери, критику треба зводити до мінімуму. У колі членів тренінгу необхідно встановити доброзичливу, товариську атмосферу уваги і участі до кожного учасника. Працюючи один з одним, партнери вчаться позбавлятися від особистих комплексів, недовіри та скритності. Важливим моментом вважається навчити учасників тренінгу об'єктивно

дивитися на свою поведінку, давати йому оцінку, бачити свої недоліки і, навпаки, сильні сторони. Робити так званий перехід від емоційних дій до продуманої та зваженої саморегуляції (Борисова С.Є., 1999; Моносова А.Ж., 2008).

Психологічний тренінг охоплює три основні аспекти особистості - когнітивний, емоційний і поведінковий.

*Когнітивний аспект* – отримання нової інформації за допомогою постановки завдань, спрямованих на підвищення рівня інформативності щодо спілкування в цілому, аналіз ситуацій.

*Емоційний аспект* – переживання особистісної значущості отриманої інформації, відчуття і проживання її; переживання і оцінювання нових знань про себе й інших; відчуття своїх невдач і недоліків, переживання зниження як своєї загальної самооцінки.

*Поведінковий аспект* – розширення поведінкового репертуару через усвідомлення неефективності деяких звичних способів поведінки. Шлях, який проходить кожен учасник тренінгових груп, йде від обережності, скутості, невпевненості (виражених природно, індивідуально), через агресію, підвищену тривожність, розгубленість – до пошуку адекватних форм поведінки і їхньої обробки (закріплення). Вищенаведені аспекти особистості можуть бути задіяні тільки в груповому процесі. Саме тренінгова група забезпечує безпечний, ефективний, збалансований, гармонійний розвиток усіх аспектів особистості. У цілому вищесказане переконливо доводить, що групові форми роботи мають вагомі переваги перед індивідуальними формами проведення занять. Крім того група володіє потужним психологічним корекційним потенціалом.

Тренінг «Зворотний зв'язок» (*шеринг*). Зворотний зв'язок у психологічному тренінгу можна визначити як сукупність методів і прийомів, спрямованих на отримання учасниками інформації про те, як їхня поведінка позначається на інших учасниках тренінгового процесу. Так, зворотний зв'язок може відбутися при виконанні двох умов: 1) надходження відомостей про людину; 2) готовність цієї людини прийняти їх. Мета тренінгу «зворотного зв'язку» надати таку інформацію, яка допоможе партнерові зрозуміти, як його поведінка впливає на вас і як ви його сприймаєте. Тому важливо давати зворотний зв'язок так, щоб інформація не була загрозливою для партнера і не призводила до захисту ним його «Я». Чим більше захисних реакцій, тим менша вірогідність того, що партнер почує й зрозуміє ваш зворотний зв'язок. Для збільшення ефективності тренінгу «зворотного зв'язку» доцільно дотримуватися правил: дотримання балансу при подачі учасникові групи позитивного й негативного зворотного зв'язку та дотримання балансу при подачі зворотного зв'язку від різних джерел: відеозв'язку, зворотного зв'язку від членів групи, від керівника (Марищук В.Л., Євдокимов В.І., 2001).

Вважаємо, що для тренінгу особистісного зростання більш прийнятним є *шеринг*. Це міні-консультація, бесіда, яку тренер веде ненав'язливо, але точно спрямовуючи її в потрібне русло, і завдяки цьому ефективність групової роботи суттєво зростає, і кожний її учасник відчуває зміни власного «Я». На тренінгу *шеринг* зазвичай відбувається після вправи або на початку/кінці тренінгового дня. Мета шерінгу – усвідомлення своїх почуттів і внутрішніх процесів, що



відбуваються, аналіз і закріплення досвіду, постановка мети на майбутнє. Тренер виступає в пасивній позиції – визначає мету зворотного зв'язку, ставить питання і слухає те, що говорять учасники. Матеріал шерінгу дає можливість з великою часткою вірогідності сформулювати гіпотези щодо особистісних особливостей кожного, які проявлятимуться у вправах упродовж тренінгу (Долинська Л.В., Темрук О.В., 2010).

Пропонуємо *тренінги* розширення соціальних контактів учасників (від індивідуальної роботи, глибокого особистого самоаналізу через парну роботу, роботу в малих групах до великого психологічного кола і масових форм).

1. *«Роздуми про себе» (індивідуальна робота)*. Основне призначення цієї форми тренінгової роботи – допомогти учасникам навчитися розуміти себе, свої особливості, відчувати власну індивідуальність, усвідомити своє ставлення до різних явищ, соціальних інститутів, тобто глибше і повніше розібратися в собі і у своєму ставленні до світу. Під час такої індивідуальної роботи доцільно включити легку класичну музику або сучасну інструментальну, яка налаштовує на спокійні роздуми, допомагає зосередитись, «гасить» сторонній шум, який може відволікати від серйозної аналітичної роботи, оскільки вся група працює одночасно. Результати індивідуальної роботи учасників можуть бути обговорені відразу після закінчення відведеного часу, або на наступному занятті, або взагалі не розглядатись ні групою, ні тренером. Головне – сам процес самоаналізу, формування звички замислюватися над своїми особливостями, звичками, рисами вдачі тощо.

2. *«Обличчям до обличчя» (парна робота.)* Основне завдання цієї форми тренінгової роботи – навчити учасників слухати і чути іншу людину, вести діалог, враховуючи особливості партнера, його стан і настрої; відверто висловлювати свої міркування, аргументувати свої висновки, брати до уваги аргументи співрозмовника. Учасники самостійно вирішують, з ким би вони хотіли працювати в парі, зроблять свій вибір і приготуються до подальшої роботи з цим учасником. Так через декілька занять усі учасники зможуть попрацювати один з одним, розширюючи соціальні контакти, звикаючи до спілкування з різними людьми і долаючи природні бар'єри. Підсумки роботи в парі можуть підбиватись декількома способами: обмежитись обговоренням теми (матеріалу) всередині самої пари; провести взаємну оцінку партнерами один одного за схемою; визначити лідера пари, який працював найефективніше; визначити найнеефективнішу пару.

3. *«Карусель» (загальна робота у двох колах)*. Основне завдання цієї форми тренінгової роботи – формування комунікативних навичок в добровільному режимі, коли учасникові доводиться вступати в інформаційний контакт з партнером за сигналом ведучого. Група стає у два кола, і ведучий пояснює основні ігрові ролі, які по черзі виконуватимуть учасники. Перша групова роль в учасників, що стоять у внутрішньому колі спиною до центра кола. Їхнє завдання – переконати свого партнера в тому, що він відповідає заданій ролі. Але, щоб переконати в цьому свого партнера, потрібні не лише слова, але й аргументи, конкретні факти. Другу групову роль грають (одночасно) ті учасники, які стоять в зовнішньому колі обличчям до центру, навпроти свого партнера. Їхнє завдання,

відповідаючи на усі аргументи партнерів, що стоять у внутрішньому колі, – відстояти свою думку. Треба переконати в цьому свого партнера. Їм також потрібні певні аргументи, щоб їх могли вислухати, якщо ці аргументи будуть переконливими. Час на один діалог зі своїм партнером – 1-2 хвилини. Потім за сигналом ведучого усі учасники, що стоять у зовнішньому колі, роблять один-два кроки праворуч і постають перед новим партнером. Знову відводиться 2 хвилини для чергового діалогу тощо. Вправи у режимі «каруселі» можна проводити і сидячи, тобто учасники сідають на стільці, розташовані так само у два кола. У цьому разі за сигналом ведучого учасники, які сидять на стільцях, що утворюють зовнішнє коло, одночасно встають і пересідають на стілець, що розташований праворуч, і починається новий етап роботи.

4. *«Посиденьки» (велике тренінгове коло)*. Основне завдання цієї форми тренінгу – засвоєння учасниками нового стилю спілкування з великою групою людей за принципом «очі в очі». Розглянемо приклад цього тренінгу під назвою «Вимоги до мера міста». На першому етапі впродовж 3 хвилин кожен учасник самостійно складає перелік основних вимог, яким повинен відповідати кандидат у мери міста. Бажано при цьому зробити записи в зошиті або на окремому аркуші. Потім записи ранжируються за значущістю. Для цього учасник повинен на перше місце поставити найважливішу вимогу, на друге – менш важливу і т. ін. Підкреслимо, що це має бути індивідуальна робота учасників. На другому етапі група починає колективне обговорення для того, щоб скласти загальний перелік вимог до мера міста. Кожний учасник повинен прагнути включити в цей загальний перелік якомога більше своїх вимог (зі списку, який складений на першому етапі). Рішення про включення тієї або іншої вимоги в загальний список приймається більшістю голосів. Час на обговорення загального переліку – приблизно 15-20 хвилин. Може бути і третій етап, під час якого учасники повинні вирішити, хто з членів групи найбільше відповідає затвердженим вимогам.

5. *«Народна думка» (масова вільна діяльність)*. Ця форма передбачає одночасну активну і вільну участь усієї групи у вправі, що проводиться. Тренер заздалегідь готує все необхідне для швидкої організації вправи і включення всієї групи в активну роботу. На всі питання учасників краще відповісти ще до початку вправи. *Техніка ведення бесіди (вербалізації)*. Ця техніка є основною впродовж проведення тренінгу. Вона дозволяє учасникам усвідомити свої реакції і поведінку. Визначаючи свої почуття і відчуття, визначаючи причиннонаслідкові зв'язки, представляючи їх групі особистість може відкрити для себе справжні причини або джерела поведінки, приховані за стереотипами, установками й іншими захисними механізмами. Сенс роботи в групі дає змогу легше працювати над собою в компанії, долати комплекси, спостерігати, що вони не одні у своїх психологічних утрудненнях, розвивати навички, дивлячись на своїх партнерів по роботі в групі. Груповий тренінг підвищення стресостійкості менеджера є один з головних прийомів загартувати свій психологічний стан. Програма тренінгу розробляється, ґрунтуючись на знаннях про поняття стресу, про специфіку професії менеджера і на загальних тренінгових методах (Ексакусто Т.В., 2007).

6. Тренінг «*Управління часом*». Ця технологія часто виступає як складова частина тренінгу з самоменеджменту, але її виокремили в окремий блок для підкреслення важливості цієї техніки при створенні технології подолання та профілактики професійного стресу. Засновником теорії ефективного управління часом є Л. Зайверт. Ця теорія передбачає оволодінням спеціальними навичками, які дозволяють ефективно розподіляти 24 години доби, з метою досягнення особистісних, професійних цілей та сприяє підвищенню ефективності власної діяльності в цілому (Ялом І., 2000).

7. Тренінг «*Позитивного мислення*». В основі тренінгу лежить оздоровлююче мислення, яке ставить за мету досягнення внутрішньої гармонії та сприяє психофізіологічному здоров'ю. Технологія позитивного мислення передбачає оволодіння технікою самоспостереження, аналізу причин власних емоційних реакцій та дозволяє розвинути вміння контролювати власний психічний стан. Так, стресостійкість особистості – це сукупність якостей, що дозволяють професіоналу переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження та перевантаження, обумовлені особливостями професійної діяльності менеджера комерційної організації, без особливих шкідливих наслідків для діяльності та свого здоров'я. Багатьма фахівцями доведений взаємозв'язок між фізичним і психологічним здоров'ям. Професійна життєстійкість фахівця істотно залежить від його мислення, вольових якостей, здібностей до самооцінки та самоконтролю. Так, ще одним із надбань техніки є усвідомлення людиною варіативності власної поведінки та оволодіння технікою гнучкого вибору стратегії реакцій на ту чи іншу подію. Таким чином відбувається швидка адаптація до стресової ситуації, що призводить до мінімізації затрат внутрішніх ресурсів.

8. Тренінг «*Вибіркового сприйняття*». Тренінг спрямований на усвідомлення людиною особливостей свого прийняття довкілля та на розкриття механізмів такого сприйняття. В основі цієї когнітивної концепції лежать принципи, сформульовані А. Беком: сприйнята реальність – не об'єктивна реальність. Образ сприйнятої реальності обмежений особливостями сенсорних функцій людини – слуху, зору, нюху; інтеграція сенсорних відчуттів залежить від таких когнітивних процесів, як інтеграція та диференціація стимулів. Така інтерпретація може носити помилковий характер; людині притаманна властивість застосовувати автоматичні, неадаптивні думки без обмірковування і попередньої рефлексії. Вони можуть визначати почуття, реакції на дії та обставини, які відбуваються. В процесі збільшення тренуваності, можна збільшувати ступінь усвідомлення думок і навчитись нести відповідальність за їхнє виникнення. Загалом технологія дозволяє усвідомити відповідальність та контрольованість особистісних реакцій на стресори (Джонсон Д.У., 2000).

**Висновки.** Представлені методи та техніки оптимізації та корекції психофізіологічного стану менеджерів комерційних організацій, які впливають на забезпечення та формування високого рівня їхньої професійної життєстійкості. Показником професійної життєстійкості менеджера виступає якість життєдіяльності людини, як енергозберігаючий механізм виживання під час життєвих і професійних труднощів та соціальних змін. Професійна життєстійкість особистості

проявляється на трьох рівнях: *особистісно-смиловому* (життєстійкість проявляється як позитивне світовідчуття, осмисленість життя та підвищення якості життя): *соціально-психологічному* (життєстійкість проявляється як ефективна саморегуляція, самореалізація та адаптація до соціуму): *психофізіологічному* (життєстійкість проявляється як оптимальні реакції на стрес, готовність та здатність витримувати стресову ситуацію, не знижуючи успішності діяльності). Професійна життєстійкість менеджера визначається розвиненими професійними навичками, вмінням керувати, оптимістичною налаштованістю на досягнення високих результатів у роботі, готовністю до вирішення нестандартних ситуацій, високорозвиненими навичками самоконтролю та саморегуляції. Для психофізіологічного забезпечення професійної життєстійкості менеджерів необхідно застосовувати психодіагностичні та психокорекційні методи з метою оптимізації, психічної регуляції та корекції психофізіологічного стану професіоналів, які сприяють формуванню професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці інноваційних підходів та методів психодіагностики і психокорекції психофізіологічного стану професіоналів для забезпечення високого рівня їхньої професійної життєстійкості.

#### **Список використаних джерел**

- Алиев Х. М. (2004). Метод Ключ. Как сохранить и реализовать себя в современных условиях. *М.: Мартин, 34- 56.*
- Бакирова Г.Х. (2004). Тренинг управления персоналом. *СПб.: Речь, 400.*
- Борисова С.Е. (1999). Деловая игра как метод социально-психологического Тренинга. *Вопросы психологии. 4. 76-127.*
- Бурнард Ф. (2002). Тренинг межличностного взаимодействия. *СПб.: Питер, 304.*
- Джонсон Д.У.(2000). Тренинг общения и развития. *М. Издательская группа «Прогресс», 248.*
- Долинська Л.В. (2010). Тренинг особистісно-професійної зрілості. *К.:Марич, 128.*
- Леванова Е.А (2008). Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. *СПб.: Питер, 208.*
- Макшанов С.И. (1993). Психогимнастика в тренинге. *Каталог. Часть 1., СПб., 108.*
- Марищук В.Л., Евдокимов В.И.(2001). Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. *М.: СПб: Изд.дом «Сентябрь», 260.*
- Моносова А.Ж. (2008). Книга для бизнес-тренера: технология и искусство. *СПб.: Речь, 250.*
- Сидоренко Е.В. (2002). Тренинг коммуникативной компетентности в деловом Взаимодействии. *СПб.: Речь, 208.*
- Стражний А. (2019). Неврозы, в которые играют люди (биосуггестивная терапия). *Харьков, изд. «КСД», 288.*
- Эксакусто Т.В. (2007). Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры. *Ростов н/Д: Феникс, 339.*
- Ялом И. (2000). Теория и практика групповой психотерапии. *СПб.:Изд-во «Питер», 640.*

**ПОКАЗНИКИ НЕЙРОДИНАМІКИ СТУДЕНТІВ ЯК ОЗНАКА ЇХНЬОЇ ПОТЕНЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ**

У статті викладено результати досліджень, спрямованих на визначення особливостей показників нейродинаміки студентів педагогічних спеціальностей як ознаки їхньої потенційної професійної життєстійкості. Встановлено, що більшість студентів за показником витривалості нервової системи входить до групи з ознаками середнього значення властивості. Не виявлено студентів з ознаками слабого типу витривалості нервової системи. Більшості з них притаманна висока рухливість нервових процесів, ознаки середнього прояву лабільності, низька врівноваженість нервових процесів. Визначено, що більшість студентів має необхідну концентрацію проявів властивостей нервової системи як передумови формування в них належного рівня професійної життєстійкості.

*Ключові слова:* нейродинаміка, нервова система, студенти педагогічних спеціальностей, професійна життєстійкість.

**Zavadska T. V., Homonyuk V. O. The indicators of neurodynamics of students as a sign of their potential professional hardiness.** The article presents the results of research aimed at determining the characteristics of indicators of neurodynamics of students of pedagogical specialties as signs of their potential professional hardiness. It was found that the majority of students in terms of endurance of the nervous system is in the group with signs of average property. No students with signs of weak endurance of the nervous system were found. Most of them are characterized by high mobility of nervous processes, signs of intermediate manifestation of lability, low balance of nervous processes. It is determined that most students have the necessary concentration of manifestations of the properties of the nervous system as a prerequisite for the formation of an appropriate level of professional hardiness.

*Key words:* neurodynamics, nervous system, students of pedagogical specialties, professional hardiness.

**Постановка проблеми.** Підготовка педагогічних кадрів до вимог сучасної освіти потребує, вірогідно, вирішення проблеми, починаючи вже зі студентської лави (Корніяка, 2019; Сердюк, 2011, 2014). Відомо, що саме навчання у закладі вищої освіти формує особистість та потенційну професійну життєстійкість, дає майбутньому фахівцю основні знання та вміння з обраної професії, закладає та розвиває його майбутній творчий потенціал (Войтович & Завадська, 2020; Кокун, 2002, 2004). В той же час йде процес формування особистісних властивостей, які характеризують дорослу людину та визначають її соціальний статус. Професійно-важливі якості формуються в процесі самої діяльності, але успішність та темп надбання професіоналізму залежать від природних даних, зокрема, властивостей нервової системи людини. Властивості нервової системи (НС) обумовлюють нейродинаміку людини та частково складають систему психофізіологічного забезпечення діяльності, є показниками фізіологічних можливостей та стану здоров'я, а також лежать в основі професійної життєстійкості (Войтович & Завадська, 2020).

Нейродинаміка людини проявляється не тільки в зовнішній поведінці та руховій активності, але і в мозковій діяльності, в загальній працездатності через

темпераментальні прояви та характер особистості. Різні властивості нервової системи, показники нейродинаміки, особливості темпераменту та характеру – це не відмінності в психіці, а лише своєрідність та багатогранність поведінкових проявів та стилю діяльності людини (Русалов, 1979).

У науковій літературі практично відсутні дослідження, в яких би висвітлювалися питання психофізіологічного забезпечення студентів до педагогічної діяльності, тому складає певний інтерес та *актуальність* дослідження проявів властивостей нервової системи студентів педагогічного закладу в процесі навчання з метою визначення психофізіологічної готовності до діяльності та потенційної професійної життєстійкості з позицій системного підходу (Психофізіологічне забезпечення ..., 2013).

Виявлення та усвідомлення власних особистісних психофізіологічних властивостей та можливостей організму буде досить корисним, актуальним та своєчасним для студентів з точки зору успішності їхнього навчання в педагогічному закладі; з точки зору напрацювання особистісного стилю діяльності, перевірки його дієвості в процесі педагогічної практики, набуття професіоналізму та певного педагогічного досвіду.

**Мета статті.** У статті ми представимо частину результатів наших досліджень, спрямованих на визначення особливостей показників нейродинаміки студентів педагогічних спеціальностей як ознаки їхньої потенційної професійної життєстійкості.

**Виклад основного матеріалу.** Експериментальною базою став Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. У дослідженнях взяли участь студенти факультетів природничо-географічного та фізичного виховання – I, II та III курсів, всього 179 осіб. У таблицях представлені лише результати студентів I та III курсів; результати студентів II курсу інтерпретуються в руслі матеріалу за статевою ознакою.

Для проведення дослідження була обрана методика “теппінг-тест” О. В. Родіонова (1973), модифікація О. Р. Малхазова (2002), яка спирається на використання певних компонентів мимовільної діяльності людини. Тест базується на змінах у часі максимального темпу рухів кінцівки руки. За таких умов стомлення, яке розвивається в ході виконання тесту, пов’язане з розвитком поза межового гальмування в нервових центрах та виявляє властивість *сили НС*. Тест відрізняється від широко розповсюдженого теппінг-тесту Є.П. Ільїна тим, що виконується на папері, розподіленому на 18 квадратів або клітин по три у кожному ряді (шість рядків). За командою досліджуваний починає наносити крапки в кожній з клітин паперу протягом 5 секунд, потім – перехід до іншого квадрату, і так само й надалі – за “змійкою”. За умовами тестування в першому та останньому рядках квадратів крапки повинні ставитися в максимальному темпі, в інших рядках – в найбільш зручному, оптимальному.

Абсолютну величину максимального темпу рухів пов’язують з рухливістю або лабільністю НС, коливання оптимального темпу рухів більше залежать від особливостей балансу нервових процесів. За методикою визначають показники *витривалості, лабільності, врівноваженості, рухливості*. Обробка результатів

проводиться за формулами (основа підрахунків – кількість крапок в кожному квадраті):

I. Сума 1 кл.+2 кл.+3 кл = ...

II. Середнє значення = сума (I) / 3 = ...

III. Сума 16 кл.+17 кл.+18 кл. =...

IV. Сума (III) / 3 = ...

V. Сума 3 кл. / середнє значення (II) = ...

VI. Сума 18 кл. / середнє значення (IV) = ...

VII. Результат (V) / результат (VI) II / IV = – показник витривалості

VIII. Сума 1 кл. /середнє значення (II) = ...

IX. Сума 16 кл. / середнє значення (IV) = ...

X. Результат (VIII) / результат (IX) = – показник рухливості НС,

XI. Результат (I) / результат (III) = – лабільність нервових процесів.

XII. Підрахувати суму різниць крапок між квадратами (за модулем, не враховуючи знака + або –). Не брати до підрахунку різницю між 3-4 кл. та 15-16 кл. Результат дорівнює сумі 15 різниць.

XII. Результат (XII) / 15 = показник врівноваженості нервових процесів.

Витривалість: 0,834 і менше – сильний тип НС; 0,835-1,165 – середній; 1,166 і більше – слабкий.

Рухливість НС: до 1 – низька, 1 – середня, більше 1 – висока.

Лабільність: низька – менше 0,9; 0,9-2,34 – середня; висока – 1,35 і більше.

Врівноваженість: більше 1 – висока, 1 – середня, менше 1 – низька.

О. Р. Малхазов (2002) на підставі статистичної обробки та аналізу значного об'єму результатів, які були отримані протягом тривалого часу та на різноманітних групах обстежених, уточнив значення показників методики О.В. Родіонова, визначив нові, більш сучасні нормативні значення показників (середнє значення ± середньо квадратичне відхилення  $\sigma$ ), що сприяє більш точному розподілу досліджених на групи за значеннями показників (табл. 1).

Таблиця 1

**Уточнення О.Р. Малхазовим значень показників методики  
теппінг-тесту О.В. Родіонова**

Показник	Середнє значення	$\sigma$
Показник витривалості НС (властивість сили)	1,02	±0,165
Показник лабільності НС	1,12	±0,22
Рухливість нервових процесів	1,29	±0,27
Врівноваженість	1,26	±0,20

Після проведення теппінг-тесту емпіричні дані були підраховані за формулами, отримані результати дозволили розподілити всіх досліджених студентів за рівнем вираженості показників для подальшого аналізу. Розподіл студентів у відсотковому вираженні за групами показників представлений в таблиці 2.

Показник *витривалості* має три градації прояву – сильний, середній та слабкий типи НС. Сильний тип витривалості нервової системи був виявлений у 11%

студентів I та 26% студентів III курсу природничо-географічного факультету, тобто з віком збільшилась група з ознаками сильного типу витривалості НС. Але у студентів факультету фізичного виховання порівняння груп I-III курсів виявило, що 43% досліджених студентів I курсу мають ознаки сильного типу, і 15% – серед студентів III курсу, тобто виявлена протилежна тенденція відносно тієї, що спостерігалась у студентів природничо-географічного факультету.

Таблиця 2

**Розподіл досліджених студентів за показниками теплінг-тесту**

Група – курс, факультет та інше	N	показники (у %)											
		витривалість			рухливість			лабільність			врівноваженість		
		сильний тип НС	середній тип НС	слабкий тип НС	низька	середня	висока	низька	середня	висока	низька	середня	висока
I пр./геогр.	44	11	89	-	25	19	46	14	79	7	68	12	20
III пр./геогр.	31	26	74	-	13	32	55	3	81	16	74	13	16
I фіз. /вихов.	30	43	57	-	7	16	77	13	84	3	80	10	10
III фіз /вихов.	39	15	85	-	13	23	64	21	79	-	68	19	13
I курс - всі	74	23	77	-	10	74	16	14	81	5	73	11	16
III курс - всі	70	19	81	-	13	21	66	13	80	7	71	16	13
жінки	81	22	78	-	17	55	28	6	66	28	54	21	25
чоловіки	96	29	71	-	16	16	68	15	69	16	71	12	17

Більшість досліджених за показником витривалості потрапила до групи з ознаками середнього рівня прояву: 89% студентів I курсу природничо-географічного факультету та 85% студентів III курсу факультету фізичного виховання.

Якщо проводити паралелі між курсами I-I або III-III різних факультетів, то не спостерігається ніяких закономірностей між показниками прояву сили витривалості та віком (наприклад, сильний тип витривалості НС виявили у 11% студентів I курсу природничо-географічного факультету, у студентів того ж віку факультету фізичного виховання таку групу склали вже 43%). Стосовно студентів III курсів, то серед представників природничо-географічного факультету сильний тип врівноваженості був виявлений у 26%, а у студентів фізвиховання – лише у 15%. Ланцюг I-III курс також дає протилежно спрямовану тенденцію: кількісне зростання групи серед студентів природничо-географічного факультету та зниження – серед студентів факультету фізвиховання (див. табл. 2). Аналогічні тенденції спостерігались стосовно середнього прояву витривалості між студентами різних факультетів.



Серед всіх груп студентів обох спеціальностей та статі не виявлено жодної людини з ознаками слабого типу витривалості НС.

Розподіл студентів за статевою ознакою показав, що сильний тип витривалості НС притаманний 22% жінок та 29% чоловіків, а середній тип спостерігався у 78% жінок та 71% чоловіків. Тобто виявлені незначні коливання значень показника витривалості НС за статевими ознаками, але не виявлена однозначна залежність зазначеного показника від віку та спеціалізації навчання.

За показниками *рухливості, лабільності та врівноваженості нервових процесів* визначені групи з низьким, середнім та високим рівнем прояву даних показників. Так, низький рівень *рухливості нервових процесів* показали 25% студентів I курсу природничо-географічного факультету (див. табл. 2), з віком спостерігалось зменшення групи з низьким проявом рухливості – до 13% серед студентів III курсу. Але у студентів факультету фіз. виховання спостерігалась протилежна тенденція – з віком кількість представників з низькою рухливістю нервових процесів збільшилась – з 7% на I курсі до 13% на III.

Середній прояв рухливості нервових процесів в ланцюгу I-III курси обох факультетів мав однакову спрямованість – збільшення кількості досліджених, відповідно природничо-географічний факультет: I курс – 19%, III – 32%; факультет фізичного виховання: I курс – 16%, III – 23% від загальної кількості обстежених. Серед всіх досліджених студентів найбільша кількість потрапила до групи з високою рухливістю нервових процесів – від 46% (I курс природничо-географічного факультету) до 77% (I курс факультету фіз. виховання).

Порівняння груп за статевою ознакою виявило, що групі жінок більш притаманна середня рухливість нервових процесів – 55% обстежених (група з високою рухливістю складала 28% обстежених жінок); а чоловікам – висока (68%, середня рухливість спостерігалась лише у 16%).

Отже, більшості студентів всіх курсів та обох факультетів притаманна висока рухливість нервових процесів, про що свідчать найбільш чисельні групи з таким показником серед досліджених; виявлені коливання в кількісному аспекті серед досліджених за рівнем середньої рухливості нервових процесів, так, зокрема, жінкам більш притаманна середня ступінь рухливості нервових процесів, чоловікам - висока.

Низька *лабільність нервових процесів*, згідно з нашим дослідженням, притаманна досить незначній частині студентів перших курсів обох факультетів та представникам чоловічої вибірки (таблиця 2) – 14-15%. У більшості обстежених виявили середню ступінь лабільності – від 66% (група жінок) до 84% (студенти I курсу факультету фіз. виховання).

Група III курсу факультету фіз. виховання з низьким рівнем лабільності була втричі більшою, ніж аналогічна група природничо-географічного факультету (21% - “фізкультурники” та 3% “географи”). Високу лабільність серед студентів III курсу природничо-географічного факультету виявили лише у 16% обстежених, а серед “фізкультурників” не виявлено жодної людини з таким рівнем ознаки. Серед студентів III курсів обох факультетів визначені практично однакові за кількістю групи з середньою лабільністю (81% та 79%).

Взявши за основу статеві ознаки з'ясували, що 6% жінок та 15% чоловіків показали низький рівень лабільності, групи з середньою лабільністю практично не відрізнялись між собою (66% та 69%), а ознаки високої лабільності продемонстрували 28% жінок і лише 16% – чоловіків.

Отже, стосовно показника лабільності виявлені розбіжності за статевою ознакою студентів. Більшості студентів I та III курсів обох факультетів притаманні ознаки середнього рівня прояву лабільності.

Обчислювання *показника врівноваженості нервових процесів* за теппінг-тестуванням показали, що у більшості – від 68% до 80% – досліджених студентів спостерігалась низька врівноваженість нервових процесів (див. таблицю 1). Найбільшу групу з низькою врівноваженістю склали студенти з факультету фізичного виховання: I курс 80%, III курс – 68%, що, можливо, свідчить про зменшення прояву властивості з віком. Але у студентів природничо-географічного факультету спостерігалось дещо інше: ознаки низької врівноваженості нервових процесів – I курс – 68% і III курс – 74%. Висока врівноваженість була виявлена у 20% студентів I курсу та 16% студентів III курсу природничо-географічного факультету, щодо студентів факультету фіз. виховання – відповідно до курсу навчання у 10% та у 13% досліджених. Тобто, значних змін в розподілі студентів за показником різного прояву врівноваженості залежно від віку отримано не було.

Виявлені статеві розбіжності за показником врівноваженості – у жінок лише 54% мають низькі значення врівноваженості (чоловіки – 71%), 21% – середні та 25% – високі значення врівноваженості (чоловіки відповідно 12% та 17%). Тобто, у більшості досліджених студентів спостерігалась низька врівноваженість нервових процесів.

Таким чином, випробування студентів за методикою теппінг-тесту О.В.Родіонова (модифікація О.Р. Малхазова) виявило різну міру вираженості досліджуваних показників нейродинаміки, а саме: середній рівень витривалості нервової системи, високий рівень рухливості, середній рівень лабільності нервових процесів та низька врівноваженість. Крім того, з'ясовані за деякими показниками розбіжності між студентами жіночої та чоловічої статі, а також варіації деяких показників між студентами різного віку.

У таблиці 3 наведені групові статистики та статистично достовірно значущі відмінності за критерієм Ст'юдента при порівнянні значень показників властивостей нервової системи між курсами в межах одного факультету, що висвітлює віковий аспект зміни деяких властивостей. Отримані статистично значущі відмінності між показником витривалості НС, врівноваженості та рухливості і серед студентів природничо-географічного факультету, і серед студентів фізичного виховання, свідчать про вікову залежність (від I курсу до III) зазначених властивостей.

**Попарні групові статистики між показниками (I та III курси природничо-географічного факультету та факультету фізичного виховання)**

	група	кількість осіб	сер. знач. показника	стандарт. відхил. $\sigma$	p
витривалість	I пр/геогр.	44	1,06	0,20	0,000
	III пр/геогр	31	0,90	0,13	0,000
врівноваженість	I пр/геогр.	44	1,02	1,3	0,079
	III пр/геогр	31	0,58	0,43	0,045
витривалість	I фіз/вихов.	30	0,86	0,15	0,008
	III фіз/вих.	39	0,96	0,15	0,008
рухливість	I фіз/вихов.	30	1,22	0,22	0,023
	III фіз/вих.	39	1,11	0,16	0,030

Між студентами різних факультетів також відмічені достовірно значущі відмінності: за показниками витривалості та врівноваженості між студентами перших курсів та показником лабільності – між студентами третіх курсів. Групові статистики стосовно відмінностей між деякими показниками властивостей нервової системи студентів різних напрямків навчання представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

**Групові статистики між показниками (попарне порівняння I та III курсів природничо-географічного факультету та фізичного виховання) за теплінг-тестом**

показник	група	кількість чол.	Середнє знач.показ.	станд.відхил. $\sigma$	p
витривалість	I пр/геогр.	44	1,06	0,20	0,000
	I фіз/вих.	30	0,86	0,15	0,000
врівноваженість	I пр/геогр.	44	1,02	1,31	0,060
	I фіз/вих.	30	0,54	0,46	0,030
лабільність	III пр/геогр	31	1,15	0,21	0,001
	III фіз/вих	39	1,00	0,14	0,001

**Висновки.** Представлений експериментальний матеріал та аналіз статистичної обробки даних засвідчив розмаїття змін показників основних властивостей нервової системи студентів у процесі навчання, що є основою нейродинамічної складової їхньої потенційної професійної життєстійкості.

Дослідження студентів за теплінг-тестом О. В. Родіонова (модифікація О. Р. Малхазова) довели, що більшість досліджених за показником витривалості, як прояву властивості сили НС, потрапила до групи з ознаками середнього значення властивості. Серед всієї вибірки досліджених не виявлено жодної особи з ознаками слабого типу витривалості НС. Більшості студентів всіх курсів та обох факультетів притаманна висока рухливість нервових процесів, ознаки середнього прояву лабільності, низька врівноваженість нервових процесів. Не виявлено значущих доказів зростання показника витривалості від віку – отримали і

зростання групи студентів з такою характеристикою від I до III курсу (природничо-географічний факультет), і зменшення (факультет фізичного виховання); показник рухливості мав вікову залежність, про що свідчить зростання кількісного показника даної властивості від I до III курсу. Виявлена залежність деяких показників від віку та статі, спеціалізації навчання, що підтверджується достовірно значущими відмінностями за критерієм Ст'юдента.

Таким чином, на основі проведених досліджень властивостей нервової системи студентів педагогічних спеціальностей визначено, що більшість з них має необхідну концентрацію проявів властивостей НС як передумову формування в них належного рівня професійної життєстійкості.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці системи заходів, спрямованих на формування у студентів педагогічних спеціальностей психологічного фундаменту професійної життєстійкості.

### Список використаних джерел

- Войтович, М.В., Завадська, Т.В. (2020). Аналіз професійної життєстійкості вихователів дитячих навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 20, 8–17.
- Кокун, О. М. (2002). Фізична культура і спорт як фактор підвищення адаптаційних можливостей студентів. *Вісник Технологічного університету Поділля. Ч. 3. Суспільно-гуманітарні науки*, 2(5), 47–50.
- Кокун, О.М. (2004). *Оптимізація адаптаційних можливостей учнів та студентів: методичні рекомендації*. Київ: Міленіум.
- Корніяка О.М. (2019). Життєстійкість у професії викладача. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 19, 93–110.
- Малхазов, О. Р. (2002). Динаміка індивідуально-типологічних та психофізіологічних характеристик студентської молоді (1976-2000 р.р.). *Актуальні проблеми сучасної української психології*, 22, 173–181.
- Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу "людина-людина": монографія*. (2013). [О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов та ін.; за ред. О.М. Кокуна]. Кіровоград : Імекс-ЛТД.
- Родионов, А. В. (1973). *Психодіагностика спортивних способностей*. Москва: Физкультура и спорт.
- Русалов, В. М. (1979). *Биологические основы индивидуально-психологических различий*. Москва: Наука.
- Сердюк, Л. З. (2011). Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників. *Освіта регіону*, 1, 277–280.
- Сердюк, Л. З. (2014). Діагностика спрямованості мотивації учіння студентів у ВНЗ. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*, 2.12(103). 163–168.

## ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК НАПРЯМ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті, на основі теоретичного аналізу результатів досліджень за останні чотири десятиліття, показано виняткову та багатоаспектну значущість життєстійкості для розвитку та повноцінного функціонування особистості в сучасному світі. Доведено здатність життєстійкості зумовлювати навчальну та професійну ефективність, стресостійкість, мотивацію, адаптивність, креативність, фізичну та психічну витривалість, психологічне благополуччя, задоволеність роботою, професійну спрямованість, прояв лідерських якостей, емоційну стабільність тощо. Показано виняткове значення життєстійкості щодо попередження прояву таких несприятливих особистісних якостей та явищ, як професійне вигорання, посттравматичні та інші розлади психічного здоров'я, соматичні скарги, зловживання алкоголем, негативна особистісна налаштованість, уникнення, нейротизм, депресія, тривога, одержимість, трудоголізм тощо.

*Ключові слова:* життєстійкість, особистість, розвиток особистості, психологічні дослідження.

**Kokun O.M. The hardiness as a trend of modern psychological research.** The article, based on a theoretical analysis of research results over the past four decades, shows the exceptional and multifaceted importance of hardiness for the development and full functioning of the personality in the modern world. The ability of hardiness to determine educational and professional efficiency, stress resistance, motivation, adaptability, creativity, physical and mental endurance, psychological well-being, job satisfaction, professional orientation, manifestation of leadership qualities, emotional stability, etc. has been proved. The exceptional importance of hardiness in preventing the manifestation of such adverse personal qualities and phenomena as burnout, post-traumatic and other mental health disorders, somatic complaints, alcohol abuse, negative personality, avoidance, neuroticism, depression, anxiety, obsession, etc., has been shown.

*Keywords:* hardiness, personality, personality development, psychological research

**Постановка проблеми.** Проблема стійкості людини перед розмаїттям життєвих труднощів була серед найпріоритетніших у будь-якому суспільстві. Вона привертала і продовжує привертати увагу філософів, літераторів, медиків, освітян і психологів (Фоминова, 2012). Подолання та достойне переживання складних життєвих періодів є вельми актуальним і для теперішнього періоду розвитку нашого суспільства.

Дослідники справедливо характеризують ритм життя сучасного суспільства як стресогенний, а в деяких випадках, навіть як екстремальний та критичний (Евтушенко, 2016). Так, до провідних стрес-чинників сьогоденного швидкозмінюваного світу для фахівців різних професій Bartone та ін. (2013) відносять необхідність пристосовуватись до обставин, швидкість змін яких постійно зростає, швидкі темпи появи нових технологій, обладнання та систем, зміни способів виконання багатьох професійних задач, підвищення рівня глобалізації здійснюваних операцій, що зумовлює обов'язковість для фахівців вчитися діяти ефективно в незвичних мовно-культурних умовах.

Загалом, бурхливі соціальні, економічні, політичні, технічні і технологічні зміни, збільшення інформаційного потоку, несприятливий екологічний стан навколишнього середовища негативно відображаються на психологічному здоров'ї та благополуччі переважної більшості населення, викликаючи в людини стреси, неврози, депресивні стани та прояви неадекватної поведінки (Евтушенко, 2016; Наливайко, 2006; Фоминова, 2012). Останнім часом негативний вплив названих негативних чинників був істотно посилений пандемією COVID-19.

Як зазначає Р. Bartone (2012), сучасне життя є за своєю суттю стресовим і стає таким тим більше, оскільки темпи технологічних змін продовжують зростати. У той же час, за переконанням автора, хоча велика увага й приділяється вивченню тих людей, вплив стресу на яких є руйнівним, значна кількість з них здатна з надзвичайною стійкістю реагувати навіть на сильний або травматичний стрес. Внаслідок цього питання суб'єктивного благополуччя, якості життя, життєздатності і життєстійкості людини викликають все більший інтерес дослідників (Евтушенко, 2016; Титаренко та Ларіна, 2009; Фоминова, 2012). Вказується на необхідність цілісного осмислення особистісних характеристик, відповідальних за переборення, подолання життєвих труднощів (Кравчук, 2014).

Підвищений інтерес до вивчення феномена життєстійкості сучасна психологія виявляє у тому числі й внаслідок його надзвичайно важливого значення для підтримки психологічного здоров'я людини (Евтушенко, 2016). Життєстійкість вважають відносно новим психологічним феноменом, що досліджується в різних сферах (Azarian та ін., 2016). Концепція життєстійкості людини активно розвивається та впроваджується в світі в галузі медицини, зокрема, охорони здоров'я та догляду за хворими, у сфері громадської безпеки, військових операцій, спорту, бізнесу та сім'ї (Кузнєцова, 2014). Феномен життєстійкості («hardiness») розглядається як фактор стресостійкості індивіда (М. Раш, В. Шоел, С. Барнард, Ф. Родволт, С. Агустдоттер), його продуктивної діяльності в умовах напруження сил і тривалої монотонної роботи (Ч. Сенсан), умова наявності відчуття повноти життя та його якості (Д. Еванс), чинник формування соціального інтересу, поглиблення міжособистісної взаємодії та контактів із навколишньою дійсністю (Г. Лік, Д. Вільямс), тобто «hardiness» вважається детермінантою успішної самореалізації особистості (наведено за Кузнєцова, 2014).

Разом з тим, А. Фоминова (2012) справедливо зазначає, що незважаючи на активне вивчення психологами феномена життєстійкості в різних країнах, проблема особливостей прояву цього особистісного феномена в сучасному світі у людей різних вікових груп, професій та соціального статусу залишається недостатньо дослідженою. Вказується, що хоча цей вектор досліджень є досить перспективним на сучасному етапі розвитку українського суспільства, з огляду на загострення кризових явищ в соціально-політичній та економічній сферах суспільного життя, в українській психології феномену життєстійкості досі не приділено належної уваги (Кузнєцова, 2014).

**Мета статті.** У цій статті, на основі теоретичного аналізу результатів досліджень різних аспектів життєстійкості, що здійснювалися в різних країнах за

останні чотири десятиліття, ми висвітливо виняткову та багатоаспектну значущість життєстійкості для розвитку та повноцінного функціонування особистості в сучасному світі.

### **Результати досліджень.**

#### ***Початок досліджень феномена життєстійкості***

Вперше поняття «hardiness» було введено в роботі S. Kobasa (1979). В цій роботі представлено результати досліджень другої половини 1970-х років за участі менеджерів середньої керівної ланки телефонної компанії Іллінойса (Illinois Bell Telephone), що протягом декількох років зазнавала великих потрясінь. Дослідниця встановила, що керівники, які внаслідок цього зазнавали серйозних організаційних стресів, могли характеризуватися двома протилежними способами реагування на них. Одна їхня група виявилася досить вразливою до стресів, що виразилося у виникненні проблем зі здоров'ям, зниженні працездатності, виснаженні. В той час, як інша група менеджерів процвітала, незважаючи на стресові ситуації на роботі.

У зв'язку з цим S. Kobasa (1979) висловила припущення, що існують три взаємопов'язані особистісні характеристики – включеність, контроль, та прийняття виклику (commitment, control, challenge), які зумовлюють відмінності між цими двома групами. Вчена запропонувала використовувати термін «стійкість до стресу» (*stress hardiness / життєстійкість*) для опису характеристик групи, яка, здавалося, процвітала в умовах стресу. Тобто, життєстійкість була названа ключовою змінною, що диференціювала менеджерів на дві групи. Також вченою було доведено, що підвищений рівень стресу часто надає можливості для особистісного зростання та актуалізації потенційних ресурсів. У зв'язку з цим наголошено, що природне прагнення людей уникати ситуацій підвищеного стресу також може призводити й до втрати ними можливостей зробити своє життя кращим. Слід зауважити, що ми не згодні з правильністю перекладу Д. Леонтьєва та О. Рассказової (2006) останньої складової «challenge» як «прийняття ризику», оскільки найбільш точним перекладом цього слова з англійської мови є «виклик». Тому, на нашу думку, цю складову життєстійкості правильніше буде називати «прийняття виклику».

Вищенаведене дослідження S. Kobasa мало ретроспективний характер. Опираючись на його результати, S. Kobasa, S. Maddi та S. Kahn (1982) здійснили вже лонгітюдне вивчення феномена життєстійкості, результати якого показали, що перспективний буферний ефект життєстійкості більше виявляється під час стресу, забезпечуючи збереження психічного і фізичного здоров'я. Також у плані деталізації вищенаведених основних позицій щодо змісту життєстійкості, було показано, що основний її вплив на суб'єктивні фізичні симптоми залежить від стресогенності роботи.

Важливість життєстійкості в якості буфера стресу розкрито й у подальших дослідженнях авторів (Kobasa та ін., 1985), в яких було порівняно відносну ефективність цього особистісного життєвого стилю з фізичними вправами та соціальною підтримкою. Зрозуміло, що хоча більша кількість буферів й у більшій мірі знижувала ймовірність виникнення важких симптомів захворювання впродовж

періоду дослідження, тривалістю один рік, але захисний ефект життєстійкості виявився вдвічі сильнішим за ефект, і від фізичних вправ, і від соціальної підтримки.

У дослідженні D. Khoshaba та S. Maddi (1999) стосовно раннього розвитку життєстійкості порівнювалися полярні групи менеджерів з дуже високим та дуже низьким рівнем життєстійкості. Проведене «сліпе» опитування щодо їхнього раннього життєвого досвіду показало, що менеджери з високою життєстійкістю пам'ятають не лише руйнівні, стресові аспекти сімейного життя у своєму дитинстві, але й те, що вони заохочувалися батьками були успішними, прийняли цю роль і наполегливо працювали, щоб виправдати сподівання своєї родини.

Загалом тривалі дослідження за участю менеджерів телефонної компанії також показали, що для життєстійких працівників властивий спосіб подолання стресових обставин шляхом їхнього приймання, а не заперечення, шляхом намагання перетворити їх з потенційних бід на можливості, замість їхнього уникання чи звинувачення інших. У соціальному плані життєстійкі працівники більше включалися у побудову моделей взаємодії зі своїми «важливими іншими», надаючи перевагу взаємній допомозі та заохоченню, ніж підривній конкуренції чи надмірному захисту (Maddi, 2007).

### ***Подальші дослідження життєстійкості***

Після появи перших наукових праць, присвячених феномену життєстійкості менеджерів телефонної компанії, його дослідження активно розпочалися і нині широко продовжуються й у інших професійних сферах: освіти, здоров'я, спорту, діяльності силових структур тощо.

Напевно, найбільшу увагу було приділено вивченню значення життєстійкості для успішної військово-професійної підготовки та діяльності військовослужбовців, а також здатності цієї якості попереджувати негативні наслідки для їхнього здоров'я після сильних стресових впливів. Результати цих досліджень представлено в роботах P. Bartone (1999, 2006), P. Bartone та ін. (2008, 2009, 2013, 2020), P. Bartone та G. Homish (2020), C. Erbes та ін. (2011), S. Escolas та ін. (2013), S. Gayton та E. Kehoe (2015), I. Giurcă та ін. (2017), S. Hystad та ін. (2011, 2015), B. Johnsen та ін. (2013, 2014), S. Krauss та ін. (2019), S. Lo Bue (2015), M. Nordmo та ін. (2017), G. Orme та E. Kehoe (2014), B. Pitts та ін. (2016), A. Skomorovsky та K. Sodom (2011), Taylor та ін. (2011), Å. Thomassen та ін. (2015, 2018), M. Westman (1990) та багатьох інших науковців. Представникам інших професій, що позначені особливими умовами діяльності, приділено істотно менше уваги. Результати таких досліджень за участю поліцейських наведені в роботах T. Fyhn та ін. (2016) та B. James та ін. (2006), за участю пожежників – в роботі R. De la Vega та ін. (2013).

Дослідження життєстійкості у плані її можливості запобігати професійному вигоранню представників різних професій здійснювались A. Duquette та ін. (1997). Такі дослідження щодо медичних сестер проведені P. Simoni та J. Paterson (1997) та E. McCranie та ін. (1987), D. Chan (2003) – щодо вчителів шкіл, S. Azeem (2010) – щодо викладачів університетів, A. Cerezo та ін. (2015) – щодо журналістів.



Вивчення позитивного значення життєстійкості для широкого кола аспектів професійної діяльності фахівців різних професій здійснено М. Cash та D. Gardner (2011), R. Greene та K. Nowack (1995), I. Kardum та ін. (2012), M. Manning та ін. (1988), E. Merino-Tejedor та ін. (2015). Такі дослідження за участю шкільних вчителів проводились M. Khaledian та ін. (2013) та S. Oreyemi (2016), за участю шкільних психологів – J. Crosson (2015), менеджерів – J. Calvo та G. García (2018), лікарів та медсестр – Y. Jamal (2017), A. Khademi та M. Zadeh (2015), A. Moradi та ін. (2018).

Вивчення впливу життєстійкості на академічні досягнення та(чи) психологічне благополуччя та різні контексти адаптованості студентів здійснено в роботах G. Alfred (2011), J. Bahadorikhosroshahi та R. Habibi-Kaleybar (2017), S. Chincholikar та S. Kulkarni (2017), P. Creed та ін. (2013), R. Desai (2017), M. Hammoud та ін. (2019), S. Maddi, та ін. (2009), M. Mathis та L. Lecci (1999), V. Ndlovu та N. Ferreira (2019), L. Qaisy (2016), M. Sheard (2009), M. Sheard та J. Golby (2007), Л. Сердюк та О. Купрєвої (2015), О. Чиханцової (2018).

Життєстійкість як позитивний предиктор змагальної ефективності спортсменів представлено в роботах J. Golby та M. Sheard, (2004) щодо регбістів, S. Maddi та M. Hess (1992) щодо баскетболістів університетських команд, A. Rezae, та ін. (2009) щодо футболістів, M. Sheard та J. Golby (2010) щодо представників різних видів спорту, S. Thomas та ін. (2013) щодо мотоциклістів.

У дослідженнях доведено, що особи з вищим рівнем життєстійкості у меншому ступені схильні до підвищеного артеріального тиску, ніж ті, у яких життєстійкість є порівняно невисокою (Maddi, 1999), що такі особи у меншому ступені підпорядковані серцевим захворюванням (Contrada, 1989), тривожним та депресивним розладам (Azarian та ін., 2016; Ghasemi та Kajbaf, 2019).

Представлені нами вище приклади різних спектрів досліджень життєстійкості є лише досить побіжною ілюстрацією спектру проблем, в контексті яких вивчається цей феномен, позаяк охопити аналізом надзвичайно велику кількість досліджень з ним пов'язаних є неможливим. Минуло вже більше 20 років з тих пір, як S. Maddi (1999) зазначив, що літературний пошук дає більше тисячі посилань на джерела з результатами досліджень, дотичних до проблеми життєстійкості, а тест життєстійкості перекладений з англійської на більше, ніж на 10 мов.

### ***Аналіз змісту поняття життєстійкості***

**Життєстійкість** розуміється в науці як психологічна ознака, що вивчається в межах стійкості/пружності (resilience). Життєстійкість є стійкою багатовимірною особистісною властивістю, що концептуалізується як сукупність когнітивних та емоційно-поведінкових характеристик (Maddi, 2004). Вона описується як набір поглядів та переконань про себе та навколишній світ, які забезпечують мужність та мотивацію перетворити складні ситуації на можливості зростання, а також здатність залишатися здоровими та здійснювати високоефективну діяльність, незважаючи на високий рівень стресу (Alfred, 2011; Azarian та ін., 2016; Bartone та ін., 2012; Kobasa, 1979; Kobasa, та ін., 1982).

Як особистісна змінна, життєстійкість та її складові вважаються відмінними від будь-якого з особистісних вимірів «Великої п'ятірки» (Bartone та ін., 2012).

Перша з трьох основних складових життєстійкості **включеність/commitment** (протилежністю їй є відстороненість, ізолюваність) характеризує здатність залишатись включеним в життєву активність та відчувати сенс життя (Bartone та ін., 2012). Люди з високим рівнем розвитку цього конструкта мають високий рівень самоцінності та життєвого цілепокладання (Alfred, 2011). Вони «сканують» своє оточення, щоб знайти щось, що викликає їхнє зацікавлення і здається значущим (Maddi, 1999). Вони сподіваються, що все, що вони роблять, буде цікавим і корисним завдяки їхній винахідливості, замість того, щоб відчувати нудьгу та порожнечу (Khoshaba та Maddi, 1999). Такі люди відокремлюють себе від відчужених осіб, які вважають свою діяльність обтяжливою, нудною та безглуздою, мають цинічне, відсторонене ставлення до життєвого досвіду (Lo Vue, 2015). Ця якість також характеризує відданість людини собі та своїй роботі (Azeem, 2010). Її користь полягає й в тому, що саме включеність надає відчуття мети і призводить до розвитку соціальних зв'язків (Kobasa, 1979).

**Контроль/control** (протилежність – «безсилля») є переконанням, що люди можуть своїми зусиллями впливати на оточення, життєву ситуацію, напрямок і результат того, що навколо них відбувається, на відміну від того, щоб почувати себе жертвами обставин (Khoshaba та Maddi, 1999). Люди з високим рівнем розвитку цього компонента мають виражений внутрішній локус контролю (Alfred, 2011). Вони докладають активних зусиль, щоб перетворити несприятливі ситуації на переваги, на відміну від безсиливих людей, які діють так, ніби є пасивними жертвами зовнішніх сил, що не підлягають їхньому контролю (Lo Vue, 2015). Дослідниками давно визнано, що люди мають спадкову потребу в контролі і що відчуття контролю є внутрішньо корисним, оскільки дозволяє їм відчувати, що вони можуть безпечно керувати своїм оточенням та передбачити можливі загрози їхньому добробуту (Eschleman та ін., 2010).

Остання складова – це **прийняття виклику/challenge** (проти загрози) або сприйняття життєвих змін як природних та позитивних, як можливостей для зростання (Azarian та ін., 2016; Lo Vue, 2015). Високий рівень розвитку в людини цього компонента вказує на меншу її потребу в безпеці та менший страх зробити помилку, що сприяє особистісному зростанню (Alfred, 2011). Такі люди не бажають легкого комфорту та безпеки і вважають, що їхнє життя у найбільшій мірі реалізується тоді, коли вони зростають і розвиваються завдяки навчанню на власному життєвому досвіді (Khoshaba та Maddi, 1999). Вони відрізняються від заляканих чи ригідних людей, які бояться змін, оскільки це створює ризики зниження комфорту та стабільності (Lo Vue, 2015). Користь цієї складової полягає також в тому, що вона сприяє здатності бути гнучкими та адаптуватися до потенційно стресових ситуацій (Eschleman та ін., 2010).

Частина дослідників розглядає включеність, контроль та прийняття виклику як невід'ємні складові загального виміру життєстійкості, інші – розгляда-

ють їх як окремі змінні (Eschleman та ін., 2010). S. Lo Bue (2015), наприклад, спираючись на розуміння життєстійкості як ієрархічного багатовимірного конструкта, вказує, що найобґрунтованішим є врахування рівнів чотирьох різних показників окремо: включеності, контролю, прийняття виклику, а також їх суми як загального показника життєстійкості. На думку автора, такий підхід зменшує втрату інформації, оскільки, наприклад, хтось може мати високі показники включеності та контролю, але низькі у прийнятті виклику.

S. Maddi (1999) досить докладно та наочно обґрунтовує те, що у життєстійкої особистості всі три складові цієї властивості повинні мати достатній рівень розвитку. Так вчений пропонує уявити людину з високим рівнем контролю, але одночасно з низькою включеністю та прийняттям виклику. Такі люди хотіли б визначати результат, але не мають при цьому бажання витратити час і зусилля, навчаючись на досвіді чи почуттях, пов'язаних з людьми, речами та подіями. Внаслідок цього, ці люди будуть характеризуватися нетерплячістю, дратівливістю, замкнутістю та зазнавати гірких страждань, коли їхні зусилля щодо втримання контролю не будуть вдаватися. Такі ж переконливі приклади наводяться автором і щодо інших можливих проявів диспропорцій в розвитку трьох складових життєстійкості.

### ***Значимість життєстійкості для особистості: результати досліджень***

Проаналізувавши результати досліджень науковців світу проблеми життєстійкості, Є. Євтушенко (2016) зазначає, що особи з добре вираженими якостями життєстійкості значно рідше зазнають стресів, мають краще здоров'я та адаптивність, більше схильні сприймати життєві зміни як позитивні, мають вищу самоефективність та життєву активність, у них більше розвинені копінг-стратегії, нижчий рівень прояву негативних психічних станів. До дуже близьких результатів призвів подібний аналіз, зроблений Т. Лук'яновою (2012), А. Фоміновою (2012), S. Azeem (2012). Особливо значущим наявність високого рівня життєстійкості вважається для представників екстремальних професій (Балабанова, 2016; Молчанова, 2015; Bartone, 2006; Hystad, 2011; Maddi, 2007).

Як слушно вказують Т. Титаренко та Т. Ларіна (2009), життєстійка поведінка часто є для людини способом виживання. Адже їй постійно доводиться виборювати власне «місце під сонцем» та відстоювати своє існування. Не тільки долати чергові життєві кризи, а й знаходити ефективні способи існування в екстремальних життєвих умовах. Особливо в ситуаціях, коли існує безпосередня загроза життю людини або її близьких. Також, як вважають авторки, життєстійкість може виступати і як особистісна риса, що визначає спрямованість людини на подолання труднощів, її здатність гнучко та мобільно реагувати на зміни ситуації. Головною функцією життєстійкості вони вважають забезпечення можливості особистості до ефективної соціальної взаємодії та знаходження оптимальних шляхів саморозвитку та самоздійснення у складних життєвих обставинах. На противагу цьому, нежиттєстійка особистість погано вміє приймати невдачі, і практично не здатна вчитися на власних помилках. Несформованість життєстійкості веде до регресивного опанування людиною життєвих труднощів, коли вона

не спрямована на вирішення проблем, а шукає можливості для втечі від їхнього вирішення (Титаренко та Ларіна, 2009). Так, за результатами досліджень Р. Bartone (2006) встановлено, що низький рівень життестійкості часто призводить до зловживання алкоголем.

У своїх пізніших працях S. Maddi (1999, 2004) наголосив на важливості життестійкості не лише для збереження здоров'я, але й на її здатності забезпечувати «перетворення» стресових обставин з потенційних бід на можливості особистісного зростання. А G. Vonanno (2004) справедливо відзначив, що у той час, як основна увага присвячується дослідженню тих людей, що «ламаються» під впливом стресу, велика кількість з них у відповідь на стрес виявляє чудову стійкість, навіть у випадках значного травматичного стресу.

Зважаючи на це, нижче ми спробуємо проаналізувати та узагальнити різні напрями досліджень життестійкості у контексті її значущості для людини та суспільства в цілому.

Загалом, як відзначають Р. Bartone та ін. (2012) та R. De la Vega та ін. (2013), дослідженнями серед фахівців різних професій показано, що життестійкість виступає як істотний модератор або буфер стресу. Зокрема, мета-аналіз 180 досліджень життестійкості, здійснений K. Eschleman та ін. (2010) показав, що життестійкість: а) позитивно пов'язана з іншими особистісними рисами, що, як очікується, виконують у людей захисну від стресу функцію; б) негативно пов'язана особистісними рисами, що, як очікується, посилюють негативні наслідки стресу; в) негативно пов'язана зі стресорами, напругою та регресивним копінгом; г) позитивно пов'язана з соціальною підтримкою, активним копінгом та працездатністю.

#### *Дослідження зі студентами*

Р. Creed та ін. (2013) розглядають зміст академічної життестійкості студентів у плані їхньої стійкості до ситуації академічного неуспіху. Автори вказують, що життестійкі студенти виявляють вищу готовність займатися складними науковими роботами, здійснювати академічну діяльність та здатні краще контролювати свою академічну ефективність та її кінцеві результати. З цим досить логічно узгоджуються результати досліджень зі студентами, проведеними в різних країнах.

Зокрема, L. Qaisy (2016) повідомляє про наявність тісного позитивного взаємозв'язку між високими рівнями життестійкості та академічної успішності йорданських студентів університету (N = 379; 177 чоловіків та 180 жінок). M. Cole та ін. (2004) в дослідженні за участю 603 студентів американського університету встановили позитивний зв'язок між життестійкістю студентів та рівнем їхньої навчальної мотивації. У дослідженні B. Hasanvand та ін. (2013), за участю 380 іранських студентів університету, був отриманий достовірний кореляційний зв'язок ( $r = 0,34$ ;  $p < 0,001$ ) між рівнями їхньої життестійкості та креативності.

Південноафриканські дослідники V. Ndlovu та N. Ferreira (2019), на основі використання покрокового регресійного аналізу встановили, що всі три складові життестійкості (контроль, включеність, та прийняття виклику) є предикторами кар'єрної адаптивності студентів (N = 198) коледжів технічної та професійно-

технічної освіти. В дослідженні індійських вчених S. Chincholikar та S. Kulkarni (2017), в якому взяли участь 331 студенти-медики, було показано наявність істотного негативного кореляційного зв'язку між рівнями життєстійкості та психологічного дистресу студентів.

У дослідженні R. Desai (2017) вивчалось питання статевих відмінностей життєстійкості студентів. В емпіричній його частині, в якій взяли участь 240 індійських студентів коледжу (по 120 юнаків та дівчат), встановлена наявність достовірних статевих відмінностей в рівні життєстійкості – у студентів-юнаків він виявився істотно вищим, ніж у дівчат ( $M = 31,6$  та  $29,8$ ,  $p < 0,01$ , за Шкалою диспозиційної стійкості P. Bartone). Хоча сам автор, аналізуючи результати досліджень інших науковців щодо питання статевих відмінностей життєстійкості, зазначає, що остаточної думки за ним не сформувався. В одних дослідженнях фіксується достовірно вищий рівень життєстійкості у чоловіків, в інших – у жінок, а в частині робіт повідомляється про відсутність достовірних відмінностей за рівнем життєстійкості у представників різної статі.

#### *Дослідження в різних професійних сферах*

У масштабних дослідженнях I. Kardum та ін. (2012) за участю 597 фахівців (54% жінок та 46% чоловіків) різних професій та посад декількох міст Хорватії встановлені достовірні позитивні кореляційні зв'язки між рівнем їхньої життєстійкості та рівнями таких сприятливих для ефективної професійної діяльності якостей як: співробітництво ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,001$ ), сумлінність ( $r = 0,24$ ;  $p < 0,001$ ), відкритість досвіду ( $r = 0,40$ ;  $p < 0,001$ ) та позитивна особистісна налаштованість ( $r = 0,34$ ;  $p < 0,001$ ). Негативними виявилися зв'язки, навпаки, з несприятливими якостями: нейротизмом ( $r = -0,38$ ;  $p < 0,001$ ), негативною особистісною налаштованістю ( $r = -0,40$ ;  $p < 0,001$ ) та суб'єктивними симптомами розладів здоров'я ( $r = -0,26$ ;  $p < 0,001$ ).

Подібні дослідження M. Manning та ін. (1988), в яких взяли участь 466 працівників американських медичної страхової та виробничої компаній характеризуються такою самою спрямованістю отриманих результатів. Позитивні зв'язки отримано між життєстійкістю та задоволеністю роботою ( $r = 0,37$ ;  $p < 0,001$ ), якістю життя ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,001$ ) та позитивною особистісною налаштованістю. Негативні зв'язки – з виробничою напруженістю ( $r = -0,40$ ;  $p < 0,001$ ), негативною особистісною налаштованістю ( $r = -0,47$ ;  $p < 0,001$ ), депресією ( $r = -0,39$ ;  $p < 0,001$ ), тривогою ( $r = -0,37$ ;  $p < 0,001$ ) та соматичними скаргами ( $r = -0,28$ ;  $p < 0,001$ ).

Також 403 фахівці із різних сфер зайнятості рівномірно кількісно розподілених за статевою ознакою стали учасниками дослідження іспанських науковців E. Merino-Tejedor та ін. (2015). У них теж встановлені достовірні позитивні кореляційні зв'язки між життєстійкістю та професійно-позитивними властивостями: професійною стійкістю ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,001$ ), професійною спрямованістю ( $r = 0,39$ ;  $p < 0,001$ ), професійною продуктивністю ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,001$ ), емоційною стабільністю ( $r = 0,25$ ;  $p < 0,001$ ), співробітництвом ( $r = 0,12$ ;  $p < 0,05$ ) та сумлінністю ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,001$ ).

У роботі S. Azeem (2010) повідомляється про наявність досить вираженого негативного кореляційного зв'язку між життєстійкістю та такими показниками професійного вигорання викладачів оманського університету ( $N = 300$ ), як емоційне виснаження ( $r = -0,45$ ;  $p < 0,001$ ) та деперсоналізація ( $r = -0,32$ ;  $p < 0,001$ ). Наведені у статті M. Khaledian та ін. (2013) емпіричні дані свідчать про ще вираженіший негативний кореляційний зв'язок ( $r = -0,51$ ;  $p < 0,001$ ) між життєстійкістю іранських шкільних вчителів ( $N = 245$ ; 145 чоловіків та 105 жінок) та одним із найбільш несприятливих особистісно-професійних феноменів – трудоголізмом.

Дослідження, проведені в Нігерії S. Oreuemi (2016) також на вибірці шкільних вчителів ( $N = 272$ ; 123 чоловіків та 149 жінок), показали, що життєстійкість у значній мірі виступає предиктором їхньої стресостійкості ( $\beta = -0,24$ ;  $t = -5,90$ ;  $p < 0,01$ ). J. Crosson (2015) було встановлено наявність істотного кореляційного зв'язку між життєстійкістю та самоефективністю ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ) шкільних психологів американських шкіл ( $N = 112$ ; 12 чоловіків та 100 жінок). S. Mazerolle та ін. (2018) визначено наявність достовірної кореляції між життєстійкістю та позитивною особистісною налаштованістю ( $r = 0,30$ ;  $p < 0,001$ ) у тренерів з різних видів спорту американських коледжів ( $N = 423$ ; 193 чоловіків та 230 жінок).

Пакистанським дослідником Y. Jamal (2017) встановлено виражений негативний кореляційний зв'язок ( $r = -0,51$ ;  $p < 0,001$ ) між рівнями життєстійкості та професійного стресу сімейних лікарів ( $N = 200$ ; 118 чоловіків та 82 жінки). Згідно з результатами досліджень іранських вчених A. Khademi та M. Zadeh (2015), життєстійкість досить тісно пов'язана з сумлінністю медичних сестер ( $N = 200$ ;  $r = 0,54$ ;  $p < 0,001$ ). Також іранські вчені, які проводили дослідження життєстійкості медичних сестер (Moradi та ін., 2018), встановили, що ця особистісна якість негативно пов'язана ( $N = 196$ ;  $r = -0,41$ ;  $p < 0,001$ ) з сумарним проявом в них таких психічних розладів, як депресія, тривога та одержимість.

Результати досліджень A. Cerezo та ін. (2015) засвідчили, що високий рівень життєстійкості є однією з основних передумов ( $\beta = 0,91$ ,  $p < 0,05$ ) психологічного благополуччя філіппінських журналістів ( $N = 100$ ).

*Дослідження з військовослужбовцями та представниками інших професій з особливими умовами діяльності*

Науковцями доцільність поглибленого вивчення життєстійкості військовослужбовців обґрунтовується тим, що вони переважно є молодими, здоровими та відносно вільними від патології людьми (Matthews, 2008), а в збройних силах не тільки відбувається підготовка чоловіків і жінок до захисту країни, але й їхній фізичний та особистісний розвиток, який підвищує їхню життєву конкурентоспроможність після завершення військової служби (Alfred, 2011).

Також відзначається, що життєстійкість є важливим фактором військово-професійної підготовки та відбору (Hustad та ін., 2011). Пояснюється це тим, як вказує S. Lo Vue (2015), що несення служби є постійним викликом для військовослужбовців, зумовленим частим виникненням стресових ситуацій, необхідні-

стю діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності та дефіциту часу, високою ціною наслідків припущених помилок. А індивідуальна життєстійкість, на думку автора, сприяє зменшенню виснаження на базовій фазі підготовки, підвищенню мотивації на етапі перед проведенням військових операцій, ефективності дій під час них, відновленню після, та, зрештою, допомагає ветеранам бути «придатними до життя».

На основі результатів дослідження зі звільненими в запас військовослужбовцями ( $N = 777$ ; 427 чоловіків та 350 жінок), які брали участь у війні в Перській затоці (1990-1991 рр.), Р. Bartone (1999) встановлено, що життєстійкість, опосередковуючи вплив бойового стресу та стресових життєвих подій, попереджує розвиток в них психіатричних симптомів та забезпечує збереження здоров'я. Відповідно до запропонованої цим автором моделі життєстійкості, вона справляє захисний ефект щодо негативного впливу стресу, особливо в умовах високого та багаторазового стресу. Також він наголошує, що життєстійкість запобігає виникненню несприятливих наслідків стресу у фахівців різних сфер діяльності, які пов'язані зі стресовими ситуаціями.

Дослідження Р. Bartone та ін. (2008) за участю 1138 кандидатів (всі чоловіки) до Сил спеціального призначення армії США показали, що кандидати, які пройшли відбір, мають суттєво вищий рівень життєстійкості порівняно з кандидатами, які відібрані не були. Такі самі за змістом результати були отримані й Hystad та ін. (2011) щодо кандидатів до Норвезької військової офіцерської школи ( $N = 1111$ ).

У ході досліджень Р. Bartone та ін. (2009), які проводилися у Військовій академії США (Вест Пойнт) за участю 296 курсантів (87% чоловіків та 13% жінок), було встановлено, що життєстійкість має достовірний позитивний взаємозв'язок з академічною успішністю курсантів ( $r = 0,17$ ;  $p < 0,001$ ) та негативний з рівнем їхнього нейротизму ( $r = -0,25$ ;  $p < 0,001$ ). Дослідження, здійснені у тому ж самому закладі ( $N = 2383$ , 44% чоловіків та 16% жінок), показали, що життєстійкість є вагомим предиктором прояву лідерських якостей курсантів не тільки під час їхньої підготовки в академії, але й після її закінчення під час проходження офіцерами подальшої служби в армії (Bartone та ін., 2009).

У роботі норвезьких дослідників В. Johnsen та ін. (2013) встановлено, що така складова життєстійкості, як включеність, стала важливою передумовою успішного подолання суворого випробування – 250-кілометрового 9-денного зимового переходу на лижах в суворих умовах Арктики, що був однією із складових програми відбору норвезьких прикордонників ( $N = 178$ ). Дослідження S. Lo Rue та ін. (2016) показало, що впродовж напруженої 22-тижневої базової підготовки новобранців у Нідерландській повітряно-десантній бригаді ( $N = 233$ ) в осіб із вищим рівнем життєстійкості зафіксовано істотно менший рівень відсіву, ніж у тих, в кого життєстійкість є нижчою. М. Taylor та ін. (2011) довели, що життєстійкість є важливим предиктором ( $\beta = 0,37$ ,  $p < 0,001$ ) показника, що характеризує статус фізичного здоров'я американських військовослужбовців ( $N = 110$ ).

Дослідження, проведені серед норвезьких військовослужбовців ( $N = 1402$ , 94% чоловіків та 6% жінок), показали, що життєстійкість є важливим чинником

попередження зловживання ними алкоголем (Bartone та ін., 2009). M. Nordmo та ін. (2017) виявили, що під час чотирьохмісячного морського походу норвезькі військові моряки ( $N = 281$ ) з вищим рівнем життєстійкості відзначалися істотно меншим проявом симптомів безсоння.

Також, згідно з результатами, отриманими серед військовослужбовців Національної гвардії США в одному з досліджень, було встановлено, що для досліджуваних ( $N = 357$ ) з низьким рівнем життєстійкості у більшій мірі властивим є використання копінг-стратегії уникнення у взаємозв'язку із підвищенням рівня депресії (Bartone та Nomish, 2020). В іншому дослідженні (Erbes та ін., 2011) встановлена наявність достатньо тісного негативного кореляційного зв'язку життєстійкості гвардійців ( $N = 981$ ) з рівнем прояву в них симптомів ПТСР ( $r = -0,37$ ;  $p < 0,001$ ) та депресії ( $r = -0,47$ ;  $p < 0,001$ ). Приблизно такі самі за силою кореляційні зв'язки ( $r = -0,39 - -0,41$ ;  $p < 0,001$ ) між рівнем життєстійкості та прояву симптомів ПТСР були отримані у дослідженнях з військовослужбовцями США та Норвегії ( $N = 163 - 542$ ), які брали участь у військових операціях за межами країни (Escolas та ін., 2013; Pitts та ін., 2016; Thomassen та ін., 2015).

У дослідженнях I. Giurcă та ін. (2017) за участю 284 румунських військовослужбовців миротворчої місії в Афганістані, як і G. Orme та E. Kehoe (2014) за участю 448 австралійських миротворців, також було показано, що високий рівень життєстійкості є запорукою їхньої здатності успішно протистояти впливу потужних стрес-факторів. У норвезьких миротворців ( $N = 144$ ) виявлено досить виражений негативний кореляційний зв'язок ( $r = -0,40$ ;  $p < 0,001$ ) між життєстійкістю та кількістю скарг на проблеми із психічним здоров'ям (Thomassen та ін., 2015).

На основі аналізу численних досліджень, пов'язаних з проблемою життєстійкості військовослужбовців, A. Skomorovsky та K. Sudom (2011) обґрунтовують необхідність використання поняття «військово-специфічної життєстійкості», що має бути більш точним предиктором психологічного благополуччя та ефективності діяльності військовослужбовців, ніж загальна життєстійкість. А це, відповідно, передбачає розробку нового діагностичного інструментарію, що має враховувати військову специфіку життєстійкості.

Дуже цікавий, на наш погляд, результат було отримано в дослідженнях R. De la Vega та ін. (2013) з іспанськими пожежниками ( $N = 53$ , всі чоловіки). Полягає він у встановленні наявності дуже тісного кореляційного зв'язку ( $r = 0,81$ ;  $p < 0,001$ ) між життєстійкістю та віком пожежників. Однак, належного обговорення та інтерпретації цьому факту дослідниками зроблено не було. Тому ми висловимо своє припущення, що такий тісний зв'язок виник, насамперед, не внаслідок того, що з віком чи стажем роботи життєстійкість пожежників так суттєво зростає, а внаслідок того, що зі стажем роботи пожежники, в яких її рівень є недостатнім, залишають цю небезпечну та стрессогенну роботу. Відповідно – залишаються ті, в яких рівень життєстійкості є достатньо високим.

Дослідження T. Fyhn та ін. (2016) за участю норвезьких поліцейських слідчих ( $N = 156$ ) показало, що життєстійкість позитивно та досить виражено пов'язана з такими позитивними особистісно-професійними показниками як



професійна залученість ( $r = 0,55$ ;  $p < 0,001$ ), соціальна підтримка ( $r = 0,53$ ;  $p < 0,001$ ), усвідомленість ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ), а також негативно з професійним вигоранням ( $r = -0,53$ ;  $p < 0,001$ ). Достовірні негативні коефіцієнти кореляції життєстійкості з несприятливими якостями – депресією ( $r = -0,41$ ;  $p < 0,01$ ) та ворожістю ( $r = -0,36$ ;  $p < 0,05$ ) було отримані й В. James та ін. (2006) у дослідженні з американськими поліцейськими.

**Висновки.** У підсумку можна з повним правом стверджувати, що вищенаведений далеко не повний аналіз досліджень життєстійкості переконливо показує її виняткову та багатоаспектну значущість і для людини та суспільства в цілому, і для всіх галузей професійної діяльності та освіти.

Про це, зокрема, свідчить доведена в численних дослідженнях на різних вибірках її значну здатність зумовлювати навчальну та професійну ефективність, стресостійкість, мотивацію, адаптивність, креативність, залученість, усвідомленість, сумлінність, позитивну особистісну налаштованість, фізичну та психічну витривалість, психологічне благополуччя, задоволеність роботою, професійну спрямованість, прояв лідерських якостей, емоційну стабільність тощо.

Крім того, в цих дослідженнях показане виняткове значення життєстійкості щодо попередження прояву різних несприятливих особистісних якостей та явищ. Таких, як професійне вигорання, посттравматичні та інші розлади психічного здоров'я, соматичні скарги, зловживання алкоголем, негативна особистісна налаштованість, уникнення, нейротизм, депресія, тривога, одержимість, трудовоголізм тощо.

**Перспективи подальших досліджень** за проблемою полягають у розробці сучасного інструментарію для діагностики життєстійкості в різних сферах життєдіяльності людини, а також у розробці ефективних підходів, спрямованих на її зміцнення.

### Список використаних джерел

- Балабанова, К. В. (2016). Феномен життєстійкості в професійній діяльності осіб ризиконебезпечних професій. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 53, 5–12.
- Евтушенко, Е. А. (2016). Жизнестойкость личности как психологический феномен. В *Сборник статей по материалам LX междунар. науч.-практ. конф. «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»* (с. 72–78). Новосибирск: Изд. АНС «СибАК».
- Кравчук, С. Л. (2014). Психологічні особливості життєстійкості особистості у зв'язку з її цінностями самоактуалізації. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 25, 152–167.
- Кузнєцова, Л. М. (2014). Життєстійкість як фактор успішної самореалізації сучасної студентської молоді. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки*, 121, 182–187.
- Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е. И. (2006). *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл.

- Лук'янова, Т. (2012). Дослідження зв'язку життєстійкості, її компонентів та моделей поведінки в стресовій ситуації у студентів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 42(1), 151–162.
- Молчанова, Л. Н. (2015). Жизнестойкость как фактор устойчивости к психическому выгоранию представителей экстремальных профессий. *Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн.*, 10(4). [http://www.medpsy.ru/climp/2015\\_4\\_10/article13.php](http://www.medpsy.ru/climp/2015_4_10/article13.php)
- Наливайко, Т. В. (2006). *Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности* (Дисс. ... канд. психол. наук).
- Сердюк, Л. З., & Купреєва О. І. (2015). Особистісний ресурс життєстійкості студентів із соматичними захворюваннями. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Ін-ту психології Г.С.Костюка НАПН України, Том ІХ Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*, 7, 311–317.
- Титаренко, Т. М., Ларіна, Т. О. (2009). *Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека*. Київ: Марич.
- Чиханцова, О. (2018). Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. *Проблеми сучасної психології*, 42, 211–231.
- Фоминова, А. Н. (2012). *Жизнестойкость личности*. Москва: МПГУ.
- Alfred, G. C. (2011). *Masculinity, hardiness, and psychological well-being in male student veterans* (Doctoral dissertation). <https://hdl.handle.net/10355/14388>
- Azarian, A., Asghar, A., & Habibi, E. (2016). Relationship between psychological hardiness and emotional control index: a communicative approach. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5, 5(S), 216–221.
- Azeem, S. M. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 2, 36–40. <https://www.researchgate.net/publication/228674649>
- Bahadorikhosroshahi, J., & Habibi-Kaleybar, R. (2017). The comparison of psychological hardiness and resilience against educational stressors among veterans and non-veterans students. *Pajoohande*, 22(1), e11. <http://pajoohande.sbmu.ac.ir/article-1-2401-en.html>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bartone, P. T. (1999). Hardiness protects against war-related stress in army reserve forces. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(2), 72–82. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.72>
- Bartone, P. T. (2006). Resilience under military operational stress: can leaders influence hardiness? *Military Psychology*, 18(s), 131–148. <https://doi.org/10.1207/s15327876mp1803s>
- Bartone, P. T., Roland, R. R., Picano, J. J., & Williams, T. J. (2008). Psychological hardiness predicts success in US army Special Forces candidates. *International Journal of Selection and Assessment* 16(1), 78–81. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2008.00412.x>
- Bartone, P. T., Eid, J., Johnsen, B. H., Laberg, J. C., & Snook S. A. (2009). Big five personality factors, hardiness, and social judgment as predictors of leader performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(6), 498–521. <https://doi.org/10.1108/01437730910981908>
- Bartone, P. T. (2012). Social and organizational influences on psychological hardiness: How leaders can increase stress resilience. *Security Informatics*, 1(1): 21. <https://doi.org/10.1186/2190-8532-1-21>

- Bartone, P. T., Hystad, S. W., Eid, J., & Brevik, J. I. (2012). Psychological hardiness and coping style as risk/resilience factors for alcohol abuse. *Military Medicine*, 177(5), 517–524. <http://doi.org/10.7205/milmed-d-11-00200>
- Bartone, P. T., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2013). Psychological hardiness predicts adaptability in military leaders: a prospective study. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(2), 200–210. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12029>
- Bartone, P. T., & Homish, G. H. (2020). Influence of hardiness, avoidance coping, and combat exposure on depression in returning war veterans: A moderated-mediation study. *Journal of Affective Disorders*, 265, 511–518. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.127>
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *The American psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Calvo, J. A., & García, G. M. (2018). Hardiness as moderator of the relationship between structural and psychological empowerment on burnout in middle managers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(2), 362–384. <https://doi.org/10.1111/joop.12194>
- Cash, M. L., & Gardner, D. (2011). Cognitive hardiness, appraisal and coping: Comparing two transactional models. *Journal of Managerial Psychology*, 26(8), 646–664. <https://doi.org/10.1108/02683941111181752>
- Cerezo, A. G., Galian, A. D., Tarroja, M. C., Mañalac, G. K., & Ysmael, M. P. (2015). Breaking news: How hardiness moderates the impact of burnout on the psychological well-being of filipino journalists covering disasters and emergencies. *Philippine Journal of Psychology*, 48(2), 175–194. [https://www.pap.org.ph/sites/default/files/pdf/PJP1502\\_Final\\_8Cerezo\\_et\\_al.pdf](https://www.pap.org.ph/sites/default/files/pdf/PJP1502_Final_8Cerezo_et_al.pdf)
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381–395. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00023-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00023-4)
- Chincholikar, S. V., & Kulkarni S. (2017). An insight into hardiness status of medical undergraduates *Indian Journal of Community Health*, 29(2), 191–193. <https://www.iaps-mupuk.org/journal/index.php/IJCH/article/view/745/745>
- Cole, M. S., Field, H. S., & Harris, S. G. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 64–85. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2004.12436819>
- Conrada, R. (1989). Type A behavior, personality hardiness, and cardiovascular response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 895–903. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.895>
- Creed, P. A., Conlon, E. G., & Dhaliwal, K. (2013). Revisiting the Academic Hardiness Scale: Revision and revalidation. *Journal of Career Assessment*, 21(4), 537–554. <https://doi.org/10.1177/1069072712475285>
- Crosson, J. B. (2015). Moderating effect of psychological hardiness on the relationship between occupational stress and self-efficacy among Georgia school psychologists (Doctoral dissertation). <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/392/>
- De la Vega, R., Ruiz, R., Gómez, J., & Rivera, O. (2013). Hardiness in professional Spanish firefighters. *Perceptual and Motor Skills*, 117(2), 608–614. <https://doi.org/10.2466/15.PMS.117x19z4>

- Desai, R. B. (2017). Psychological hardiness among college students. *International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 80–82. <https://doi.org/10.25215/0403.229>
- Duquette, A., K rouac, S., Sandhu, B. K., Ducharme, E., & Saulnier, E. (1995). Psychosocial determinants of burnout in geriatric nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 32(5), 443–456. [https://doi.org/10.1016/0020-7489\(95\)00006-J](https://doi.org/10.1016/0020-7489(95)00006-J)
- Erbes, C. R., Arbisi, P. A., Kehle, S. M., Ferrier-Auerbach, A. G., Barry, R. A., & Polusny, M. A. (2011). The distinctiveness of hardiness, positive emotionality, and negative emotionality in National Guard soldiers. *Journal of Research in Personality*, 45(5), 508–512. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.07.001>
- Eschleman, K. J., Bowling, N. A., & Alarcon, G. M. (2010). A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, 17(4), 277–307. <https://doi.org/10.1037/a0020476>
- Escolas, S. M., Pitts, B. L., Safer, M. A., & Bartone, P. T. (2013). The protective value of hardiness on military posttraumatic stress symptoms. *Military Psychology*, 25(2), 116–123. <https://doi.org/10.1037/h0094953>
- Fyhn, T., Fjell, K. K., & Johnsen, B. H. (2016). Resilience factors among police investigators: Hardiness-commitment a unique contributor. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 31(4), 261–269. <https://doi.org/10.1007/s11896-015-9181-6>
- Gayton, S. D., & Kehoe, E. J. (2015). Character strengths and hardiness of Australian army Special Forces applicants. *Military Medicine*, 180(8), 857–862. <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-14-00527>
- Ghasemi, Z., & Kajbaf, M. (2019). The relationship of mindfulness, psychological hardiness and spirituality with depression in mothers. *Social Behavior Research & Health*, 3(1), 287–297. <https://doi.org/10.18502/sbrh.v3i1.1033>
- Giurc , I. C., C tan , A., Sassu, R., & Bucu , M. D. (2017). The coping, the hardiness, and the sense of coherence as maintaining factors for military personnel's mental health. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(3), 349–361. <https://doi.org/10.4473/TPM24.3.3>
- Golby, J., & Sheard, M. (2004). Mental toughness and hardiness at different levels of rugby league. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 933–942. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.10.015>
- Greene, R. L., & Nowack, K. M. (1995). Hassles, hardiness and absenteeism: Results of a 3-year longitudinal study. *Work & Stress*, 9(4), 448–462. <https://doi.org/10.1080/02678379508256892>
- Hammoud, M. S., Bakkar, B. S., Abu-Hilal, M. M., & Al Rujaiabi, Y. S. M. (2019). Relationship between psychological hardiness and career decision-making self-efficacy among eleventh grade students in Sultanate of Oman. *International Journal of Psychology and Counselling*, 11(2), 6–14. <https://doi.org/10.5897/IJPC2018.0556>
- Hasanvand, B., Khaledian, M., & Merati, A. R. (2013). The relationship between psychological hardiness and attachment styles with the university student's creativity. *European Journal of Experimental Biology*, 2013, 3(3), 656–660.
- Hystad, S. W., Eid, J., & Laberg, J. C. (2011). Psychological hardiness predicts admission into Norwegian military officer Schools. *Military psychology*, 23(4), 381–389; <https://doi.org/10.1080/08995605.2011.589333>
- Hystad, S. W., Olsen, O. K., Espevik, R., S fvenbom, R. (2015). On the stability of psychological hardiness: a three-year longitudinal study, *Military Psychology*, 27(3), 155–168. <https://doi.org/10.1037/mil0000069>

- Jamal, Y. (2017). Relationship of hardiness, optimism and professional life stress among house-job doctors. *Journal of Postgraduate Medical Institute*, 31(1), 12–17. <https://jpmi.org.pk/index.php/jpmi/article/view/1935/1777>
- James, B. J., Wilson, W., & McMains, M. J. (2006). An examination of stress hardiness, dysphoria, and anger among police recruits exposed to stressful police academy training. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 21(2), 37–54. <https://doi.org/10.1007/BF02855683>
- Johnsen, B. H., Bartone, P. T., Sandvik, A. M., Gjeldnes, R., Morken, A. M., Hystad, S. W., & Stornæs, A.V. (2013). Psychological hardiness predicts success in a Norwegian armed forces border patrol selection course. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(4), 368–375. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12046>
- Johnsen, B. H., Hystad, S. W., Bartone, P. T., Laberg, J. C., & Eid, J. (2014). Hardiness profiles: defining clusters of the dispositional resilience scale and their relation to soldiers' health. *Military Behavioral Health*, 2(2), 123–128. <https://doi.org/10.1080/21635781.2013.867789>
- Kardum, I., Hudek-Knežević, J., & Krapić, N. (2012). The structure of hardiness, its measurement invariance across gender and relationships with personality traits and mental health outcomes. *Psihologijske Teme*, 21(3), 487–507. <https://www.researchgate.net/publication/274958349>
- Khademi, A., & Zadeh, M. A. (2015). Relation of some personality variables with mental health of nurses and psychological hardiness at Urmia hospitals. *World Scientific News*, 8(2), 227–237. <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/06/WSN-8-2015-227-237.pdf>
- Khaledian, M., Hasanvand, B., & Pour, S. H. (2013). The relationship of psychological hardiness with work holism. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 5, 1–9. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.5.1>
- Khoshaba, D. M., & Maddi, S. R. (1999). Early experiences in hardiness development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(2), 106–116. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.106>
- Kobasa S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
- Kobasa, S., Maddi, S., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168–177. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.168>
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., Puccetti, M. C., & Zola, M. A. (1985). Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 29(5), 525–533. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(85\)90086-8](https://doi.org/10.1016/0022-3999(85)90086-8)
- Krauss, S. W., Russell, D. W., Kazman, J. B., Russell, C. A., Schuler, E. R., & Deuster, P. A. (2019). Longitudinal effects of deployment, recency of return, and hardiness on mental health symptoms in U.S. Army combat medics. *Traumatology*, 25(3), 216–224. <https://doi.org/10.1037/trm0000173>
- Lo Bue, S. (2015). *Hardiness in the heart of the military* (Doctoral dissertation). <https://core.ac.uk/reader/34622593>

- Lo Bue, S., Kintaert, S., Taverniers, J., Mylle, J., Delahaij, R., & Euwema, M. (2016). Hardiness differentiates military trainees on behavioural persistence and physical performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(4), 1–11. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1232743>
- Maddi, S. R. (1999). The personality construct of hardiness: I. Effects on experiencing, coping, and strain. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(2), 83–94. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.83>
- Maddi, S. R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3), 279–298. <https://doi.org/10.1177/0022167804266101>
- Maddi, S. R. (2007). Relevance of hardiness assessment and training to the military context. *Military Psychology*, 19(1), 61–70. <https://doi.org/10.1080/08995600701323301>
- Maddi, S.R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Fazel, M., & Resurreccion, N. (2009). Hardiness training facilitates performance in college. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 566–577. <https://doi.org/10.1080/17439760903157133>
- Maddi, S. R., & Hess, M. J. (1992). Personality hardiness and success in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 23(4), 360–368.
- Manning, M. R., Williams, R. F., & Wolfe, D. M. (1988). Hardiness and the relationship between stressors and outcomes. *Work & Stress*, 2(3), 205–216. <https://doi.org/10.1080/02678378808259168>
- Mathis, M., & Lecci, L. (1999). Hardiness and college adjustment: Identifying students in need of services. *Journal of College Student Development*, 40(3), 305–309.
- Matthews, M. D. (2008). Towards a positive military psychology. *Military Psychology*, 20(4), 289–298. <https://doi.org/10.1080/08995600802345246>
- Mazerolle, S. M., Eason, C. M., & Goodman, A. (2018). An Examination of Relationships Among Resiliency, Hardiness, Affectivity, and Work-Life Balance in Collegiate Athletic Trainers. *Journal of athletic training*, 53(8), 788–795. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-311-17>
- McCranie, E. W., Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (1987). Work stress, hardiness, and burn-out among hospital staff nurses. *Nursing Research*, 36(6), 374–378. <https://doi.org/10.1097/00006199-198711000-0001>
- Merino-Tejedor, E., Hontangas-Beltrán, P. M., Boada-Grau, J., & Lucas-Mangas, S. (2015). *Hardiness as a moderator variable between the Big-Five Model and work effort. Personality and Individual Differences*, 85, 105–110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.044>
- Moradi, A., Ebrahimi, M. E., & Rad, I. S. (2018). The relationship between psychological hardiness, demographic variables, and mental disorders of the nursing staff at Be'sat hospital, Hamadan. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 6(3), 198–205. <https://doi.org/10.24896/jrmds.20186331>
- Ndlovu, V., & Ferreira, N. (2019). Students' psychological hardiness in relation to career adaptability. *Journal of Psychology in Africa*, 29(6), 598–604. <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1689468>
- Nordmo, M., Hystad, S. W., Sanden, S., & Johnsen, B. H. (2017). The effect of hardiness on symptoms of insomnia during a naval mission. *International maritime health*, 68(3), 147–152. <https://doi.org/10.5603/IMH.2017.0026>
- Opeyemi, S. M. I. (2016) Hardiness, sensation seeking, optimism and social support as predictors of stress tolerance among private secondary schools teachers in Lagos state. *Clinical Depression*, 2(3), 116. <https://doi.org/10.4172/2572-0791.1000116>

- Orme, G. J., & Kehoe, E. J. (2014). Hardiness as a predictor of mental health and well-being of Australian army reservists on and after stability operations. *Military Medicine*, 179(4), 404-412. <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-13-00390>
- Pitts, B. L., Safer, M. A., Russell, D. W., & Castro-Chapman, P. L. (2016). Effects of hardiness and years of military service on posttraumatic stress symptoms in U.S. Army medics. *Military Psychology*, 28(4), 278–284. <https://doi.org/10.1037/mil0000106>
- Rezae, A., Ghaffari, M., & Zolfalifam, J. (2009). A survey and comparison of team cohesion, role ambiguity, athletic performance and hardiness in elite and non elite football players. *Research Journal of Biological Sciences*, 4(9), 1010–1015.
- Qaisy, L. M. (2016). Psychological hardiness level at Tafila technical university students. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 16(4), 1–7. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/25515>
- Sheard, M. (2009). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 189–204. <https://doi.org/10.1348/000709908X304406>
- Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. *Personality and Individual Differences*, 43(3), 579–588. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.01.006>
- Sheard, M., & Golby, J. (2010). Personality hardiness differentiates elite-level sport performers. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(2), 160–169. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2010.9671940>
- Shepperd, J. A., & Kashani, J. H. (1991). The relationship of hardiness, gender, and stress to health outcomes in adolescents. *Journal of Personality*, 59(4), 748–768. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00930.x>
- Simoni, P. S., & Paterson, J. J. (1997). Hardiness, coping, and burnout in the nursing workplace. *Journal of Professional Nursing*, 13(3), 178–185. [https://doi.org/10.1016/S8755-7223\(97\)80069-5](https://doi.org/10.1016/S8755-7223(97)80069-5)
- Skomorovsky, A., & Sudom, K. A. (2011). Psychological well-being of Canadian forces officer candidates: The unique roles of hardiness and personality. *Military Medicine*, 176(4), 389–396. <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-10-00359>
- Taylor, M. K., Pietrobon, R., Taverniers, J., Leon, M. R., & Fern, B. J. (2013). Relationships of hardiness to physical and mental health status in military men: a test of mediated effects. *Journal of Behavioral Medicine*, 36(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10865-011-9387-8>
- Thomas, S., Reeves, C., Agombar, J., & Greenlees, I. (2013). Personality hardiness at different levels of competitive motorcycling. *Perceptual & Motor Skills*, 116(1), 315–321. <https://doi.org/10.2466/30.06.PMS.116.1.315-321>
- Thomassen, Å. G., Hystad, S. W., Johnsen, B. H., Johnsen, G. E., Laberg, J. C., & Eid, J. (2015). The combined influence of hardiness and cohesion on mental health in a military peacekeeping mission: A prospective study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(5), 560–566. <https://doi.org/10.1111/sjop.12235>
- Thomassen, Å. G., Hystad, S. W., Johnsen, B. H., Johnsen, G. E., & Bartone, P. T. (2018). The effect of hardiness on PTSD symptoms: A prospective mediational approach. *Military Psychology*, 30(2), 142–151. <https://doi.org/10.1080/08995605.2018.1425065>
- Westman, M. (1990). The relationship between stress and performance: The moderating effect of hardiness. *Human Performance*, 3(3), 141–155. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup0303\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327043hup0303_1)

Zakin, G., Solomon, Z., & Neria, Y. (2003). Hardiness, attachment style, and long term psychological distress among Israeli POWs and combat veterans. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 819–829. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00073-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00073-9)

УДК: 159.946.3-053.4

Корніяка О.М.

## КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ВИКЛАДАЧА

У статті розкриваються основні особливості розвитку комунікативної компетентності викладача вищої школи в процесі його самоздійснення у просторі професії. З'ясовано, що комунікативна компетентність відіграє важливу роль у самоздійсненні фахівців науково-педагогічного профілю, становленні та розвитку їх професійної компетентності, що реалізується у здійснюваній ними науково-педагогічній діяльності. У дослідженні зафіксовано розгалужені позитивні кореляційні зв'язки інструментального критерію комунікативної компетентності цих фахівців з показниками професійного самоздійснення (охоплюють майже всі його показники), які мають досить виразний характер. У свою чергу, зв'язки мотиваційного критерію більш розгалужені та виразні з показниками внутрішньо-професійного, ніж зовнішньо-професійного, самоздійснення. Когнітивний критерій комунікативної компетентності викладачів вищої школи має позитивну кореляцію лише з внутрішньо-професійним рівнем самоздійснення та двома його показниками: «потреба у професійному вдосконаленні», «постійна постановка нових професійних цілей».

Встановлено, що комунікативна компетентність і такі її критерії, як мотиваційний, когнітивний та інструментальний, мають прямий значущий кореляційний зв'язок з професійною життєстійкістю викладача – особливо з її емоційним компонентом.

*Ключові слова:* комунікативна компетентність, професійне самоздійснення, комунікативні чинники професійного самоздійснення, регресійний аналіз, професійна життєстійкість, фахівці науково-педагогічного профілю.

**Korniyaka O.M. Communicative competence as an effective tool for university teacher's professional self-fulfilment.** The article reveals the main features of the development of communicative competence of a high school teacher in the process of self-fulfilment in the space of the profession. In the research we have found out that communicative competence plays a very important role in the self-fulfilment of the scientific and pedagogical specialists and in the development of their professional competence that is carried out in the scientific and pedagogical activity. We represent the branched positive correlated connections of instrumental criterion of communicative competence of the employees with significant characteristics of professional self-fulfilment (it concerns almost all characteristics). In return the connections of motivation criterion are more branched and distinct in the characteristics of internal professional than external professional self-fulfilment. The cognitive criterion of the communicative competence of lecturers has positive correlation only with internal professional self-fulfilment and its two characteristics: «needs in professional improvement», “constant professional goal-setting”.

It is established, that communicative competence and its criteria, such as motivational, cognitive and instrumental, have a direct significant correlation with the professional hardiness of the university teacher - especially with its emotional component.



*Key words:* communicative competence, professional self-fulfilment, communicative factors of professional self-fulfilment, regression analysis, professional hardiness, professionals of scientific and pedagogical profile.

**Постановка проблеми.** Актуальність вирішення проблеми ефективності професійної діяльності фахівця науково-освітнього профілю пов'язана не тільки з соціальною потребою у підвищенні якості освітніх послуг, вдосконаленні соціально-педагогічної системи і результативності педагогічної та наукової роботи викладача, а й визначається якістю його професійної діяльності, що передбачає постійне зростання кваліфікації, професіоналізму завдяки опертю на комунікативну компетентність як невід'ємний засіб його діяльності і спілкування. Адже викладач вищої школи – типовий представник соціономічних професій, комунікативних за своїм характером. Науково-педагогічна діяльність викладача – це емоційно насичена «інтелектуальна творча праця», що має, як відомо, високий культурний статус та велику залежність рівня освіти і науки від індивідуальних здібностей учених-педагогів. «Працюючи» з внутрішнім світом іншої людини, цей фахівець повинен повсякчас підтримувати довіру до себе завдяки постійному збагаченню професійної (і комунікативної) компетентності, набуттю майстерності й гнучкості у педагогічній взаємодії.

Професійна діяльність викладача має своїм підґрунтям не стільки спеціальні знання, володіння різноманітною інформацією, освоєння нових технологій навчання і виховання, скільки *комунікативний ресурс*, що забезпечує великою мірою професійну успішність. Такий ресурс об'єднує у своєму складі конкретну комунікативну мету професійної діяльності, усвідомлену систему комунікативних цінностей і видів спрямованості у спілкуванні як прояв ставлення особистості до себе й інших, прагнення до самореалізації і саморозвитку у спілкуванні; довіру до себе як суб'єкта комунікативної діяльності і бачення перспектив комунікативної самозміни; креативну активність і рефлексивність; здатність не тільки діяти, а й взаємодіяти, співпрацювати з іншими людьми; професійну життєстійкість та стресостійкість як здатність діяти у швидко змінюваних і ускладнених умовах міжособистісної взаємодії; здатність до регулювання поведінки у різних комунікативних ситуаціях і, зрештою, високорозвинену комунікативну компетентність як важливий психологічний інструмент діяльності фахівця. А постійна спрямованість цих професіоналів на самопізнання й активне виконання освітньо-наукових завдань є віддзеркаленням їх загальної інтенції до самоактуалізації та саморозвитку, що веде до самоздійснення у професії.

Відтак, *метою* дослідження є визначення основних особливостей розвитку комунікативної компетентності викладача в процесі його само-здійснення у просторі професії.

**Підґрунтя і методи дослідження.** Професійну діяльність викладача зазвичай супроводжує професійне, педагогічне спілкування, яке зумовлене її цілями і забезпечує взаємодію суб'єктів у процесі розв'язання фахових завдань. У професії викладача професійне спілкування, яке реалізується через його комунікативну компетентність, виступає головним засобом професійної діяльності, без нього

практичну діяльність неможливо виконати. Сама діяльність спілкування зумовлена потребою розв'язання передусім комунікативних завдань, що виникають у процесі фахової взаємодії, а через них – розв'язання власне професійних завдань.

Викладач має здійснювати комунікативно-мовленнєву діяльність у всіх сферах своєї роботи: дидактичній, науковій, виховній, методичній, організаційній тощо. Така всеохоплююча загальність, тобто присутність діяльності спілкування у всіх видах професійної діяльності цього фахівця, робить пріоритетними сформованість і розвиток у системі його професійної компетентності передусім комунікативної компетентності як системи знань та вмінь. Саме комунікативна компетентність, зумовлена комунікативними якостями особистості (О.О. Бодальов, 1996; Є.П. Ільїн, 2009; В.М. Куніцина, 1991; Л.А. Петровська, 2007; А.Г. Самохвалова, 2012; В.А. Семиченко, 1998 й ін.), значною мірою визначає ефективність педагогічної взаємодії. Це складно організоване утворення особистості виступає головним психологічним інструментом діяльності спілкування викладача. До того воно визначає великою мірою його професійне самоздійснення, що дістало підтвердження в емпіричному дослідженні.

Саме емпіричне дослідження проводилося в кілька етапів: психодіагностичний, статистичний, інформаційно-аналітичний. У психодіагностичному обстеженні взяли участь 80 респондентів – викладачів низки ЗВО України. Визначення провідних чинників професійного самоздійснення викладача здійснювалося (протягом 2016 – 2017 рр.) через опрацювання емпіричних даних за допомогою регресійного аналізу. Використовувалися і такі наукові методи, як аналіз і синтез, упорядкування і систематизація теоретико-емпіричного матеріалу.

У зв'язку з цим у дослідженні застосовано розроблений О.М. Кокуном (2012) «Опитувальник професійного самоздійснення» для визначення загального рівня професійного самоздійснення фахівця і ступеня вираження окремих його показників.

Крім того, один з етапів дослідження був спрямований на оцінку професійної життєстійкості викладачів у контексті їх професійного самоздійснення. Це емпіричне дослідження здійснювалося на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, Київського державного університету телекомунікацій, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» та інших суб'єктів освітнього процесу. У дослідженні взяли участь 55 викладачів вищої школи віком від 25 до 77 років різної статі, що перебувають на різних етапах професійної зрілості – від ранньої до пізньої. Дослідження тривало протягом 2019 – 2020 років.

В емпіричному дослідженні використано також «Опитувальник професійної життєстійкості», розроблений О.М. Кокуном (2019) на змістовій основі трьох взаємопов'язаних складових життєстійкості, що були визначені в роботах S. Maddi та ін. Опитувальник дає можливість з'ясувати загальний рівень професійної життєстійкості, а також ступінь вираження трьох його складових, у кожній з яких виділено по чотири компоненти: емоційний, мотиваційний, соціальний і професійний.

До того, з метою вивчення взаємозв'язку між професійною стійкістю і комунікативною компетентністю, яка є головним інструментом діяльності викладача, застосовано методу «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Г. Самохвалової, а також тести: «Вміння викладати свої думки» і «Вміння слухати». Використовувався і психометричний (проективний) тест С. Деллінгера (в адаптації А.А. Алексєєва, Л.А. Громової), призначений для з'ясування типологічних характеристик особистості, що виявляються у спілкуванні.

Тим часом дослідження показало, що серед найбільш виражених предикторів досягнення викладачем вищої школи високого рівня самоздійснення у професії вирішальне значення мають **комунікативні чинники**, які тісно поєднуються з показниками (отриманими за результатами дослідження О.М. Кокуна, 2017) задоволення фахівців-соціомів змістом власної професійної діяльності й стану здоров'я. Це зумовлено специфікою професійної діяльності викладача, здійснюваної у формі науково-педагогічного спілкування.

Дослідження дало змогу встановити питому вагу впливу комунікативних детермінант на процес і результат досягнення викладачами професійного самоздійснення. На рівні *внутрішньопрофесійного самоздійснення* (що розглядається як професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно важливих якостей) комунікативні чинники займають 64,3 % серед інших чинників, решта відповідно – 35,7%. Водночас частка комунікативних чинників серед прогностичних чинників впливу на *зовнішньопрофесійне самоздійснення* (означає досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності) викладачів є помітно меншою і дорівнює 44%.

До психологічних чинників, які справляють найбільший вплив на процес досягнення викладачами ЗВО самоздійснення у професії, належать і такі: «креативність у сфері ділового спілкування» – для загального рівня професійного самоздійснення; «креативність у сфері ділового спілкування» і «мотиваційний критерій комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» – для внутрішньопрофесійної форми самоздійснення; «креативність у сфері ділового спілкування» – для зовнішньопрофесійної форми самоздійснення. Порівняння коефіцієнтів детермінації показало, що показник «креативність у сфері ділового спілкування» має найвищу прогностичну силу: коефіцієнт множинної регресії дорівнює:  $R = 0,71 - 0,89$ , а кількість поясненої дисперсії становить:  $R^2 = 0,51 - 0,77$ .

Відтак, креативність як здатність до нестандартного розв'язання комунікативних завдань, як прояв творчості у реалізації комунікативної складової професійної діяльності визначає найбільшою мірою професійне самоздійснення викладачів вищої школи і реалізацію його внутрішньо- і зовнішньопрофесійної форм.

У зв'язку зі сказаним наголосимо також, що професійне самоздійснення (особливо його внутрішньопрофесійна форма) неможливе без мотивації, яка має спрямовувати особистість на самореалізацію та саморозвиток у сфері ділового (педагогічного) спілкування, що є формою реалізації професійної діяльності цього фахівця (див. детальніше: Корніяка, 2015).

**Обговорення результатів дослідження.** Комунікативна компетентність, як вже зазначалося, виступає ефективним психологічним інструментом професійного діяльності (в тому числі професійного самоздійснення) викладача як суб'єкта педагогічної взаємодії.

Комунікативна компетентність особистості є, згідно з позицією А.Г. Самохвалової (2012), багаторівневою інтегративною якістю особистості (сукупність мотиваційних, когнітивних, поведінкових особливостей), що зумовлює ефективне ділове спілкування. Відтак, критеріями розвитку комунікативної компетентності виступають мотиваційний, когнітивний та інструментальний.

Наразі дамо більш детальну якісну характеристику взаємозв'язку показників внутрішньо- і зовнішньо-професійного самоздійснення з критеріями комунікативної компетентності: мотиваційним, когнітивним та інструментальним, а також з рівнем перцептивно-невербальної компетентності і такими інструментальними вміннями викладача, як вміння викладати свої думки та вміння слухати.

Як показало дослідження, зв'язки *мотиваційного критерію* комунікативної компетентності викладачів вищої школи у сфері ділового спілкування (об'єднує мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування, мотив подолання комунікативних труднощів й інтерес до сфери ділового спілкування) – більш розгалужені та виразні з *показниками внутрішньо-професійного самоздійснення* – зокрема, з «потребою у професійному вдосконаленні», «наявністю проекту власного професійного розвитку» і «постійною постановкою нових професійних цілей» порівняно з зовнішньо-професійним самоздійсненням та його показниками. З останніми такі зв'язки не зафіксовано, крім показників «досягнення поставлених професійних цілей» та «розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії», стосовно яких спостерігається лише тенденція до взаємозв'язку з мотиваційним критерієм (див.: табл. 1).

Як видно з таблиці 1, *когнітивний критерій* комунікативної компетентності викладачів вищої школи у сфері ділового спілкування (складові: знання індивідуальних комунікативних особливостей, побудова ефективних комунікативних програм, рефлексія ділових комунікацій) має позитивну кореляцію лише з внутрішньо-професійною формою самоздійснення та двома її показниками: «потреба у професійному вдосконаленні» і «постійна постановка нових професійних цілей». До того в дослідженні встановлено, що у такої його складової, як побудова ефективних комунікативних програм, узагалі відсутні зв'язки з професійним самоздійсненням та його показниками.

Нарешті, в дослідженні зафіксовано розгалужені позитивні кореляційні зв'язки *інструментального критерію* комунікативної компетентності викладачів вищої школи (в тому числі його складових: актуалізація індивідуально-своєрідної системи комунікативних вмінь у сфері ділового спілкування, креативність у сфері ділового спілкування й адекватність у сфері ділового спілкування) з показниками професійного самоздійснення, які мають досить виразний характер: коефіцієнти кореляції – від 0,46 до 0,23 на рівні значущості: від  $p \leq 0,05$  до  $p \leq 0,01$  (Корніяка, 2017).

**Кореляційні зв'язки показників професійного самоздійснення  
з мотиваційним, когнітивним та інструментальним критеріями  
комунікативної компетентності викладача**

№	Показники самоздійснення	Кк	КМ	ККо	КІ
1	Загальний рівень професійного самоздійснення фахівця	0,33**	0,15	0,19	0,44**
2	Рівень внутрішньо професійного самоздійснення	0,41**	0,24*	0,30*	0,46**
3	Рівень зовнішньо професійного самоздійснення	0,22	0,04	0,09	0,39**
4	Потреба у професійному вдосконаленні	0,38**	0,33**	0,29*	0,26*
5	Наявність проекту власного професійного розвитку	0,39**	0,26*	0,19	0,46**
6	Переважаюче задоволення власними професійними досягненнями	0,13	-0,02	0,13	0,24*
7	Постійна постановка нових професійних цілей	0,38**	0,26*	0,26*	0,35**
8	Формування власного "життєво-професійного простору"	0,23	0,07	0,21	0,35**
9	Досягнення поставлених професійних цілей	0,22	0,20	0,11	0,32**
10	Визнання досягнень фахівця професійним співтовариством	0,03	-0,13	0,04	0,26*
11	Використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями	0,19	-0,03	0,16	0,36**
12	Розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії	0,24*	0,19	0,07	0,28*
13	Вияв високого рівня творчості у професійній діяльності	0,28*	0,12	0,15	0,35**

Примітки: Кореляція достовірна на рівні значущості: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; Кк – комунікативна компетентність у сфері ділового спілкування; КМ – мотиваційний критерій, ККо – когнітивний критерій, КІ – інструментальний критерій.

Разом з тим постановка і досягнення фахівцем професійних цілей неможливі без високорозвиненого вміння викладати свої думки, володіння мовленнєвою компетентністю у складі комунікативної компетентності. Регресійна модель предикації показника «постійна постановка нових професійних цілей» визначається показником «вміння викладати свої думки»: вона є високоінформативною ( $R = 0,80$ ;  $R^2 = 0,63$ ). Це може видатися дещо парадоксальним, якщо не враховувати такі обставини. *По-перше*, висловлення своїх думок як спроможність оперувати усним і письмовим висловлюванням виступає основною формою „інтелектуальної” комунікації викладача і студента; *по-друге*, мовлення викладача: правильне, образне, емоційне, стилістично визначене і збагачене невербальними засобами (спільно з мовленнєвою компетентністю) – невід’ємна складова його

комунікативної компетентності; *по-третє*, воно пов'язане з програмуванням, здатністю до побудови ефективних комунікативно-мовленнєвих програм, що відображає вміння суб'єкта професійної діяльності ставити мету і грамотно планувати ділові комунікації, спрямовані на її досягнення. Крім того, сформованість у фахівця мовленнєвої компетентності передбачає, за Н.Т. Ерчак (2007), розуміння сутності і специфіки професійного мовлення; знання закономірностей і механізмів мовленнєво-мисленнєвої діяльності; врахування можливостей мовленнєвого розуміння, характерних для тих, з ким взаємодіють через мовлення. Зрозуміло, все це вимагає ґрунтовної підготовчої роботи, в тому числі постановки та розв'язання нових професійних завдань, для забезпечення викладачем ефективного взаємообміну знаннями зі студентами у формі «складне у доступному».

Тим часом стосовно *вміння викладати свої думки*, що є однією з ключових складових комунікативної компетентності, спостерігається лише тенденція до позитивної кореляції з *внутрішньо професійним самоздійсненням*, проте зафіксовано позитивний кореляційний зв'язок з такими його складовими, як «потреба у професійному вдосконаленні», «наявність проекту власного професійного розвитку» і «постійна постановка нових професійних цілей». До того існує позитивний кореляційний зв'язок між *вмінням слухати*, яке так само є важливою структурною складовою комунікативної компетентності, і показниками «потреба у професійному вдосконаленні» (внутрішньо професійне самоздійснення) та «розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії» (зовнішньо професійне самоздійснення). У свою чергу, перцептивно-невербальна компетентність цих фахівців не має кореляційного зв'язку з жодним з досліджуваних показників професійного самоздійснення (Корніяка, 2017; 2018).

Дослідження показало, що сформованість комунікативної (соціальної) складової виступає й однією з найважливіших складових професійного здоров'я цього фахівця, а відтак, наявності у нього реальної можливості для подальшого професійного самоздійснення. Вона виявляється у здатності фахівця (завдяки комунікативній грамотності) налагоджувати продуктивні ділові та міжособистісні взаємини з оточенням, забезпечувати комфортність свого самопочуття у міжособистісній взаємодії.

Разом з тим фахівець-соціоном може стикатися з низкою характерних для різних періодів його професійного самоздійснення проблем у розвитку комунікативної компетентності, зумовлених професійним «вигоранням», як-от: когнітивне виснаження, комунікативне деформування, емоційне перенапруження, деперсоналізація (деформація стосунків з іншими людьми), відчуття меншовартості, зниження самооцінки, енергійність, відмова від міжособистісної взаємодії, суб'єктивізм тощо. Тому високий розвиток такої властивості, як професійна життєстійкість, украй потрібен цьому фахівцеві для запобігання деструктивним змінам не тільки професійного, а й особистісно-комунікативного спрямування, які можуть негативно позначитися і на професійному здоров'ї, і на якості виконання ним професійно-комунікативних завдань.

У зв'язку зі сказаним проаналізуємо взаємовідношення між *професійною життєстійкістю* викладачів і їх *комунікативною компетентністю* у сфері ділового спілкування (її критеріями).

Таблиця 2

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості викладачів з показниками комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування**

№	Показники	Кк	Мк	Кок	Ік	Вг	Вс
1.	Загальний рівень професійної життєстійкості	,423**	,383**	,365**	,295*	-,063	,106
2	Рівень професійної включеності	,400**	,336*	,363**	,294*	-,226	-,028
3.	Рівень професійного контролю	,305*	,361**	,246	,129	,081	,193
4.	Рівень професійного прийняття ризику	,346*	,268	,255	,331*	-,058	,072
5.	Рівень емоційного компонента проф. життєстійкості	,442**	,333*	,362**	,403**	-,110	-,146
6.	Рівень мотиваційного компонента проф. життєстійкості	,280*	,204	,254	,241	-,151	,107
7.	Рівень соціального компонента проф. життєстійкості	,251	,305*	,207	,092	-,115	,110
8.	Рівень професійного компонента проф. життєстійкості	,338*	,363**	,209	,238	,150	,251

Примітки: \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; Кк - комунікативна компетентність у сфері ділового спілкування; Мк – мотиваційний критерій Кк; Кок – когнітивний критерій Кк; Ік – інструментальний критерій Кк; Вг – вміння викладати свої думки; Вс – вміння слухати.

В результаті дослідження з'ясовано (див.: табл. 2), що професійна життєстійкість має прямий значущий ( $p \leq 0,01$ ) кореляційний зв'язок з комунікативною компетентністю (0,423) і такими її критеріями, як мотиваційний (0,383) та когнітивний (0,365), а також менш значущий зв'язок ( $p \leq 0,05$ ) – з інструментальним її критерієм (0,295).

Взаємозв'язок і взаємозумовленість цих професійно важливих феноменів є підтвердженням взаємодетермінованості їх розвитку. Розвинена комунікативна компетентність, виступаючи ефективним психологічним інструментом спілкування викладача у складних умовах педагогічній взаємодії, містить у своєму підґрунті *мотив* подолання комунікативних труднощів, що виражається у силі та стійкості прагнення особистості до розуміння і подолання професійно-комунікативних проблем, а також спирається на *інтерес* і *стійке бажання* фахівця брати участь у ділових комунікаціях через високу значущість для нього процесів та результатів ділового спілкування. У свою чергу, професійна стійкість як внутрішній ресурс фахівця визначає вибір ним конструктивних способів комунікативної поведінки, що забезпечують відповідний вплив на співрозмовника і реалізацію планів із розв'язання професійно-комунікативного завдання.

Найбільш тісними є, як видно з таблиці 2, взаємозв'язки між «рівнем емоційного компонента професійної життєстійкості» й показником «комунікативна компетентність у сфері ділового спілкування» та її мотиваційним, когнітивним й інструментальним критеріями ( $p \leq 0,01$  і  $p \leq 0,05$ ). Врівноваженість і емоційна стійкість фахівця сприяють забезпеченню гнучкої реалізації у професійній діяльності індивідуальних технік вербального, невербального та паралінгвістичного впливу на партнерів зі спілкування, індивідуальних стилів контролю за процесом комунікації. У свою чергу, адекватність його комунікативних дій зумовлює відповідність емоційного реагування на об'єктивні умови професійної діяльності, сприяє утвердженню „емоційного інтелекту” як основної форми комунікації між викладачем і студентом.

Разом з тим не зафіксовано вираженого зв'язку між професійною життєстійкістю викладача і такими показниками, як «вміння викладати свої думки» і «вміння слухати». Втім, можемо говорити навіть про наявність певної тенденції до оберненого кореляційного зв'язку між професійною життєстійкістю (її складовими і компонентами) і показником «вміння викладати свої думки» – за винятком такої її складової, як «рівень професійного контролю», і професійного компонента. Тобто мовлення, мовленнєва компетентність, що є вельми важливі у професійних взаєминах і ситуаціях комунікативної діяльності, безпосередньо не пов'язані з професійною стійкістю, яка зумовлює передусім важливість цілеутворення – постановки та реалізації нових професійних цілей у складних умовах діяльності, визначення стратегій прийняття ризику, ухвалення адекватних проблемі способів її вирішення тощо. Втім, це може свідчити і про недостатню сформованість мовленнєвої компетентності для успішної реалізації викладачем індивідуальних стилів говоріння та слухання в проблемних ситуаціях, про його емоційну розбалансованість чи емоційну ригідність у професійно-мовленнєвій взаємодії.

Поза тим з метою з'ясування типологічних характеристик особистості фахівця, що виявляються у спілкуванні, в дослідженні використовувався також *психометричний* (проективний) *тест С. Деллінгер*. У плані інтерпретаційних можливостей цього тесту зауважимо про таке: обрана особистістю при тестуванні геометрична фігура (квадрат, трикутник, коло, зигзаг, прямокутник) виступає як основна фігура, або суб'єктивна форма, даючи змогу визначити головні, домінуючі, риси характеру й особливості поведінки особистості у спілкуванні. Решта фігур – це своєрідні модулятори, які можуть забарвлювати провідний напрям поведінки індивіда. Обрання останньої із запропонованих фігур вказує на суб'єктивну форму людини, взаємодія з якою створюватиме для комуніканта найбільші труднощі. Можлива також ситуація, коли жодна із запропонованих фігур повністю не пасує людині. В такому разі особливості особистості можна описати комбінацією з двох чи навіть трьох форм.

В результаті психодіагностичного обстеження викладачів ( $n=53$ ) за допомогою психометричного тесту С. Деллінгер отримано їх комунікативні хара-



ктеристики у таких суб'єктивних формах: комунікант-«квадрат» (17%); комунікант-«трикутник» (20,8%); комунікант-«коло» (41,5%); комунікант-«зигзаг» (7,5%); комунікант-«прямокутник» (13,2%);

Як бачимо, найбільш характерним для представників науково-педагогічної сфери є такий тип комунікативної поведінки, як *комунікант-«коло»*. Людині з цією суб'єктивною формою комунікації властиві освіченість, інтуїтивність, інтегративність, мозаїчність, а також послідовна дедукція. Дослідження засвідчили, що для «кола» нема нічого більш важкого, ніж вступати в міжособистісний конфлікт, він схильний до компромісів. Комунікант-«коло» щиро зацікавлений у добрих міжособистісних взаєминах – адже коло є символом гармонії. Це найкращий комунікатор серед виокремлених п'яти суб'єктивних форм на тій підставі, що він є добрим слухачем, йому притаманна висока чутливість, розвинена емпатійність – здатність співпереживати, співчувати, емоційно відгукуватися на переживання іншої людини.

Мовлення у комуніканта-«кола» в міжособистісному спілкуванні зазвичай непослідовне і нерідко не стосується безпосередньо справи. Опрацювання інформації здійснюється ним не у послідовному форматі, а скоріше мозаїчно, проривами, з пропуском окремих ланок. Це не означає, що «кола» не в ладах з логікою, просто формалізми не дістають у них пріоритету у вирішенні життєвих проблем. Головні риси їхнього стилю мислення – орієнтація на суб'єктивні чинники проблеми (цінності, оцінки, почуття і т.п.) і прагнення знайти спільне навіть у протилежних точках зору. Виходячи з цих міркувань, можна сказати, що «коло» – природжений психолог (див.: Психологический журнал, 2014 ).

Як показало дослідження, суб'єктивною формою людини, взаємодія з якою створюватиме для комуніканта-«кола» найбільші труднощі, виступає «зигзаг». Цю фігуру поставили на п'яте (останнє) місце 60% досліджуваних-викладачів. А такі геометричні фігури, як квадрат, трикутник, коло і прямокутник, віднесли, за емпіричними даними, до своїх антиподів у спілкуванні відповідно: 14%, 8%, 6% і 12% викладачів. Для успішності комунікативної діяльності комунікатор має діяти за принципом «віддзеркалення» характерних рис поведінки у спілкуванні комуніканта з тією чи іншою суб'єктивною формою комунікації.

Згідно з інтерпретаційними можливостями психогіометричного тесту С. Деллінгер (в аспекті професійної життєстійкості у сфері ділової комунікації) саме викладачі-«кола» найбільшою мірою здатні – через свою природну комунікабельність і орієнтованість на суб'єктивні чинники (цінності та почуття) – ефективно розв'язувати завдання професійно-комунікативної діяльності і міжособистісного спілкування: зокрема, включатися у перебіг проблемної ситуації, контролювати процес її вирішення, приймати ризик і використовувати власні психологічні резерви, аби впоратися з труднощами, запобігати емоційним порушенням і здобувати знання з досвіду. А вміння ефективного виходу зі складних ситуацій завдяки вияву у міжособистісній взаємодії професійної життєстійкості є свідченням збереження психологічного здоров'я фахівця, гнучкості його емоційного ре-

агування у проблемних ситуаціях й урахування ним актуальних вимог професійної діяльності, що дає змогу запобігти істотним втратам у ресурсах, часі, авторитеті тощо.

У підсумку зазначимо, що забезпечення викладачем цілеспрямованої та високоефективної професійної (і комунікативної) діяльності, задоволення своїми професійно-комунікативними досягненнями невіддільні від високого рівня розвитку його професійної життєстійкості, адекватності реагування у складних ситуаціях педагогічної взаємодії, вияву креативності й рефлексивності у сфері ділового спілкування, а також від постійного розвитку комунікативної компетентності як головного засобу здійснення професійної діяльності цього фахівця.

**Висновки.** Психологічне дослідження дало змогу з'ясувати, що однією з найважливіших складових професійного самоздійснення і психологічного здоров'я викладача виступає соціальна складова – комунікативна компетентність, яка визначається його здатністю налагоджувати продуктивні ділові та міжособистісні взаємини з оточенням, успішно розв'язувати професійно-комунікативні завдання, забезпечувати комфортність свого самопочуття у взаємодії, що конче потрібно в умовах роботи цих фахівців з внутрішнім світом іншої людини.

Отримані результати стосовно взаємозв'язку між комунікативною компетентністю (її складовими) і показниками професійного самоздійснення викладачів вищої школи свідчать про потребу постійного узгодження розвитку самоздійснення у професії з вдосконаленням їх комунікативної компетентності, яка виступає чи не найважливішим психологічним інструментом самоздійснення цих фахівців.

Розвинена комунікативна компетентність, виступаючи ефективним психологічним інструментом спілкування викладача у складних умовах педагогічної взаємодії, сприяє прояву сили та стійкості у прагненні особистості до розуміння причин виникнення професійно-комунікативних проблем та їх подолання. У свою чергу, професійна стійкість як внутрішній ресурс фахівця визначає вибір ним конструктивних способів комунікативної поведінки, що забезпечують відповідний вплив на співрозмовника і реалізацію планів із розв'язання професійно-комунікативних завдань.

Разом з тим включення психологічно стійкого суб'єкта діяльності в систему професійно-комунікативних відносин збільшує його орієнтацію на трудову активність, посилює мотивацію досягнення поставлених цілей, а відтак, сприяє самоздійсненню у просторі професії.

У **перспективі** дослідження – визначення ефективних шляхів вдосконалення комунікативної компетентності викладача у зв'язку з розвитком його професійної життєстійкості та самоздійсненням.

### Список використаних джерел

- Бодалев, А.А. (1996). *Психология общения*. Москва: Воронеж.
- Гриффин, Эм. (2015). *Коммуникация: теории и практики* / Пер. с англ. Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр». 668 с.

- Ильин, Е.П. (2009). *Психология общения и межличностных отношений*. Санкт-Петербург: Питер. 576 с.
- Кокун, О.М. (2015). Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: концептуально-емпіричні основи. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип.15. 60 – 71*. Київ.
- Корніяка, О.М. (2015). Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення викладачів вищої школи. *Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія/ О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов [та ін.]; за ред. О.М. Кокуна*. Київ: Педагогічна думка, 157 – 170. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10038/>.
- Корніяка, О.М. (2016). Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології. Т. VI: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип.16. 82 – 92*. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство».
- Корніяка, О.М. (2017). Вивчення комунікативної компетентності в контексті професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Медична психологія (Харків). Т. 12, №2 (46), 14 – 21*.
- Корніяка О.М. (2018). Комунікативні чинники професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Вип. 23 (1), 139 – 159. Серія: Психологія*. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М.
- Куницына, В.Н.&Казаринова, Н.В.&Погольша, В.М. (2001). *Межличностное общение*. Санкт-Петербург: Питер. .
- Леонтьев, А.А. (2001). Общение и деятельность общения. *Межличностное общение/* Сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой & В.М. Погольши. Санкт-Петербург. 39–59.
- Логинова, М.В. (2010). *Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов*: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук. Москва. 24 с.
- Митина, Л.М. (2015). Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2015. №3. 79 – 86*. Москва: Психологический институт Российской академии образования.
- Петровская, Л. А. (2007). Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. *Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды*. Москва: Смысл.
- Психогеометрический тест Сьюзен Деллингер*. Режим доступу: <http://www.soulfit.ru/psihogeometricheskij/> [http://psylkbez.at.ua/publ/psikhologija/krugi\\_zigzagi\\_i\\_drugie\\_ljudi/1-1-0-43](http://psylkbez.at.ua/publ/psikhologija/krugi_zigzagi_i_drugie_ljudi/1-1-0-43)
- Психологический журнал. 2014. №10 (Раздел: Тесты)*. <http://www.hrm21.ru/rus/tests/test1/geomtest/>
- Реан, А.А. (2004). *Психология личности. Социализация, поведение, общение*. Санкт-Петербург.
- Рогов, Е.И. (2002). *Психология общения*. Москва.
- Рыжов, В.В. (1994). *Психологические основы коммуникативной подготовки педагога*. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ. 164 с.

- Семиченко, В.А. (1998). *Психология общения*. Киев: Магистр-S. 152 с.
- Самохвалова, А.Г. (2012). *Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Речь. 333 с.
- Adler, K.B. (1983). *Interplay: The progress of Interpersonal Communication*. – New York.
- Gamble, N., Gamble, M. (1990). *Communication works*. New York
- Khoshaba, D. & Maddi, S. (1999). Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal. Spring. Vol. 51. №2*. 106 – 117.
- Maddi, S.R. & Koshaba, D.M. (2005). *Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you*. New York: АМАСОМ. 213 p.
- Maddi S. (1998). Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness. *Encyclopedia of Mental Health* / H.S. Friedman (Ed.). San Diego (CA): Academic Press. 323 – 335.

**УДК 159.946.3:81'23(48)**

**Крилова-Грек Ю.М., Корніяка О.М.**

### **ВИКОРИСТАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОДУКТІВ ПИСЬМОВОГО МОВЛЕННЯ МЕДІАФАХІВЦЯ**

У статті охарактеризовано – на підставі міждисциплінарного підходу до дослідження діяльності медіафахівця – триступеневу схему комунікації: «суб'єкт-об'єкт-суб'єкт», в якій медіафахівець виступає як головний суб'єкт взаємодії, а сучасна аудиторія – і як об'єкт, і як суб'єкт комунікації. Розглянуто мету, завдання та особистісні настановлення комунікатора при оперті на аналіз продуктів його письмової діяльності – текстів, які є незмінною константою, доступною для дослідження. Обґрунтовано доцільність розгляду діяльності медіафахівця як інформаційно-комунікативної за своєю сутністю. Така діяльність має здійснюватися з урахуванням низки зовнішніх факторів: демографічних чинників, мовленнєво-мовних параметрів; політичного устрою, соціальної структури суспільства; культурних та ментальних особливостей членів соціуму.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікативна діяльність, медіатекст, медіафахівець, діяльнісний підхід.

**Krylova-Grek Yu.M, Korniyaka O.M. Using an activity approach to the study of the products of written speech of a media specialist.** The article is focused on an interdisciplinary approach for investigating the newspapermen's activity. We succeeded in proving the validity of the three-level “subject-object-subject” scheme of communication, in which a newspaperman acts as the main subject of communication, while audience, under current circumstances, can be viewed both as an object and a subject of communication. Based on the thorough analysis of the newspapermen's activities, we come to the conclusion that we can study their media text-grounded aims, targets, assignments, and attitudes. Indeed, being the constant data accessible for the study at any time and situation, media texts are the key products of their writing (activity). Besides, the article points out the necessity to examine the newspaperman's activity as an information and communication one. We highlight that the given activity should be studied taking into consideration several external factors, including demographic parameters, language, political system, social structure, and national features.

*Keywords:* information and communication activity, media text, newspaperman, activity approach.

**Постановка проблеми.** З розвитком новітніх технологій ЗМІ дістали інструменти для швидкого поширення інформації та охоплення впливом якомога

більшої аудиторії. Психологічні дослідження свідчать, що медіа спроможні справляти вплив на свідомість та змінювати світогляд членів соціуму. Разом з тим дослідники наголошують, що медіа часто діють на користь певної сторони (Лазерфельд, 1948; Лассуел, 1948; Хомський, 2002; Лакофф, 1991; Литвиненко, 2003; Баришполець, 2013; Почепцов, 2015 та інші). У зв'язку з цим маємо непоодинокі випадки, коли медіафахівці не просто передають новини та події, а стають ретрансляторами чужих ідей, суб'єктами пропаганди та маніпуляцій.

Беручи до уваги той факт, що останнім часом медіапростір заповнив недоброякісний контент, який спотворює реальність, постало питання навчання аналізу продуктів діяльності медіафахівця (Wardleand-Derakhshan, 2017; Hern, 2016). До розв'язання цього завдання слід підійти комплексно, розглядаючи діяльність медіафахівця в умовах соціуму, враховуючи зовнішні та суб'єктивні фактори.

Тим часом діяльність як універсальна категорія є валідним інструментом для дослідження особливостей професійної діяльності людини та її взаємодії із соціумом. У психології це поняття пов'язане із взаємодією суб'єкта з навколишньою дійсністю задля досягнення мети та задоволення потреб (Мещеряков&Зінченко, 2004).

Включення категорії діяльності в науковий обіг дало поштовх для розвитку різних підходів та теорій, які розглядали різні аспекти людської життєдіяльності в соціумі, трудових колективах та окремих професіях.

Зокрема, О.М. Леонт'єв наголошував на детермінації діяльності зовнішніми факторами та їх впливові на організацію роботи та її результат. Він розглядав діяльність як узагальнену категорію, зазначаючи, що діяльність людини невід'ємна від соціуму і може функціонувати лише в соціальному контексті. Вказуючи на обумовленість діяльності суб'єкта суспільними нормами, О.М. Леонт'єв виокремлює в ній такі компоненти: мотив-мета-умова і діяльність-дія-операція, підкреслюючи залежність мети, мотивів та умов від зовнішніх факторів та суспільних норм. Останні, на нашу думку, впливають на вибір суб'єктом способів діяння для досягнення мети діяльності. Реалізація цілей та завдань суб'єкта потребує виконання певних дій та операцій, які обираються залежно від умов, мети та завдання діяльності. Способи здійснення дій називають «операціями», що пов'язані з міркуваннями стосовно способів, методів та прийомів досягнення мети (О.М. Леонт'єв, 1975).

Для дослідження особливостей певної професії ми маємо враховувати низку факторів, які безпосередньо впливають на організацію та специфіку роботи фахівця. В контексті діяльності медіафахівця ми говоримо про вплив зовнішніх факторів на цілі, завдання та умови, в яких працює медіафахівець. Ці фактори обумовлюють вибір мовленнєвих засобів для продукування тексту як результату, продукту діяльності.

Розроблена дослідниками – передусім О.М. Леонт'євим – теорія діяльності лягла в основу наукових розробок з вивчення та оптимізації роботи колективів на підприємствах (Енгестрьом, 1999; Енгестрьом&Коул, 1993 та інші); дослідження окремих професій (Левітов, 1964; Ломов, 1963; Клімов, 1969; Платонов,

1981, 1986 й інші); розгляду навчання як окремого виду діяльності (Давидов, 1982; Гальперін, 1966, 1999; Шадріков, 2007 й інші).

Однак з'ясування особливостей професійної діяльності медіафахівця не було предметом дослідження науковців. Розгляд цього питання потребує нових підходів, оскільки аналіз інтелектуальної праці, пов'язаної із написанням текстів, має розглядатися в контексті аналізу особливостей мовлення та використання лінгвістичних засобів, якими оперує медіафахівець. До того діяльність медіа фахівця треба розглядати лише у співвіднесенні із зовнішніми факторами: такими, як час, ситуація, умови, завдання тощо.

**Метою** статті є теоретичний аналіз (на підставі діяльнісного підходу) інформаційно-комунікативної діяльності медіафахівця та показ значення текстів як основних продуктів, які віддзеркалюють особливості професійної діяльності медіафахівця.

### **Результати дослідження.**

Діяльність медіафахівця безпосередньо пов'язана з мовленням і створенням медіапродукції – зокрема, тексту. Мовленнєва діяльність розуміється дослідниками (Л.В. Щерба, О.М. Леонт'єв, О.О. Леонт'єв, В.О. Звєгінцев, С.Д. Кацнельсон, О.С. Кубрякова й ін..) як особлива сфера діяльності людини, пов'язана з різними сферами життя та спрямована на досягнення певної мети. В контексті аналізу мовленнєвих дій діяльність як комунікативний акт розглядалася Б.Ф. Ломовим, О.О. Леонт'євим, Ю. Хабермасом, І.О. Зимньою, Т.М. Дрідзе й ін. На думку І.О. Зимньої, мовленнєва діяльність є цілеспрямованим процесом продукування або сприймання інформації, для здійснення чого суб'єкт має володіти засобами мови, які будуть зрозумілими всім учасникам комунікації (Зимня, 2001).

О.О. Леонт'єв розглядав мову як соціальний елемент, який задіяний у життєдіяльності суспільства, а мовленнєву діяльність вважав допоміжним засобом здійснення інших видів діяльності. На думку дослідника, тексти як продукти висловлювання є компонентом мовленнєвої діяльності, за допомогою яких здійснюється спілкування. Згідно з позицією О.О. Леонт'єва, структура мовленнєвої діяльності, як і структура будь-якої діяльності, включає мотиви, цілі, дії, операції та продукти (Леонт'єв А. А., 1974, с. 21–28).

Крім того, дослідник виокремив таку структуру мовленнєвих дій: 1) орієнтація; 2) планування, або програмування дії; 3) реалізація (Леонт'єв А.А., 2019). Залежно від орієнтації, під час якої відбувається оцінювання та усвідомлення ситуації, суб'єкт планує свої дії, організує мовленнєву поведінку, яку в подальшому реалізує за допомогою засобів мови. Отже, діяльність медіафахівця має психолінгвістичний характер і передбачає вплив на аудиторію мовленнєвими засобами. У зв'язку зі сказаним зауважимо, що одна і та сама подія може бути по-різному інтерпретована та представлена у медіавиданнях. Важливо також враховувати фактори, які впливають на породження та сприймання тексту.

Якщо мова йде про працівників медіасфери, то модель їх взаємин складніша від класичної «суб'єкт-об'єктної» схеми (О.М. Леонт'єв, О.О. Леонт'єв).

Тут маємо зважати на низку додаткових етапів, пов'язаних із зовнішніми факторами, суб'єктивним сприйманням, оцінкою та інтерпретацією подій, які притаманні не тільки автору медіатексту, а й читачеві.

В аспекті діяльності медіафахівця ми розглядаємо мовленнєву діяльність як окремий вид діяльності у сфері медіа, де вона є головним інструментом, за допомогою якого досягається мета і розв'язуються професійні завдання. В нашому дослідженні йдеться про так звану газетну журналістику, яка має справу з текстовою інформацією. При цьому тексти виступають основним каналом зв'язку між медіафахівцем та аудиторією і виступають в якості головного інструмента у роботі журналіста.

Мовленнєва діяльність, яка матеріалізується у продуктах письмового мовлення, дає можливість, на думку М.І. Рубакіна і Ю.М. Лотмана, визначити психологічні та світоглядні особливості автора, оскільки використання ним певних мовленнєвих засобів дає змогу з'ясувати думки та погляди автора. Зокрема, Ю.М. Лотман показав на прикладі художніх творів, як за допомогою аналізу продуктів мовленнєвої діяльності можна встановити психологічні особливості суб'єкта-діяча або автора і нюанси історичної епохи (Лотман, 1992, с. 166).

Виходячи з того, що одна з особливостей роботи медіафахівця часто полягає у відсутності безпосередньої взаємодії з читачем, одним з доступних шляхів дослідження є аналіз продуктів його мовленнєвої діяльності, які розглядаються нами в контексті зовнішніх та внутрішніх факторів: наприклад, поточної ситуації в суспільстві, обставин та умов роботи, впливу редакційної політики тощо.

Таким чином, дослідження діяльності медіафахівця через аналіз його продуктів є виправданим підходом, за допомогою якого можна дослідити цілі, мотиви, завдання, мовленнєві операції та лінгвістичні засоби, через які медіафахівець прагне донести інформацію до читача або справити вплив на його світогляд.

Підґрунтям для розгляду концепції психологічного впливу медіатекстів на аудиторію слугували діяльнісний підхід О.М. Леонтьєва (1975); врахування значення медіадіяльності для соціальної природи спілкування (за О.О. Леонтьєвим, 2019); розуміння конструктивної комунікації (за Ю. Хабермасом, 2000); особливості зовнішніх чинників впливу на медіаконтент (за Г. Лассуелом, 1948); циркулярна модель, в якій представлені моделі поведінки учасників комунікації (модель Осгуда-Шрама, 1963, 1980).

Виходячи зі сказаного, діяльність медіафахівця можна представити у вигляді схеми: «діяльність-дія-операція», в якій дії є тими кроками, за допомогою яких він намагається досягти поставленої мети. Ці дії медіафахівець обирає залежно від умов роботи, професійних завдань та мотивів діяльності.

У зв'язку з діяльністю медіа маємо охарактеризувати взаємовідношення між процесами діяльності й спілкування. Спираючись на діяльнісний підхід, О.О. Леонтьєв говорив про включення діяльності у процеси спілкування. Говорячи про діяльність медіа, він розглядав психологічний вплив на суспільство як одну з функцій спілкування (Леонтьєв А.А., 2005).

Звідси вважаємо за доцільне вживати поняття спілкування, або комунікації, і здійснювати його аналіз, спираючись на теорію діяльності: «В соціально орієнтованому спілкуванні комунікатор завжди презентує, репрезентує думки, переконання, інформацію соціального колективу або суспільства... Колектив або група., на які спрямований такого роду мовленнєвий вплив, тільки частково представлені конкретною аудиторією» (Леонтьев А..А., 1997/2005., с. 250—251). На думку дослідника, соціально-орієнтована комунікація спрямована на зміни в соціально-психологічній або соціальній структурі суспільства. Одним з прикладів такої комунікації можна вважати масмедіа, через яке (у формі усного або письмового мовлення) доноситься певна інформація або точка зору (Леонтьев А. А., 1997/2005, с. 250, 257).

У свою чергу, Юрген Хабермас розглядав комунікацію як один з важливих елементів розвитку суспільства, наголошуючи при цьому, що медіа у своїй комунікативній діяльності має дотримуватися принципів моралі. Науковець ввів у обіг поняття конструктивної комунікації, суть якої полягає в досягненні взаєморозумінні між різними сторонами – комунікатором і комунікатором і побудові діалогу між ними. Говорячи про раціональний підхід до комунікації, він зауважував, що схема комунікації «суб'єкт-об'єкт» є неетичною та призводить до одностороннього впливу, який може мати негативні наслідки (наприклад, вплив пропаганди в Німеччині під час другої світової війни). Він запропонував раціональну модель комунікації «суб'єкт-суб'єкт», в якій всі учасники є рівноправними партнерами (Habermas, 1987, с. 126).

На обумовленості діяльності медіафахівця такими зовнішніми факторами, як політична ситуація та інтереси правлячих еліт, наголошував Г. Лассуел (1984). Для аналізу медіаконтенту він запропонував п'ять питань, які, на його думку, мають дати відповідь щодо мети, завдань та мотивів роботи медіафахівця: «хто повідомляє? про що повідомляє? по якому каналу? кому? з яким ефектом?». Як бачимо, в цій моделі суб'єкт комунікації розглядається ширше, ніж особистість журналіста, і включає тих осіб, котрі замовляють і володіють ЗМІ.

У контексті діяльнісного підходу йдеться про однаковий розподіл учасників комунікації у суміжних науках: психології, соціології та психолінгвістиці, а саме: суб'єкт – «той, хто говорить»; об'єкт – «до кого звертається»; інструменти – це канали комунікації (О.М. Леонтьев, О.О. Леонтьев, Г. Лассуел).

Виходячи з окреслених О.О. Леонтьєвим (2019), Ю. Хабермасом (2000), Г. Лассуелом (1948) особливостей розуміння взаємодії між медіа і суспільством, ми пропонуємо тріступеневу модель інформаційно-комунікативної діяльності медіафахівця: «суб'єкт-об'єкт-суб'єкт», в якій суб'єкт – медіафахівець, об'єкт – аудиторія, а в якості інструментів комунікації виступають мова та мовлення. Валідність такої схеми зумовлюється специфікою функціонування медіапростору, в якому об'єкт, сприймаючи інформацію, сам перетворюється на суб'єкт, передаючи та інтерпретуючи цю інформацію під час спілкування з іншими людьми (об'єктами).

Медіафахівець виступає в ролі суб'єкта, який продукує тексти, через які має намір впливати на аудиторію. У свою чергу, аудиторія спочатку виступає в



ролі пасивного споживача або об'єкта впливу, але в подальшому читач трансформує отриману інформацію залежно від індивідуальних особливостей та досвіду і надалі сам стає суб'єктом, який ділиться думками з іншими та висловлює свою точку зору. Важливо зазначити, що в наш час відгук на медіапублікацію може швидко набрати широкого розголосу завдяки сучасним технологіям та активності членів громадянського суспільства. У разі широкого розголосу публікації в суспільстві медіапрацівникам доводиться враховувати реакцію суспільства у своїй подальшій діяльності.

Як вже зазначалося, метою діяльності медіафахівця є здійснення інформаційного впливу, який дає змогу говорити про подальшу трансформацію об'єкта у суб'єкт у моделі «суб'єкт-об'єкт-суб'єкт». Читач ознайомлюється з текстом, інтерпретує повідомлення, потім переказує або обговорює його з іншими людьми, трансформуючись таким чином у суб'єкт впливу (наприклад, у безпосередньому міжособистісному спілкуванні, створенні постів у соціальних мережах тощо). Отже, схема «суб'єкт-об'єкт-суб'єкт» відображає вплив медіа на читача та непряму взаємодію між медіафахівцем й аудиторією. Про успішність/неуспішність діяльності медіафахівця можна говорити на підставі поточних подій, реакції у суспільстві, зміни суспільної думки (результати соціологічних опитувань). Ґрунтуючись на концепції О.М. Леонт'єва, можна говорити, що реакція об'єкта (читача) на текст є результатом дій медіафахівця, ефективність яких обумовлена інтересами та потребами цього читача, і може проявлятися через його емоції та почуття (Леонт'єв А.Н., 1975, с.59).

Відтак, робота медіафахівця пов'язана з текстовою діяльністю й є невід'ємною частиною його професії. Завдяки використанню засобів мови медіафахівець продукує тексти, сенс та зміст яких детермінується низкою факторів: цілями, мотивами, завданнями, поточною ситуацією, власним досвідом тощо. Дослідження особливостей роботи журналіста має ґрунтуватися на аналізі продуктів його писемного та усного мовлення, що дасть можливість розглянути умови створення контенту; авторське ставлення до події; мету, цілі та завдання створеного ним тексту.

Зрозуміло, продукування текстів медіафахівцем, пов'язане з інтелектуальною працею та мовленням, потребує спеціальних навичок і залежить від низки зовнішніх та внутрішніх факторів. У зв'язку з цим Т.М. Дридзе говорила про текстову діяльність як про процес написання текстів з метою соціальної взаємодії. На її думку, продукт такої діяльності – текст – можна порівняти з лакмусовим папірцем, який відображає структуру діяльності, її цілі та мотиви (Дридзе, 1984, с. 37, 50, 82-83). В контексті медіа, текстова діяльність передбачає здебільшого справляння впливу на аудиторію та інформування, що свідчить про інформаційно-комунікативний характер діяльності медіафахівця.

Інформаційно-комунікативна діяльність медіафахівця як прояв психолінгвістичного впливу передбачає взаємодію в межах суспільства або групи осіб, справляння впливу на свідомість аудиторії, її поведінку і навіть зміни у соціальній структурі. Основними характеристиками інформаційно-комунікативної діяльності медіа є її соціальна специфіка, залученість у процес взаємодії широкого

кола читачів і створення продуктів, призначених для впливу на аудиторію та її інформування.

Звідси під інформаційно-комунікативною діяльністю медіафахівця ми розуміємо публічну, соціально орієнтовану діяльність, пов'язану із продукуванням та поширенням продуктів усного або писемного мовлення за допомогою ЗМІ, які мають певну мету. Їх мета обумовлена мотивами та завданнями медіадіяльності: наприклад, поінформувати, висвітлити події, сформувані ставлення, вплинути на світогляд тощо. Інформаційно-комунікативна діяльність ЗМІ обумовлена геополітикою, економікою, культурно-історичним розвитком країни, ментальними особливостями аудиторії та іншими факторами, що безпосередньо впливають на роботу журналіста.

Таким чином, інформаційно-комунікативна діяльність медіафахівця характеризується такими особливостями. Вона є:

- соціально обумовленою;
- цілеспрямованою;
- плановою (обумовлена завданням);
- суб'єктною за характером (залежить від особистісного досвіду та поглядів);
- об'єктною за спрямованістю (спрямована на аудиторію).

Ґрунтуючись на положеннях Г. Лассуела, О.М. Леонт'єва, О.О. Леонт'єва, Ю. Хабермаса, ми розглядаємо інформаційно-комунікативну діяльність медіафахівця на підставі суб'єктно-об'єктно-суб'єктної схеми, яка включає такі компоненти:

- 1) суб'єкт (медіафахівець, що продукує тексти);
- 2) вид комунікації (усна, письмова);
- 3) канал комунікації;
- 4) текст повідомлення як продукт мовленнєвої діяльності;
- 5) зовнішні умови, в яких продукується текст;
- 6) цільова аудиторія як об'єкт впливу;
- 7) цільова аудиторія як суб'єкт: реакція аудиторії, зворотний зв'язок.

Окрему увагу слід приділити розгляду ролі зовнішніх факторів, оскільки вони справляють безпосередній вплив на продукти письмового мовлення і відображають актуальні проблеми суспільства. Серед зовнішніх факторів ми виокремимо: демографічні параметри; мовні параметри; політичний устрій, соціальну структуру суспільства; культурні та ментальні особливості.

Тим часом інформаційно-комунікативну діяльність медіа можна представити у вигляді моделей масових комунікацій. Найпоширенішими моделями прийнято вважати такі: моделі переконання (Макгайр, Фішбейп-Айзен, Ховлайд, Джаніс і Келлі, Келман); моделі поширення інформації і справляння впливу (У. Шрамм, П. Лазарсфельд) і базові моделі взаємодії (Г. Ласуел, Осгуда-Шрама, Ф.Денс й ін.).

Моделі переконання показують, як реципієнт сприйматиме ту чи іншу інформацію. Часто такі моделі носять штучний характер і залежать від непередбачуваних суб'єктивних факторів. Моделі поширення інформації і справляння

впливу показують алгоритми поширення інформації через ЗМІ. Наприклад, двоступенева модель У. Шрамма показує, що інформація передається між суб'єктами, при цьому при кожному переході відбувається певна зміна та трансформація, обумовлена суб'єктивним досвідом і втратою частини вихідної інформації (Жукова&Ширков, 1989).

Крім того, базові моделі описують комунікацію як процес продукування, передавання, сприймання та впливу інформації. Особливе значення в контексті нашого дослідження має циркулярна модель Осгуда-Шрама, в основу якої покладені патерни поведінки головних суб'єктів комунікації: відправника і споживача. (Osgood, 1980; 1963)

Проводячи аналогію з концепцією конструктивної комунікації Ю. Хабермаса, ми доходимо висновку, що модель Осгуда-Шрама так само розглядає всіх учасників взаємодії як рівноправних. Модель діє за схемою: кодування – повідомлення – декодування – інтерпретація – кодування повідомлення – декодування – інтерпретація. Екстраполюючи цю схему на діяльність медіафахівця, ми представимо комунікацію таким чином: суб'єкт (кодування) – текст (повідомлення) – об'єкт (аудиторія), який сприймає інформацію (декодування-інтерпретація) і подальше повторення циклу: об'єкт, який сприйняв інформацію, стає суб'єктом, що передає інформацію іншим (кодування) і т.п. На сприймання інформації, її подальшу трансформацію і передавання справляють вплив зовнішні та суб'єктивні фактори.

Як бачимо, суб'єкт-об'єкт-суб'єктна схема має циркулярний характер. Вона дає змогу прослідкувати особливості відгуку аудиторії на продукти діяльності медіафахівця. Наразі конкретизуємо алгоритм функціонування цієї схеми: створення текстів медіафахівцем (суб'єктом) – споживання об'єктом – формування ставлення до інформації та її інтерпретація – реакція аудиторії (Леонтьєв О.М., 1975; Леонтьєв О.О., 2008, 2019; Osgood, 1963, 1980; Schramm, 1954). У свою чергу, аудиторія (соціум), її настрої, дії окремих суб'єктів, груп і реакція громадянського суспільства впливають на роботу медіасфери, забезпечуючи таким чином постійний взаємозв'язок та взаємовплив.

**Висновки.** Професійна діяльність медіафахівця передбачає взаємодію суб'єкта (медіафахівця) з об'єктом (аудиторією), під час якої медіафахівець має на меті донести інформацію до читача або вплинути на його сприймання ситуації чи події, сформувавши ставлення до певної особи. Задля досягнення мети він використовує мовленнєві засоби, за допомогою яких продукує текст, який відображає мету та професійні завдання. Медіатексти виступають продуктами діяльності медіафахівця, на підставі яких можна аналізувати специфіку й умови цієї діяльності, а також особистість самого медіафахівця.

У контексті діяльнісного підходу ми представили триступеневу модель інформаційно-комунікативної діяльності медіафахівця: «суб'єкт-об'єкт-суб'єкт», де суб'єкт – медіафахівець, об'єкт – аудиторія, яка в подальшому сама ретранслює інформацію і реагує на повідомлення, набуваючи статусу суб'єкта. В якості інструментів у цій схемі виступають мова та мовлення. Валідність такої схеми ми пояснюємо специфікою функціонування медіапростору, в якому об'єкт,

сприймаючи інформацію, сам перетворюється на суб'єкта, передаючи та інтерпретуючи цю інформацію під час спілкування з іншими людьми (об'єктами). Отже, діяльність медіафахівця є інформативно-комунікативною, соціально обумовленою, цілеспрямованою, запланованою, суб'єктною за характером і об'єктною за спрямованістю. Вона потребує врахування низки зовнішніх факторів: демографічних чинників, мовленнєво-мовних параметрів; політичного устрою, соціальної структури суспільства; культурних та ментальних особливостей членів соціуму. Запропонована нами схема свідчить про складність та взаємообумовленість функціонування медіа і суспільства в сучасному світі.

Таким чином, використаний у дослідженні діяльнісний підхід до розгляду специфіки професійної, інформаційно-комунікативної за характером, діяльності медіафахівця дає можливість здійснити всебічний аналіз різних аспектів цього питання і розкрити психолінгвістичні особливості процесів медіакомунікації.

### Список використаних джерел

- Барішполець, О.Т. (2013). *Брехня в інформаційному просторі та міжособистісній комунікації*: Монографія. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Гальперин, П. Я. (1966). Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*. Под ред. Е.В. Щороховой (с. 259-276). Москва: Наука.
- Давыдов, В.Б. (1982). Содержание и структура учебной деятельности школьников. *Формирование учебной деятельности школьников*. Москва: Педагогика.
- Дридзе, Т.М. (1984). Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. *Проблемы семиосоциопсихологии: Монография*. Москва: Наука.
- Жукова, Я., & Ширков, Ю. (1989). *Модели массовой коммуникации*: Научный отчет. Москва: Гостелерадио СССР.
- Звегинцев, В.А. (1996). *Мысли о лингвистике*. Москва: Изд-во МГУ.
- Зимняя И.А. (2001). *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО "МОДЭК".
- Кацнельсон, С. Д. (2002). *Типология языка и речевое мышление*. Москва.
- Климов, Е.А. (1969). *Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы*. Казань: Изд-во Казанского университета.
- Климов, Е.А. (1961). О некоторых перспективах исследовательской работы в области психологии труда и производственного обучения : *Научный семинар по психологии труда и производственного обучения (15-18 июня 1961 г.). Краткое содержание докладов. Вып. 1*. Казань: Изд-во Казанского университета, 45-49.
- Кубрякова, Е.С. (2004). Язык и знание: На пути получения знаний о языке. *Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры.
- Левитов, Н.Д. (1964). *О психических состояниях человека*. Москва: Просвещение.
- Леонтьев, А.А. (2008). *Прикладная психолінгвістика речевого общения и массовой коммуникации*. Москва: Смысл.
- Леонтьев, А. А. (2005). *Психология общения*. 3-е изд. Москва: Смысл; Академия (Оригінал опубліковано у 1997 році).

- Леонтьев Д. А. & Ханина И. Б. (2011). К проблеме общения в работах А.А. Леонтьева. *Культурно-историческая психология: Т. 7, № 1, 20–27.* <https://doi.org/10.17759/chp>.
- Леонтьев, А.А. (2019). *Язык, речь, речевая деятельность*. Изд-е 9, стереотип. URSS. Москва.
- Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат. <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyeatyelnost/deyatelnost-soznyanie-lichnost.pdf>.
- Леонтьев, А.А. (1974). *Речевая деятельность. Основы теории речевой деятельности*. Москва: Наука.
- Литвиненко, О. В. (2003). Інформаційні впливи та операції. *Теоретико-аналітичні нариси, 215-216*. Київ: НІСД.
- Ломов, Б. Ф. (1963). *Человек и техника: Очерки инженерной психологии*. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та.
- Лотман, Ю.М. (1992). Избранные статьи в трех томах. *Статьи по семиотике и топологии культуры: Т. I*. Таллин: Изд-во «Александра».
- Мещеряков Б., Зинченко В. (2004). *Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко*. Москва: Прайм-ЕВРОЗНАК.
- Платонов, К. К. (1979). *Вопросы психологии труда*. Москва: Медицина.
- Платонов, К.К.(1986). *Структура и развитие личности*. Москва: Наука.
- Почепцов, Г.Г.(2015). *Сучасні інформаційні війни*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія».
- Хабермас, Ю. (2000). *Моральное сознание и коммуникативное действие*. Пер. с нем. Санкт-Петербург: Наука.
- Шадриков, В. Д. (2007). *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва: Логос, 2007 (Оригінал опубліковано у 1982).
- Щерба, Л.В. (1974). *Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р. Зиндер, М.И. Матусевич; Академия наук СССР. Ленинград: Наука. Ленингр. отделение*.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). "A cultural–historical approach to distributed cognition" in: Salomon, G (Ed), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1–46). New York: Cambridge University Press.
- Engestrom, Y. (1999). *Activity theory and individual and social transformation. Perspectives on Activity Theory*. Y. Engestrom, R. Miettinen, R.-L. Punamaki (eds.). (pp.1-16) Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. (V.2). Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Oxford Cambridge.
- Herman, E.S., & Chomsky, N. (2002). *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media* (2nd ed.) Pantheon. New York. (1988)
- Lasswell, H. (1948). *The Structure and Function of Communication in society. The Communication of Ideas* (Ed.by Bryson). New York.
- Lakoff, G. (1991) Metaphor and War. The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf. *Peace Research, 23(2/3), 25-32*. Canadian Mennonite University. <http://www.jstor.org/stable/23609916>
- Lazarsfeld, P.F. Berelson, B., & Gaudet, H. (1948). *The people's choice*. New York: Duell, Sloan, and Pearce.
- Schramm, W. (1954). How Communication Works. In *The Process and Effects of Mass Communication*. Urbana: University of Illinois Press, pp. 3-26.

- Osgood, Ch.E. (1980). *Lectures on language performance*. New York, 1980.
- Osgood, Ch.E. (1963). On understanding and creating sentences. *American Psychologist*, 18 (12), 735-751.
- Wright Mills, Ch. (1986). *Mass Communication. A Sociological Perspective*. New York.
- Hern, A. (2016, May31). *Facebook, YouTube, Twitter and Microsoft sign EU hate speech code*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/technology/2016/may/31/facebook-youtube-twitter-microsoft-eu-hate-speech-code>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. September 27. <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>

**УДК: 159.938**

**Кружева Т.В**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЕСТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ**

У статті проаналізовані результати емпіричного дослідження загального рівня та рівня структурних компонентів професійної життєстійкості фахівців психолого-педагогічної спеціалізації. Визначена кількісна та якісна специфіка, їхні сутнісні зв'язки з іншими професійно важливими характеристиками особистості соціономів.

*Ключові слова:* професійна життєстійкість, структура професійної життєстійкості, професійно важлива характеристика, професійна діяльність, психолог, викладач вищої школи.

**Krugeva T.V. Features of professional hardiness of specialists in psychological and pedagogical specialization.** The article analyzes the results of the general level and the level of structural components of professional hardiness. Quantitative and qualitative specification, their essential connections with other professionally important characters of the socionomes' personality are defined.

*Ключові слова:* professional hardiness, structure of professional hardiness, professionally important characteristic, professional activity, psychologist, high school teacher.

**Постановка проблеми.** Проблема професійної життєстійкості фахівців різної спеціалізації не втрачає своєї актуальності, соціальної, практичної, наукової значущості, оскільки повсякденна емоційно-насичена, комунікативно-пізнавальна й, в цілому, життєва активність соціономів складає сукупність чинників соціогенної невротизації, психологічної нестабільності особистості, формування у неї різних видів внутрішньої дисгармонії, виявом чого є, зокрема, феномени професійного стресу, емоційного вигорання, зниження життєстійкості (витривалості), рівня психосоціального благополуччя працюючої особистості.

**Вихідні передумови.** Професійна життєстійкість (достатній її рівень) забезпечує ефективну реалізацію людини в професії, трудовій діяльності, обумовлює гармонізацію, взаємну адаптацію особистісної індивідуальності з різноманітними процесуальними, операційними, міжіндивідуальними особливостями професії, що, своєю чергою, зумовлює особистісне вдоволення від ефективної трудової діяльності. В той же час, позитивний ефект від успішної реалізації людини

в професії виявляється через різні аспекти життєбуття людини: особистісний, медичний, соціальний, економічний тощо, що сприяє формуванню професійної життєстійкості (витривалості) до дії ситуативних і особистісних факторів професії, а також збереженню психофізіологічного здоров'я фахівця. На сьогодні все ще недостатньо переконливих теоретико-експериментальних досліджень, які б наповнювали конкретним психологічним, психолого-педагогічним, психофізіологічним змістом цю досить складну проблему – професійної життєстійкості (витривалості). Все зазначене вище обумовлює актуальність дослідження, оскільки будь-які рухи в цьому напрямі відкривають можливості для розробки, побудови системи заходів професійної підготовки, а в подальшому – самопідготовки спеціалістів – професіоналів.

**Метою дослідження** є аналіз емпіричних результатів особливостей та міри прояву професійної життєстійкості, її структурних компонентів й взаємозв'язків з іншими професійно важливими характеристиками діяльності.

**Виклад методики та результатів дослідження.** При підборі методичного інструментарію (автор О.М. Кокун) виходили з узагальненої теоретико-експериментальної сутності феномена “життєстійкість”, яка в цьому дослідженні конкретизована у професійній життєстійкості та її структурних компонентах.

В інтерпретаційній канві дослідження користувалися наступним визначенням: професійна життєстійкість - це професійно значуща характеристика фахівця, яка дозволяє йому долати професійні труднощі й ризики, трансформуючи їх в ситуації розвитку, зберігаючи при цьому здоров'я, підвищуючи адаптаційний й мотиваційний ресурсний потенціали, стійкість до емоційного вигорання, обумовлюючи задоволеність від праці, її високої продуктивності та самоефективності (Кокун, 2020; Корніяка, 2020).

У дослідженні використали сім методик, які ідентифікували наступні показники: загальний рівень власне професійної життєстійкості та її компонентний склад. В якості можливих детермінант професійної життєстійкості виступили наступні професійно важливі характеристики: ознаки професійного самоздійснення, самоефективності професійної діяльності, задоволеності своєю роботою, показники психофізіологічного стану, деякі характеристики мотиваційної сфери та симптомів емоційного вигорання. Для виявлення інтеркореляційних взаємозв'язків використали кореляційний аналіз.

Вибірку дослідження склали спеціалісти – соціологи, всього 31 особа: науковці-психологи й викладачі вищої школи, віком від 21 до 70-ти років.

Під час аналізу емпіричного матеріалу в першу чергу зосередилися на з'ясуванні міри прояву загального рівня професійної життєстійкості (див. табл.1).

Як видно з таблиці 1, цей показник в середньому по групі становить 63,6%, тобто сягає середнього рівня з тенденцією до високого (вище за середній рівень).

Якщо взяти за основу вікові градації наших респондентів (див. табл. 2), то бачимо, що за відсотковими значеннями в межах вище за середній рівень опинилися 51 – 60-річні (69,0 %), далі – 31 – 40-річні (66,0 %) й 61 – 70-річні (60,9%);

дві наступні вікові групи опинилися в діапазоні середніх величин, це, відповідно, 41 - 50-річні (59,0 %) й 21- 30-річні (53,1 %). Якщо розташувати для більшої наочності досліджуваних відповідно до віку та міри прояву загальної професійної життєстійкості від більшого (вище за середній) до меншого (середній) рівня, то отримуємо наступне:

- 51 – 60-річні - 69,0 %- (вище за середній рівень);
- 31 – 40-річні - 66,0 % -(вище за середній рівень);
- 61 - 70-річні - 60,9 %- (вище за середній рівень);
- 40 – 50-річні - 59,0 %- (середній рівень);
- 21 – 30-річні - 53,1 % - (середній рівень).

*Таблиця 1*

**Середньогрупові відсоткові значення загального рівня професійної життєстійкості та її компонентів (n = 31)**

Рівні прояву	1	2	3	4	5	6	7	8
Низький	-	-	-	-	-	-	-	-
Нижчий від середнього	-	-	-	-	-	-	-	-
Середній	-	-	-	-	-	-	-	-
Вищий за середній	+	+	+	+	+	+	+	+
Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
М	63,6	63,6	63,0	65,6	64,7	70,7	60,5	62,8

Примітки: 1 – загальний рівень проф.життєстійкості; 2 – рівень професійної включеності; 3 – рівень проф.контролю; 4 – рівень прийняття ризику; 5 – рівень емоц.комп; 6 – рівень мотив.комп.; 7 – рівень соц.комп.; 8 рівень проф.комп.

Таким чином, бачимо, середньо-груповий загальний рівень професійної життєстійкості з урахуванням віку досліджуваних, представлений лише двома діапазонами: середнім і вищим за середній. Зміни ці, певною мірою, незначні, тому вважаємо, що достовірних відмінностей між віковими групами не виявлено (див. табл. 2).

Подальший аналіз стосувався кількісного розподілу досліджуваних за загальним рівнем професійної життєстійкості та її компонентів (див. табл. 3). Як видно з таблиці, 61,5 % респондентів, відповідаючи на питання опитувальника вибрали вищий за середній рівень прояву цього показника, 35,3% - середній рівень, а одна людина (3,2 %) надала перевагу високому рівню. Отже, звідси, рівень професійної життєстійкості знаходиться в діапазоні, вищому за середній.

Звертає на себе увагу ще один момент (див. табл. 4): позиції середнього й вищого за середній рівень займають оптанти різного вікового цензу, тобто, в експериментальній вибірці не зафіксовано однозначної залежності показника професійної життєстійкості від віку, а отже, терміну перебування в професії.



**Середньогрупові відсоткові значення професійної життєстійкості досліджуваних залежно від віку (n = 31)**

Вік	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21-30	53,1 CP	57,4 ВзСР	62,9 ВзСР	64,7 ВзСР	57,8 CP	64,6 ВзСР	59,8 CP	58,2 CP	5	3
31-40	66,0 ВзСР	64,4 ВзСР	59,9 CP	67,5 ВзСР	66,0 ВзСР	71,8 ВзСР	63,3 ВзСР	70,8 ВзСР	1	7
41-50	59,0 CP	60,1 ВзСР	61,9 ВзСР	60,9 ВзСР	61,7 ВзСР	69,1 ВзСР	59,9 CP	58,0 CP	3	5
51-60	69,0 ВзСР	72,2 ВзСР	62,4 ВзСР	69,6 ВзСР	72,5 ВзСР	78,2 ВзСР	61,5 ВзСР	64,2 ВзСР	0	8
61-70	60,9 ВзСР	64,1 ВзСР	59,3 CP	65,0 ВзСР	62,5 ВзСР	74,4 ВзСР	64,6 ВзСР	66,7 ВзСР	1	7
М	63,6 ВзСР	63,6 ВзСР	63,0 ВзСР	65,6 ВзСР	64,7 ВзСР	70,7 ВзСР	60,5 ВзСР	62,8 ВзСР		

Примітки: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 – фактори професійної життєстійкості; 9 – кількість прояву середнього рівня (CP), 10 – кількість прояву вищого за середній рівень (ВзСР).

Представлений ієрархічний розподіл досліджуваних за мірою прояву професійної життєстійкості дозволяє отримати загальне уявлення про те, як варіює ця важлива життєва якість фахівця у відповідь на професійні ситуативні й особистісні виклики. Представлені результати означають ті вікові категорії, які потребують, що важливо, диференційованого корегування, зокрема, з урахуванням компонентної симптоматики (табл.1,2,3).

Як бачимо, міра прояву всіх компонентів професійної життєстійкості локалізована на рівні, вищому за середній, у діапазоні відсоткових величин від 60,5 (рівень соціальної компетентності), 62,8 (рівень професійної компетентності), 63,0 (рівень професійного контролю), 63,6 (рівень професійної включеності), 64,7 (рівень емоційного компонента), 65,6 (рівень прийняття ризику) до 70,7 (рівень соціального компонента) – найвищий серед представлених значень.

Якщо розташувати міру прояву зазначених компонентів відповідно до вікових градацій, то в цілому зберігаються закономірності, що були описані вище стосовно загального рівня професійної життєстійкості: вищий рівень міри прояву зафіксований у 50 -60-річних, далі послідовно йдуть 30 – 40-річні, 61 – 70, 40 – 50 й, нарешті, 21 – 30-річні.

Виявлені та описані вище закономірності, отримали підтвердження в ході аналізу показників інших методик.

Отже, продовжуючи насичувати емпіричним змістом професійну життєстійкість фахівців психолого-педагогічного спрямування, звернулися до результатів кореляційних зв'язків досліджуваних нами параметрів. Найзначущі кореляції й найбільша їх кількість виявлено за даними шкал методики “Професійна життєстійкість”, що свідчить про високі психометричні характеристики цієї методики.

Таблиця 3

**Кількісний розподіл досліджуваних (n = 31) у відсотках  
за рівнями професійної життєстійкості**

Рівні професійної життєстійкості	1	2	3	4	5	6	7	8
Низький	-	-	-	-	-	-	-	-
Нижчий від середнього	-	-	3,2	3,2	3,2	-	6,45	6,45
Середній	11 35,3	14 45,2	8 25,8	11 35,5	10 32,2	9 29,0	13 41,9	10 32,2
Вищий за середній	19 61,5	13 41,0	20 64,5	14 45,2	17 54,8	13 41,0	16 51,6	17 54,8
Високий	1 3,2	4 12,2	2 6,4	5 16,1	3 9,7	8 25,8	-	2 6,45
Всього:	31	31	31	31	31	31	31	31

Примітка: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8- фактори професійної життєстійкості.

Таблиця 4

**Кількісний розподіл досліджуваних (n = 31) за рівнем загальної професійної життєстійкості**

Рівні заг. ПЖ	Бали (нормат. значен)	Вік досліджуваних	Кількість дослідл. абс.зн. %	М середн. групове
Низький	0 - 19	-	-	-
Нижчий від середнього	20 - 38	-	-	-
Середній	39 - 57	19,23,25,36,44, 44 47,48,49,60,75	11 35,5	49,0
Вищий за середній	58 - 76	21,25,27,36,36,38, 40,44,48,48,51,54, 55,55,56,58,70	19 61,5	68,2
Високий	77 - 96	52	1 3,2	82,3
М	63,6 %			

Стосовно кореляцій з іншими показниками нашого дослідження, які попередньо розглядалися в якості можливих детермінант професійної життєстійкості, то тут виявили наступне:

- рівень професійного прийняття ризику та професійного компонента професійної життєстійкості достовірно корелюють із загальним рівнем професійного самоздійснення фахівців;
- рівні професійної включеності, професійного прийняття ризику, мотиваційного та професійного компонентів професійної життєстійкості достовірно корелюють з рівнем внутрішньо професійного самоздійснення;

- рівень професійного прийняття ризику достовірно корелює з самоефективністю;
- рівні професійного контролю та мотиваційного компонента професійної життєстійкості достовірно корелюють із зовнішньою позитивною мотивацією;
- значну за кількістю кореляційних зв'язків утворили компоненти професійної життєстійкості з показниками шкалової самооцінки психофізіологічного стану. Так, зокрема, найбільша їх кількість середньої (\*) та високої (\*\*\*) міри достовірності належить загальному рівню – 7 з 9-ти, найменша – 1 – рівню соціального комфорту; 0 - рівню професійного контролю.

Виявлені деякі достовірні кореляції з показниками професійного вигорання та деформації. Так, між емоційним компонентом професійної життєстійкості й емоційним виснаженням - негативно достовірна кореляція; рівень емоційного компонента професійної життєстійкості достовірно негативно корелює з редукацією особистих досягнень та сумарним значенням емоційного вигорання; рівень мотиваційного компонента – з редукацією особистих досягнень.

**Висновки.** У межах дослідницької роботи, на основі якісного та кількісного аналізів, виявили індивідуальну варіативність компонентів професійної життєстійкості фахівців психолого-педагогічного спрямування.

В середньому по вибірці досліджувані характеристики варіюють у межах середньо-високого рівня, що свідчить про наявність високої професійної життєстійкості. Такий висновок підтверджений структурою достовірних кореляцій професійної життєстійкості з іншими професійно важливими характеристиками: загальним та внутрішнім рівнями професійного самоздійснення, самоефективністю, зовнішньо позитивною мотивацією, показниками психофізіологічного стану, емоційним виснаженням, редукацією особистих досягнень, сумарним значенням емоційного вигорання (негативні кореляції).

Отже, проведене багатопараметричне дослідження професійної життєстійкості, її компонентів і деяких професійно важливих характеристик, розширює і, в той же час, конкретизує діапазон досліджень цього феномену, зокрема, у спеціалістів соціального спрямування. Дозволяють виявити у них загальні та специфічні тенденції, найбільш сприятливі умови для професійних успіхів, що важливо, без виснажливих емоційно забарвлених деструкцій.

#### **Список використаних джерел**

- Кокун О.М. (2020). Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 20. С. 68-81.
- Корніяка О.М. (2020). Життєстійкість у професії викладача. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія., Т. V. Випуск 19, 93-110.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТВОРЧО-ПРОФЕСІЙНОГО  
САМОЗДІСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

У статті викладено результати досліджень, що висвітлюють особливості і психологічні передумови професійного самоздійснення фахівців творчих професій. Встановлено, що фахівці творчих професій мають найвищі серед представників усіх професійних груп загальний рівень професійного самоздійснення і двох його складових. Зокрема, вони істотно перевищують представників інших професійних груп за такими ознаками самоздійснення: постійна постановка нових професійних цілей, потреба у професійному вдосконаленні, наявність проєкту власного професійного розвитку, розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії, вияв високого рівня творчості у професійній діяльності. В якості важливої передумови професійного самоздійснення фахівців творчих професій можна розглядати наявність у них високого рівня професійної самоефективності, внутрішньої та зовнішньої позитивної професійної мотивації, досить високий рівень розвитку комунікативних та організаційних здібностей, високий ступінь задоволеності своєю професійною діяльністю. Вкрай несприятливими чинниками для професійного самоздійснення таких фахівців є складові професійного «вигорання» та деформації – емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень.

*Ключові слова:* творча діяльність, самоздійснення, професійне самоздійснення, ознаки самоздійснення, фахівці творчих професій.

**Lylchytyski O.V., Tovchenko L.O. Psychological preconditions of creative professional self-fulfilment.** The article presents the research results that highlight the characteristics and psychological preconditions of professional self-fulfilment of specialists in arts. The article determines that artists have the highest overall level of professional self-fulfilment among all professional groups, as well as its two components. In particular, they greatly exceed representatives other professional groups as for such self-fulfilment indicators as: permanent setting of new professional goals, the need for professional development, existence of a plan for professional development, revealing of personal potential and skills in the profession, a high level of creativity expression in professional activities. The existence of high levels of professional self-efficacy, internal and external positive professional motivation, a rather high levels of communicative and organizational skills, a high degree of satisfaction with own profession can be regarded as an essential prerequisite of artists' professional self-fulfilment. Such components of professional "burnout" and deformation as emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personal achievements are unfavourable for professional self-fulfilment of these specialists.

*Key words:* creativity, self-fulfilment, professional self-fulfilment, signs of self-fulfilment, specialists in arts.

**Постановка проблеми.** В усі часи для митців проблема самоздійснення поставала набагато гостріше порівняно з фахівцями інших професій. Для сучасного митця важливість самоздійснення зумовлюється об'єктивними тенденціями розвитку суспільства, котрі потребують все глибшої реалізації інноваційного потенціалу особистості, створення стійких смисложиттєвих орієнтирів у мінливому світі, розвитку вміння ставити нові життєві цілі, здатності їх домагатися, усвідомлювати та відстоювати власну творчу індивідуальність. Відповідно, **актуальним** є удосконалення науково-практичних основ сприяння професійному

самоздійсненню фахівців творчих професій.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Творча діяльність зумовлюється потребами суспільства, а усвідомлення цих потреб є джерелом різних замислів, ідей, проєктів. Творчість виявляється у тому, що людина стає здатною робити відкриття, винаходи і створювати художні образи, і тому є діяльністю, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей (Василькевич, 2002). Специфічні вимоги, які професії художньо-естетичного профілю (живописці, графіки, графіки-дизайнери, скульптори, реставратори творів живопису та скульптури, декоратори-оформлювачі, художники-архітектори тощо) висувають до особистості, поєднують у собі дві складові: 1) підвищену сприйнятливості до краси, гармонії, пропорцій; 2) наявність творчої обдарованості (Корж, 1998). Для особистості митця властиві такі психологічні якості, як підвищена сприйнятливості до краси, естетична спрямованість, потреба у спілкуванні з майстрами мистецтв, витончений естетичний смак, зацікавленість явищами і подіями у мистецькій сфері, прагнення до набуття відповідних знань та досвіду, художній тип мислення, фантазія, рефлексія власних художніх уподобань тощо (Клименко, 2006).

Власне через втілення творчого замислу переважно й відбувається самоздійснення митця, яке є великою і напруженою працею, що потребує участі і піднесення всіх сил людини, максимального зосередження її свідомості на предметі творчості. Адже, здатність до цього безпосередньо пов'язана з самою особистістю, її можливістю реалізації власних потенційних можливостей, з визначенням своїх бажань, з ресурсним потенціалом, що забезпечує процес самоздійснення (Алонцева, 2011).

Науковцями зазначається, що недостатня вивченість проблеми самоздійснення, яке відносять до найвищого життєвого завдання людини в онтогенезі, зумовлює актуальність емпіричного вивчення взаємозв'язку способів самоздійснення з віковими та особистісними особливостями людини, значення особистісних, мотиваційно-сміслових та біографічних чинників самоздійснення (Логінова, 2009).

*Особистісне самоздійснення* розуміється як свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягнення особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного "простору життя". *Професійне самоздійснення* – як одна із найважливіших форм життєвого самоздійснення, що характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням його професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями (Психофізіологічні закономірності..., 2015).

Професійне самоздійснення може відбуватися у двох загальних *формах*: 1) зовнішньо-професійній (досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності); 2) внутрішньо-професійній (професійне самовдосконалення,

спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно-важливих якостей). Також виділено *10 ознак професійного самоздійснення*:

1. *Внутрішньо професійні*: потреба у професійному вдосконаленні, наявність проєкту власного професійного розвитку, переважаюче задоволення власними професійними досягненнями, постійна постановка нових професійних цілей, формування власного "життєво-професійного простору".

2. *Зовнішньо професійні*: досягнення поставлених професійних цілей, визнання досягнень фахівця професійним співтовариством, використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями, розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії, вияв високого рівня творчості у професійній діяльності (Психофізіологічні закономірності..., 2015).

Слід відзначити, що визначення особливостей та психологічних передумов самоздійснення фахівців творчих професій раніше не проводилося. А серед досліджень подібного спрямування із залученням студентів творчих спеціальностей можна назвати декілька, проведених О.М. Кокуном (Кокур, 2002, 2004; Kokun et al., 2018).

**Мета статті.** У статті ми представимо частину результатів наших досліджень, спрямованих на визначення особливостей та психологічних передумов самоздійснення фахівців творчих професій.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Емпіричні дослідження проводилися з використанням розробленого нами діагностичного Інтернет-сайту (<http://prof-diagnost.org>). Для обробки отриманих результатів були відібрані результати 404 фахівців, які пройшли діагностику за всіма методиками (Опитувальник професійного самоздійснення, Самоактуалізаційний тест Е. Шострома – САТ, Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана), Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою», Методика виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» - КОЗ-2). З 404 досліджуваних, 48 представляли творчі професії (дизайнери, художники, актори, архітектори, літератори тощо). Результати інших використовувалися для порівняння.

Саме з цього порівняння, результати якого подані у таблиці 1, й розпочнемо наш аналіз.

Як свідчать вищенаведені у таблиці результати, фахівці творчих професій мають найвищі серед представників всіх професійних груп і загальний рівень професійного самоздійснення, і дві його складові (рівні внутрішньо професійного та зовнішньо професійного самоздійснення). Причому у більшості випадків подібне перевищення є статистично достовірним. Такі результати, на наш погляд, є повністю закономірними, адже саме творчі професії за своїм змістом надають для самоздійснення людині найвищі можливості.

**Порівняння фахівців різних професійних груп за узагальненими показниками Опитувальника професійного самоздійснення**

№	Показники	Проф. група	М	$p \leq$
1	Загальний рівень професійного самоздійснення фахівця	А	73,37	0,05 - 0,001 Г з А, Б, В, Е
		Б	65,35	
		В	74,64	
		Г	77,81	
		Д	75,62	
		Е	74,13	
2	Рівень внутрішньо професійного самоздійснення	А	37,66	0,05 - 0,001 Г з А, Б, В, Е
		Б	33,52	
		В	37,81	
		Г	40,28	
		Д	38,10	
		Е	37,88	
3	Рівень зовнішньо професійного самоздійснення	А	35,71	0,05 - 0,001 Г з А та Б
		Б	31,83	
		В	36,83	
		Г	37,63	
		Д	37,52	
		Е	36,25	

Примітки: фахівці професій: А – типу "людина-людина" (n = 164); Б – обслуговування (n = 63); В – типу "людина-знак" (n = 60); Г – творчих (n = 48); Д – типу "людина-техніка" (n = 39); Е – робітничих (n = 30).

Відповідно, серед п'яти ознак внутрішньо професійного самоздійснення, фахівці творчих професій істотно перевищують представників інших професійних груп за наступними трьома ознаками: постійна постановка нових професійних цілей (у найбільшій мірі), потреба у професійному вдосконаленні та наявність проекту власного професійного розвитку. Серед ознак зовнішньо професійного самоздійснення – за двома: розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії та вияв високого рівня творчості у професійній діяльності.

Визначення психологічних передумов самоздійснення фахівців творчих професій засновувалося на результатах кореляційного аналізу (за Спірменом) показників професійного самоздійснення та показників використаних психодіагностичних методик.

Визначено, що рівень професійної самоефективності за шкалою Р. Шварцера та М. Єрусалема у таких фахівців на достовірному рівні ( $p \leq 0,01 - 0,001$ ) корелює із усіма показниками професійного самоздійснення (у межах  $r = 0,36 - 0,68$ ). Самоефективність у найбільшій мірі взаємопов'язана із «виявом високого рівня творчості у професійній діяльності ( $r = 0,68$ ), «постійною постановкою нових професійних цілей» ( $r = 0,62$ ), рівнем внутрішньо професійного самоздійснення ( $r = 0,57$ ), та «формуванням власного "життєво-професійного простору"» ( $r = 0,54$ ).

Всі показники професійного самоздійснення митців також достовірно корелюють ( $p \leq 0,05 - 0,001$ ) із внутрішньою професійною мотивацією ( $r = 0,30 - 0,49$ ). Тут теж найбільший зв'язок зафіксовано із «виявом високого рівня творчості у професійній діяльності» ( $r = 0,68$ ). Зовнішня позитивна мотивація порівняно незначно поступається внутрішній у тисноті зв'язків із показниками професійного самоздійснення. Найтісніший зв'язок зафіксовано із «потребою у професійному вдосконаленні» ( $r = 0,41$ ). А от зовнішня негативна мотивація практично не пов'язана із професійним самоздійсненням.

Отже, згідно з отриманими результатами, в якості істотної передумови професійного самоздійснення творчих фахівців можна розглядати наявність у них високого рівня професійної самоефективності, внутрішньої та зовнішньої позитивної професійної мотивації, що цілком узгоджується з даними Сердюк (2014).

Показники комунікативних та організаційних здібностей фахівців творчих професій корелюють з показниками професійного самоздійснення у межах  $r = 0,58 - 0,71$ . Ще в більшій мірі з показниками професійного самоздійснення корелює ступінь задоволеності своєю професією і роботою ( $r = 0,64 - 0,75$ ). Найтісніша кореляція встановлена з «переважаючим задоволенням власними професійними досягненнями» ( $r = 0,75$ ), що є цілком природним, зважаючи на близьке змістовне значення цих показників.

Отже, виходячи із вищенаведених результатів, до важливих передумов досягнення творчим фахівцем професійного самоздійснення слід також віднести і достатньо високий рівень розвитку в нього комунікативних та організаційних здібностей, і високий ступінь задоволеності своєю професійною діяльністю.

На відміну від попередніх методик, всі показники Модифікації опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ мають істотні негативні зв'язки з показниками професійного самоздійснення, що дозволяє їх віднести до вкрай несприятливих для професійного самоздійснення творчих фахівців чинників. Зокрема, такі складові професійного «вигорання» та деформації, як емоційне виснаження, деперсоналізація, редукація особистих досягнень, а також їхнє сумарне значення корелюють з узагальненими показниками професійного самоздійснення у межах  $r = -0,46 - -0,70$ . Найістотніший негативний вплив ці несприятливі для кожного фахівця явища справляють на такі ознаки професійного самоздійснення, як «вияв високого рівня творчості у професійній діяльності», «постійна постановка нових професійних цілей» та «розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії».

**Висновки.** Фахівці творчих професій мають найвищі серед представників всіх професійних груп загальний рівень професійного самоздійснення, а також двох його складових. Зокрема, вони найбільш істотно перевищують представників інших професійних груп за такими ознаками самоздійснення: постійна постановка нових професійних цілей, потреба у професійному вдосконаленні, наявність проєкту власного професійного розвитку, розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії, вияв високого рівня творчості у професійній діяльності.



В якості істотної передумови професійного самоздійснення фахівців творчих професій можна розглядати наявність у них високого рівня професійної самоефективності, внутрішньої та зовнішньої позитивної професійної мотивації, достатньо високий рівень розвитку комунікативних та організаційних здібностей, високий ступінь задоволеності своєю професійною діяльністю.

Вкрай несприятливими для професійного самоздійснення таких фахівців чинниками є наступні складові професійного «вигорання» та деформації – емоційне виснаження, деперсоналізація та редукація особистих досягнень.

*Науково-практичне значення* отриманих результатів полягає у тому, що на їхній основі може бути розроблена науково-обґрунтована програма сприяння творчому самоздійсненню особистості.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці системи психологічних заходів спрямованих на сприяння професійному самоздійсненню фахівців творчих професій.

### Список використаних джерел

- Алонцева, А. И. (2011). Самоосуществление личности в юношеском возрасте. *Вектор науки ТГУ*, 3(6), 23–25.
- Василькевич, Я. З. (2002). Філософсько-психологічні аспекти формування досвіду творчої діяльності особистості. *Психологія*, 15, 84–90.
- Кокун, О. М. (2002). Фізична культура і спорт як фактор підвищення адаптаційних можливостей студентів. *Вісник Технологічного університету Поділля. Ч. 3. Суспільно-гуманітарні науки*, 2(5), 47–50.
- Кокун, О.М. (2004). *Оптимізація адаптаційних можливостей учнів та студентів: методичні рекомендації*. Київ: Міленіум.
- Корж, О. М. (1998). *Образотворче мистецтво: Художньо-педагогічна діяльність*. Київ: Задруга.
- Клименко, В. В. (2006). *Психологія творчості*. Київ: Центр навчальної літератури.
- Логінова, И. О. (2009). *Психологія життєвого самоосуществлення: монографія*. Москва: Изд-во СГУ.
- Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія*. (2015). [О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов та ін.; за ред. О.М. Кокуна]. Київ: Педагогічна думка.
- Сердюк, Л. З. (2014). Діагностика спрямованості мотивації учіння студентів у ВНЗ. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*, 2.12(103). 163–168.
- Kokun O., Imas Y., Vovkohon A., Potop A., Korobeynikov G., ... & Polevaya-Secaryanu A. (2018). Physical education and sports as a tool for formation of students' psychophysiological readiness to their professional work. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 966 – 971. Doi:10.7752/jpes.2018.02143

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ ВИЩОЇ КАТЕГОРІЇ

У статті викладені результати емпіричного дослідження, спрямованого на визначення психологічних особливостей професійної життєстійкості вчителів вищої категорії. Було визначено, що психологічні особливості професійної життєстійкості вчителів обумовлюються рівнем розвитку в них професійного самоздійснення, самоефективності, мотивації, задоволеністю своєю професією та їхнім психофізіологічним станом, а саме: самопочуттям, активністю, настроєм, працездатністю, зацікавленістю в роботі, задоволеністю від роботи і бажанням працювати та рівнем життєвої задоволеності. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці програми, спрямованої на сприяння професійній життєстійкості вчителів.

*Ключові слова:* вчителі вищої категорії, мотивація, професійне самоздійснення, професійна життєстійкість, психофізіологічний стан, самоефективність.

**Panasenko N.M. Research of psychological features of professional hardiness of teachers of the highest category.** The article presents the results of an empirical study aimed at determining the psychological characteristics of professional life of teachers of the highest category. It was determined that the psychological features of professional hardiness of teachers are determined by the level of development of professional self-realization, self-efficacy, motivation, satisfaction with their profession and their psychophysiological state: well-being, activity, mood, ability to work, job satisfaction and job satisfaction. and the level of life satisfaction. Prospects for further research are to develop a program aimed at promoting the professional hardiness of teachers.

*Key words:* teachers of the highest category, motivation, professional self-realization, professional hardiness, psychophysiological state, self-efficacy.

**Постановка проблеми.** У складних умовах сьогодення людина намагається не тільки виживати, але, незважаючи на все, ефективно діяти з метою пошуку себе, своїх життєвих пріоритетів. Можливості для розвитку людини та її реалізації в різних галузях діяльності, що пропонуються сучасним суспільством, одночасно ставлять її і перед необхідністю постійного вибору, необхідністю приймати рішення в складних питаннях, перед проблемою пошуку свого місця в житті і пошуку стратегій здійснення себе.

Проблема подолання особистістю життєвих та професійних труднощів у психологічній науці розглядається також через призму поняття життєстійкості (С. Кобейза, С. Мадді), що трактується як вміння конструктивно долати важкі життєві ситуації, залишатися активним та перешкоджати негативним наслідкам стресу. Отже, за С. Мадді, базовими цінностями життєстійкості є кооперація (cooperation), довіра (credibility) і креативність (creativity) (Александрова, 2004).

Глибина та сила впливу стресу на психічний стан людини залежить від різних факторів. Деякі з них, а саме – природжену вразливість організму та зовнішні події, людина не може контролювати. Проте основою вміння впоратися зі стресовою ситуацією є інший фактор – життєстійкі переконання, що можуть

бути результатом свідомої внутрішньої роботи особистості. Від наявності цих переконань залежить оцінка складної ризикової ситуації: якщо людина приймає її та є готовою до активного впливу на неї, то ситуація сприймається як менш травматична. На стан психічної стійкості людини особливий вплив має надійність у професійній діяльності (Кокун, 2002; Кокун, 2018). Успішна професійна діяльність є базисом повноцінного переживання самореалізації, що обумовлює задоволеність життям у цілому (Куліков, 2004).

Д. Леонт'єв (2006) підкреслює, що в ситуації особистісного вибору саме життєстійкі переконання визначають готовність людини обирати нову, незвичну ситуацію на противагу байдужому вибору або вибору звичної, знайомої ситуації. Іншими словами, психологічна стійкість становить один із ключових параметрів індивідуальної здатності до зрілих і складних форм саморегуляції..

Особливої актуальності проблема життєстійкості набуває для фахівців професій, від яких найбільше залежить майбутнє суспільства, таких, зокрема, як вчителі.

**Вихідні передумови.** Американський психолог С. Мадді перший серед зарубіжних психологів увів поняття «hardiness», яке він визначає як особливий патерн структури настанов та навиків, які дозволяють перетворити зміни, які відбуваються з людиною, на її можливості. С. Мадді визначає життєстійкість як інтегральну особистісну рису, відповідальну за успішність подолання особистістю життєвих труднощів. Життєстійкі люди глибоко переконані, що наше життя має сенс, вони відрізняються неабияким умінням імпровізувати. Основними компонентами життєстійкості є: залученість, контроль та прийняття ризику. Згідно з уявленнями С. Мадді, людина постійно здійснює вибір, який поділяється на два види: вибір незмінності (вибір минулого) і вибір невідомості (вибір майбутнього) (Maddi, 1998).

С. Мадді (2005) розрізняє регресивне та трансформаційне подолання стресових, важких життєвих ситуацій. Трансформаційне подолання, на відміну від регресивного, має на увазі відкритість новому, готовність активно діяти у стресовій ситуації. Учений виокремлює п'ять основних механізмів, завдяки яким проявляється захисний вплив життєстійкості щодо розвитку захворювань та зниження ефективності діяльності: оцінка життєвих змін як менш стресових; створення мотивації до трансформаційного подолання; посилення імунної реакції; посилення відповідальності щодо здоров'я; пошук активної соціальної підтримки.

Життєстійкість (hardiness) – це характеристика особистості, яка, згідно з Мадді (2005), є ключем до стресостійкості і складається з: життєстійкого, тобто трансформаційного копінгу; життєстійкого ставлення до оточення; життєстійких установок: залучення (commitment); контролю (control); прийняття виклику (challenge).

Життєстійкість є системою переконань про себе, світ, відносини зі світом. Життєстійкість людини пов'язана із можливістю подолання різних стресів, підтримкою високого рівня фізичного і психологічного здоров'я, а також з оптимізмом, самоефективністю, суб'єктивною задоволеністю власним життям, здатністю до неперервного особистісного саморозвитку (Кузікова, 2012).

А професійна життєстійкість характеризує можливості особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішності професійної діяльності.

На основі розробленої моделі життєстійкості (С. Мадді, Д. Леонт'єв) і численних досліджень зв'язку цього конструкту з іншими особистісними особливостями був розроблений тренінг життєстійкості. Тренінг проводився в невеликих групах по 6-8 чоловік і включав наступні основні етапи:

- Визначення стресових обставин, які вивчаються в розширеній перспективі. При цьому використовується прийом реконструкції ситуації у вигляді найкращого і найгіршого варіантів розвитку ситуації.

- Застосування технік для стимуляції уяви для відреагування погано усвідомлених емоційних реакцій. Емоційний «інсайт», отриманий в ході звернення до «внутрішніх смислів», сприяє трансформації стресових ситуацій у можливості.

- Використання нової картини світу для вироблення плану дій, спрямованого на трансформацію стресових обставин в сприятливі, виконання домашніх завдань з метою застосування отриманих навичок і обговорення результатів у групі.

**Метою статті** є викладення результатів емпіричного дослідження, спрямованого на визначення психологічних особливостей професійної життєстійкості вчителів вищої категорії.

**Виклад методики і результатів досліджень.** У нашому дослідженні взяли участь 43 вчителі Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер», з яких 35 осіб – вчителі жіночої статі (81,4%) та 8 (18,6%) – вчителі чоловічої статі. Розподіл вчителів за віком: 5 вчителів (11,6%) – віком від 20 до 30 років, 14 (32,6%) – віком від 30 до 40 років; 10 вчителів (23,2%) – віком від 40 до 50 років та 14 вчителів (32,6%) – віком від 50 до 60 років. За стажем роботи на посаді ми можемо розподілити вчителів таким чином: 12 вчителів (27,9%) працюють менше 10 років; 13 вчителів (30,3%) – від 10 до 20 років; 12 вчителів (27,9%) – від 20 до 30 років; а 6 вчителів (13,9%) працюють понад 30 років на посаді. А стосовно загального стажу за роботою: 9 вчителів (20,9%) працюють менше 10 років; 13 вчителів (30,3%) – від 10 до 20 років; 12 вчителів (27,9%) – від 20 до 30 років; 9 вчителів (20,9%) – понад 30 років.

Під час дослідження було використано: Опитувальник професійної життєстійкості (О.М. Кокун), Опитувальник професійного самоздійснення (О.М. Кокун), Методику К. Замфір у модифікації А. Реана "Мотивація професійної діяльності" та Шкалу самооефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, Методику "Діагностика рівня емоційного вигорання" (В.В. Бойко).

У таблиці 1 наведено розподіл досліджуваних вчителів вищої категорії за рівнем професійної життєстійкості.

*Таблиця 1*

**Розподіл досліджуваних вчителів вищої категорії (n = 43)  
за рівнем професійної життєстійкості**

№	Рівень проф. життєстійкості	Бали	Кількість у відсотках
1	Низький	0 – 53	7%
2	Нижчий від середнього	54 – 59	14%
3	Середній	60 – 63	16%
4	Вищий за середній	64 – 69	26%
5	Високий	70 – 96	37%

Як видно з таблиці, високий рівень професійної життєстійкості серед вчителів нашої вибірки мають 37,0 %, вищий за середній – 26,0%, середній – 16,0 %, нижчий від середнього – 14,0 % і низький – 7,0 %. Тобто, 63,0 % вчителів мають високі показники рівня професійної життєстійкості.

Таблиця 2

**Розподіл вчителів вищої категорії (n = 43)  
за показниками професійного самоздійснення**

№	Рівень професійного самоздійснення	Загальний		Внутрішньпрофесійний		Зовнішньпрофесійний	
		бали	%	бали	%	бали	%
1	Низький	≤ 45	-	≤ 21	-	≤ 19	-
2	Нижчий від середнього	46 – 63	-	22 – 32	-	20 – 30	-
3	Середній	64 – 81	-	33 – 42	-	31 – 40	-
4	Вищий за середній	82 – 99	2,3	43 – 51	4,6	41 – 49	11,6
5	Високий	≥ 100	97,7	≥ 52	95,4	≥ 50	88,4

Було визначено, що всі узагальнені показники Опитувальника професійної життєстійкості у вчителів пов'язані тісними позитивними кореляційними зв'язками на рівні значущості  $p \leq 0,01$ .

У таблиці 2 наведено розподіл вчителів вищої категорії за показниками професійного самоздійснення.

Ми бачимо, що вчителі нашої вибірки здебільшого мають вищий за середній та високий рівні і загального, і внутрішньпрофесійного та зовнішньпрофесійного самоздійснення.

Таблиця 3 містить достовірні кореляційні зв'язки ознак професійної життєстійкості із узагальненими показниками професійного самоздійснення.

Таблиця 3

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості вчителів вищої категорії з узагальненими показниками професійного самоздійснення**

№	Показники професійної життєстійкості	1	2	3
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	,65**	,63**	,62**
2	Рівень професійної включеності	,61**	,62**	,56**
3	Рівень професійного контролю	,40**	,40**	,37*
4	Рівень професійного прийняття ризику	,57**	,51**	,59**
5	Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	,69**	,67**	,68**
6	Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	,43**	,41**	,42**
7	Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	,49**	,46**	,49**
9	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	,53**	,54**	,48**

Примітки: \*\* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,01$ ;

1 – загальний рівень професійного самоздійснення фахівця; 2 – рівень внутрішньпрофесійного самоздійснення; 3 – рівень зовнішньпрофесійного самоздійснення.

Ми бачимо, що всі показники професійної життєстійкості позитивно та достовірно пов'язані ( $p \leq 0,05 - 0,01$ ) із узагальненими показниками професійного самоздійснення вчителів вищої категорії.

У таблиці 4 наведено розподіл досліджуваних вчителів вищої категорії за рівнем самоефективності.

Таблиця 4

**Розподіл досліджуваних вчителів вищої категорії за рівнем самоефективності**

№	Рівень самоефективності	Бали	Кількість у відсотках
1.	Низький	$\leq 19$	-
2.	Нижчий від середнього	20 - 24	-
3.	Середній	25 - 29	25,6
4.	Вищий за середній	30 - 35	53,5
5.	Високий	36 - 40	20,9

Як видно з таблиці, вчителі нашої вибірки мають здебільшого високі показники за рівнем самоефективності.

У таблиці 5 наведено достовірні кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості вчителів вищої категорії із показниками професійної самоефективності та мотивації.

Таблиця 5

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості вчителів вищої категорії із показниками професійної самоефективності та мотивації**

№	Показники професійної життєстійкості	Само ефек- тивність	Мотивація		
			внутрі- шня	зовнішня позитивна	зовнішня негативна
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	,51**	-,02	,22	,11
2	Рівень професійної включеності	,23	,09	,14	-,02
3	Рівень професійного контролю	,42**	-,01	,37*	,30*
4	Рівень професійного прийняття ризику	,57**	-,14	-,03	-,08
5	Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	,49**	,02	,03	-,10
6	Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	,36*	-,15	,19	,05
7	Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	,37*	,07	,24	,12
8	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	,47**	-,02	,25	,25

Примітки: \* – кореляція достовірною на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

Наведені в таблиці результати свідчать, що майже всі показники Опитувальника професійної життєстійкості у вчителів (окрім рівня професійної включе-

ності) пов'язані позитивними кореляційними зв'язками із показниками самоефективності. А саме: показники загального рівня професійної життєстійкості, рівня професійного контролю, рівня професійного прийняття ризику та рівня професійного компонента професійної життєстійкості – на рівні значущості  $p \leq 0,01$ , а показники рівня мотиваційного компонента та соціального компонента професійної життєстійкості на рівні значущості  $p \leq 0,05$ . Тобто, чим вищими є ці показники, тим вищого рівня в них є самоефективність. Також ми можемо бачити, що показники рівня професійного контролю пов'язані позитивними кореляційними зв'язками із показниками зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації на рівні значущості  $p \leq 0,05$ . Тобто, чим вищим є професійний контроль у вчителя, тим вищого рівня в нього є і зовнішня позитивна, і зовнішня негативна мотивація і навпаки.

У таблиці 6 наведено розподіл досліджуваних вчителів вищої категорії за складовими професійного вигорання та деформації.

Отже, ми можемо бачити, що у вчителів нашої вибірки не було визначено високих рівнів вираженості складових професійного вигорання та деформації, а були наявні показники за вищим та середнім рівнями вираженості таких складових, як: емоційне виснаження (2,3%), деперсоналізація (2,3%) та редукція особистих досягнень (9,3%). А вираженість професійної деформації мають на середньому рівні 11,6% вчителів нашої вибірки, що є невисоким показником, оскільки більшість вчителів все ж має низький та нижчий від середнього рівні складових професійного вигорання та деформації.

Таблиця 6

№ з/п	Складові професійного вигорання та деформації	Рівні виразності складових (%)				
		низький	нижчий від середнього	середній	вищий за середній	високий
1.	Емоційне виснаження	30,2	51,2	16,3	2,3	-
2.	Деперсоналізація	62,8	32,6	2,3	2,3	-
3.	Редукція особистих досягнень	25,6	39,5	25,6	9,3	-
4.	Сумарне значення (вираженість професійної деформації)	32,6	55,8	11,6	-	-

Значущих кореляційних зв'язків показників професійної життєстійкості вчителів вищої категорії із показниками професійного вигорання та деформації не виявлено.

У таблиці 7 наведено достовірні кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості вчителів вищої категорії із показниками шкалової самооцінки психофізіологічного стану.

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості вчителів  
вищої категорії із показниками шкалою самооцінки  
психофізіологічного стану**

№	Показники	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	,45**	,46**	,39*	,39**	,29	,373*	,54**	,45**	,55**
2	Рівень професійної включеності	,25	,33*	,20	,34*	,04	,27	,47**	,38*	,44**
3	Рівень професійного контролю	,29	,39**	,28	,24	,15	,28	,40**	,27	,37*
4	Рівень професійного прийняття ризику	,55**	,37*	,44**	,37*	,51**	,35*	,43**	,43**	,52**
5	Рівень емоційного компонента проф. життєстійкості	,54**	,44**	,45**	,47**	,34*	,52**	,57**	,68**	,57**
6	Рівень мотиваційного компонента проф. життєстійкості	,44**	,49**	,39**	,44**	,34*	,38*	,52**	,41**	,57**
7	Рівень соціального компонента проф. життєстійкості	,27	,29	,26	,23	,11	,25	,29	,19	,33*
8	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	,26	,30*	,20	,18	,17	,11	,41**	,20	,35*

Примітки: 1) \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; 2) 1 – самопочуття; 2 – активність; 3 – настрій; 4 – працездатність; 5 – стан здоров'я; 6 – життєва задоволеність; 7 – зацікавленість у роботі; 8 – задоволеність від роботи; 9 – бажання працювати.

Ми бачимо, що показники загального рівня професійної життєстійкості у вчителів нашої вибірки пов'язані кореляційними зв'язками на рівні значущості  $p \leq 0,01$  із показниками самопочуття, активності, настрою, працездатності, зацікавленості в роботі, задоволеністю від роботи і бажанням працювати та на рівні значущості  $p \leq 0,05$  – з показниками життєвої задоволеності. Показники рівня професійної включеності мають тісні кореляційні зв'язки із показниками активності, працездатності, зацікавленості в роботі, задоволеності від роботи і бажанням працювати. Показники рівня професійного контролю мають тісні кореляційні зв'язки із показниками активності, зацікавленості в роботі і бажання працювати. А показники рівня професійного прийняття ризику та показники емоційного і мотиваційного компоненту професійної життєстійкості мають тісні кореляційні зв'язки із всіма показниками шкалою самооцінки психофізіологічного стану. Показники рівня соціального компонента професійної життєстійко-



сті взаємозалежні із показниками бажання працювати, а показники рівня професійного компонента професійної життєстійкості із показниками активності, зацікавленості в роботі та бажання працювати.

Більшість вчителів нашої вибірки має високий (74,4 %) та середній (3,3%) рівні ступеня задоволеності своєю професією і роботою.

Таблиця 8

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості із показником ступеня задоволеності своєю професією і роботою вчителів вищої категорії**

№	Показники професійної життєстійкості	Ступінь задоволеності своєю професією і роботою
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	,42**
2	Рівень професійної включеності	,34*
3	Рівень професійного контролю	,23
4	Рівень професійного прийняття ризику	,46**
5	Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	,53**
6	Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	,33*
7	Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	,18
8	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	,35*

Примітки: \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

У таблиці 8 наведені достовірні кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості вчителів вищої категорії із показником ступеня задоволеності своєю професією і роботою.

Аналіз кореляцій шкал показників професійної життєстійкості із показником ступеня задоволеності своєю професією і роботою вчителів вищої категорії показує, що майже всі показники професійної життєстійкості, окрім показників рівня професійного контролю і рівня соціального компонента професійної життєстійкості, мають тісні достовірні кореляційні зв'язки із показниками ступеня задоволеності своєю професією і роботою, тобто мають взаємний вплив.

**Висновки.** В результаті проведеного аналізу результатів емпіричного дослідження, спрямованого на визначення психологічних особливостей професійної життєстійкості вчителів вищої категорії було встановлено, що вчителі цієї вибірки здебільшого мають високі показники рівня професійної життєстійкості. Також було визначено, що всі узагальнені показники Опитувальника професійної життєстійкості у вчителів пов'язані позитивними кореляційними зв'язками.

Вчителі, які брали участь у нашому дослідженні, мають вищий за середній та високий рівні і загального, і внутрішньо професійного та зовнішньо професійного самоздійснення. Було визначено, що більшість з них задоволені своєю професією і роботою.

Показники самоефективності вчителів виявились на досить високому рівні, що вказує на те, що вони здебільшого є впевненими щодо своєї потенційної здатності організувати та здійснювати власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Майже за всіма показниками самооцінки психофізіологічного стану вони мають середній, вищий за середній та високий рівні.

Визначено, що психологічні особливості професійної життєстійкості вчителів обумовлюються рівнем розвитку в них професійного самоздійснення, самоефективності, мотивації, задоволеністю своєю професією та їхнім психофізіологічним станом. Було встановлено, що показники загального рівня професійної життєстійкості у вчителів пов'язані із самопочуттям, активністю, настроєм, працездатністю, зацікавленістю в роботі, задоволеністю від роботи і бажанням працювати та з життєвою задоволеністю. Професійна включеність вчителів залежить від їхньої активності, працездатності, зацікавленості в роботі, задоволеності від роботи і бажанням працювати, а рівень професійного контролю пов'язаний із активністю, зацікавленістю в роботі і бажанням працювати. Було визначено, що показники рівня професійного прийняття ризику та показники емоційного і мотиваційного компонента професійної життєстійкості вчителів напряму залежать від їхнього психофізіологічного стану. Показники рівня соціального компонента професійної життєстійкості взаємозалежні із показниками бажання працювати, а показники рівня професійного компонента професійної життєстійкості із показниками активності, зацікавленості в роботі та бажанням працювати.

Зазначимо, що у вчителів нашої вибірки не було визначено високих рівнів вираженості складових професійного вигорання та деформації, а були наявні показники лише за вищим за середній рівнями вираженості таких складових, як: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень.

Майже всі показники професійної життєстійкості, окрім показників рівня професійного контролю і рівня соціального компонента професійної життєстійкості, мають тісні достовірні кореляційні зв'язки із показниками ступеня задоволеності своєю професією і роботою, тобто мають взаємний вплив.

Відтак, задля подальшого розвитку психологічних особливостей професійної життєстійкості вчителям вищої категорії необхідно звертати увагу на рівень розвитку в них професійної включеності, внутрішню професійну мотивацію, підвищувати рівень соціального та професійного компонентів професійної життєстійкості.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці програми, спрямованої на сприяння професійній життєстійкості вчителів.

### Список використаних джерел

- Александрова Л.А. (2004) К концепции жизнестойкости в психологии. *Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов* / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат, Вып. 2. с. 82-90.
- Кокун, О. М. (2002). Фізична культура і спорт як фактор підвищення адаптаційних можливостей студентів. *Вісник Технологічного університету Поділля. Ч. 3. Суспільно-гуманітарні науки*, 2(5), 47–50.
- Кузікова С.Б. (2012) Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка Суми: МакДен, 410 с.
- Куликов Л.В. (2004) Психогигиена личности: учебное пособие. Санкт-Петербург, 467 с.
- Леонтьев Д.А., Е. И. Рассказова. (2006) Тест жизнестойкости. Москва. Изд.: Смысл, 63 с.
- Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія [Електронний ресурс]* / О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов [та ін.]; за ред. О.М. Кокуна. Київ: Педагогічна думка, 2015. 297 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10038/>
- Мадди С. (2005) Смыслообразование в процессе принятия решений. *Психологический журнал. Т. 26, № 6*, с. 87–101.
- Kokun O., Imas Y., Vovkohon A., Potop A., Korobeynikov G., ... & Poleyaya-Secaryanu A. (2018). Physical education and sports as a tool for formation of students' psychophysiological readiness to their professional work. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 966 – 971. Doi:10.7752/jpes.2018.02143
- Maddi S. (1998) Creating Meaning Through Making Decisions. *The Human Quest For Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications.* - Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, P. 1-26.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ГРУПОВОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УЧАСНИКІВ ПРОЦЕСУ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Статтю присвячено розгляду соціально-психологічних технологій партнерської взаємодії, застосування яких істотно впливає на підвищення групової ефективності учасників процесу реформування освіти. Використовуючи соціально-психологічні технології партнерської взаємодії, слід брати до уваги те, що у груповому процесі визначаються три рівні їх реалізації: мега-, мезо- і мікрорівень. Ефективність різних соціально-психологічних технологій партнерської взаємодії розкривається з урахуванням шести основних критеріїв, як-от особливості процесу обговорення, особливості проблем, що вирішуються, тип інтервенцій фасилітатора, тип продукту обговорення, тип аудиторії, основні прогнозовані результати (сфокусованість психологічного впливу). З урахуванням зазначених критеріїв здійснено апробацію соціально-психологічних технологій «Пошук майбутнього», «Саміт позитивних змін», «Стратегічні зміни у реальному часі» для вивчення внутрішньогрупових трансформацій учасників процесу реформування освіти. *Ключові слова:* соціально-психологічна технологія, партнерська взаємодія, групова ефективність, реформа освіти.

**Petrenko I.V. Social-psychological technologies of partnership interaction as a means of improving group efficiency of participants in the education reform process.** The article is devoted to the consideration of social and psychological technologies of partnership, the application of which has a significant impact on improving the group efficiency of participants in the process of education reform. Using socio-psychological technologies of partnership, it should be taken into account that in the group process three levels of their implementation are determined: mega-, meso- and micro-level. The effectiveness of various socio-psychological technologies of partnership is revealed taking into account six main criteria, such as: features of the discussion process, features of the problems to be solved, type of facilitator interventions, type of discussion product, audience type, focus of psychological influence. Taking into account these criteria, the approbation of socio-psychological technologies "Future Search", "Appreciative Inquiry Summit", "Real Time Strategic Change" was carried out to study the intragroup transformations of participants in the process of education reform. *Keywords:* socio-psychological technology, partnership, group efficiency, education reform.

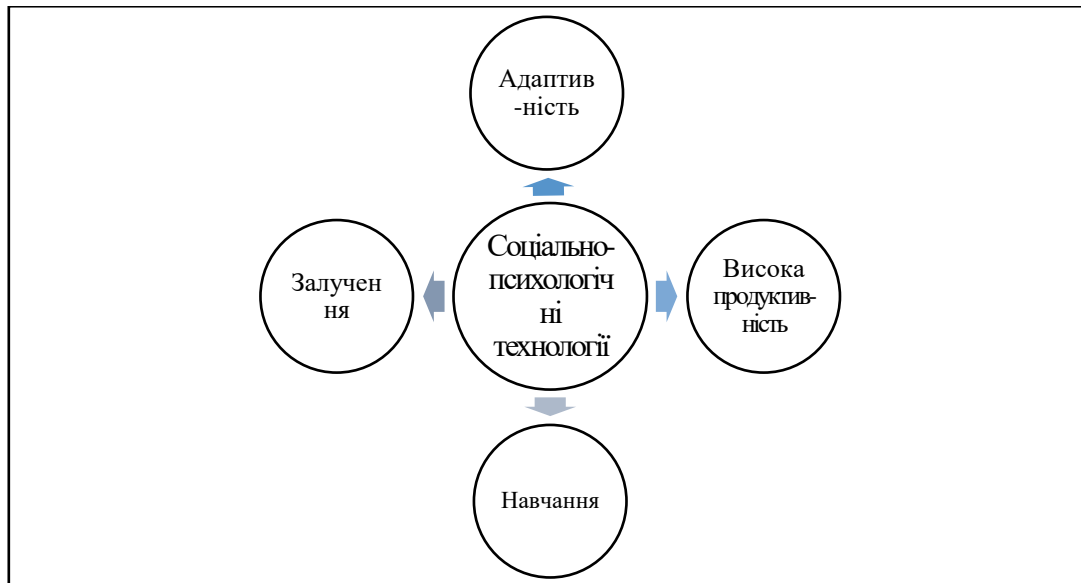
**Постановка проблеми.** У наш час все більше різнобічних сфер суспільного життя людини стають дотичними до процесу технологізації. Це і не дивно, адже завдяки використанню соціально-психологічних технологій відбуваються важливі для соціуму трансформаційні перетворення: від уникнення ознак розбалансованості, подальшої оптимізації розвитку до підвищення ефективності його функціонування. Тим самим, проблема розробки і впровадження соціально-психологічних технологій у різноманітні сфери діяльності людини стає вельми актуальною, а процес технологізації соціальної системи перетворюється на одну з провідних тенденцій вітчизняного і світового суспільного розвитку. Розв'язання цих важливих практичних завдань потребує значних дослідницьких зусиль і відкриває широкі перспективи для наукових розвідок.

**Останні дослідження і публікації.** Найновіший науковий доробок дослідників присвячено питанням застосування інформаційно-комунікативних і соціально-психологічних технологій в навчальному процесі (Кулик, 2019), у професійній діяльності (Ксенофонов, 2018), у соціальних інтернет-мережах (Малеєва, 2019), для формування комунікативних компетентностей особистості (Лугова, Панькевич, 2019), для створення нового соціокультурного простору (Лук'яненко, 2018), для відновлення особистості після травматичних подій (Титаренко, Дворник, Климчук та ін., 2019), як інструмент забезпечення підтримки громадськістю освітніх змін (Гриценко, 2020). Проте, питання перевірки ефективності комунікативних соціально-психологічних технологій в реальних умовах, оцінювання результативності їх впровадження у шкільну практику на етапі реформування системи освіти розглянуто недостатньо і потребують свого подальшого опрацювання.

**Мета статті** – висвітлення особливостей застосування і основних результатів апробації соціально-психологічних технологій партнерської взаємодії в освітньому середовищі.

**Результати дослідження.** Серед вже розробленого та запровадженого у практику інструментарію, який успішно застосовується в процесі групових організаційних і соціальних трансформацій, можна назвати модель «Шести осередків» (Weisbord, 1992), підхід до запланованих змін за активної участі агентів змін (Липпит, 2007), підхід до творчого використання людських ресурсів (Schindler-Rainman, 1976), концепцію соціотехнічних систем (Emery, 1981), метод «Ретроспективи проєкту» (Керт, 2015). Утім, для вирішення дослідницьких завдань за темою наукової роботи лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України «Соціально-психологічне забезпечення підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти» нами було відібрано й апробовано соціально-психологічні технології партнерської взаємодії, як-от: «Пошук майбутнього» (Weisbord, 1992), «Саміт позитивних змін» (Ludema, Whitney, 2003; Cooperrider, Whitney, Stavros, 2008), «Стратегічні зміни у реальному часі» (Джейкобс, 2004).

Слід зазначити, що партнерська взаємодія відрізняється від інших видів міжособистісних стосунків і характеризується, насамперед, активністю, ініціативністю, рівністю партнерів, їх самостійністю, узгодженістю рішень і злагодженістю дій, проявом власної позиції особистості і її вмінням співпрацювати з іншими. Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії відносяться до діалогічного напрямку організаційного розвитку групи і спрямовані на зміни, що впливають на підвищення рівня групової ефективності (Schwarz, 2005a). У цьому контексті критеріями групової ефективності визначаються: *адаптивність* – здатність особистості вирішувати проблеми, фіксуючи увагу на ресурсах і досягненнях цілей; високу *продуктивність* – досягнення вагомих результатів при вирішенні поставлених завдань; *залучення* – заохочення, спонукування членів групи брати участь у спільній роботі і їхнє *навчання* – отримання нового знання, а також підвищення, завдяки цьому, рівня своєї професійної і психологічної компетентності (Beckhard, 2006) (див. рис. 1).

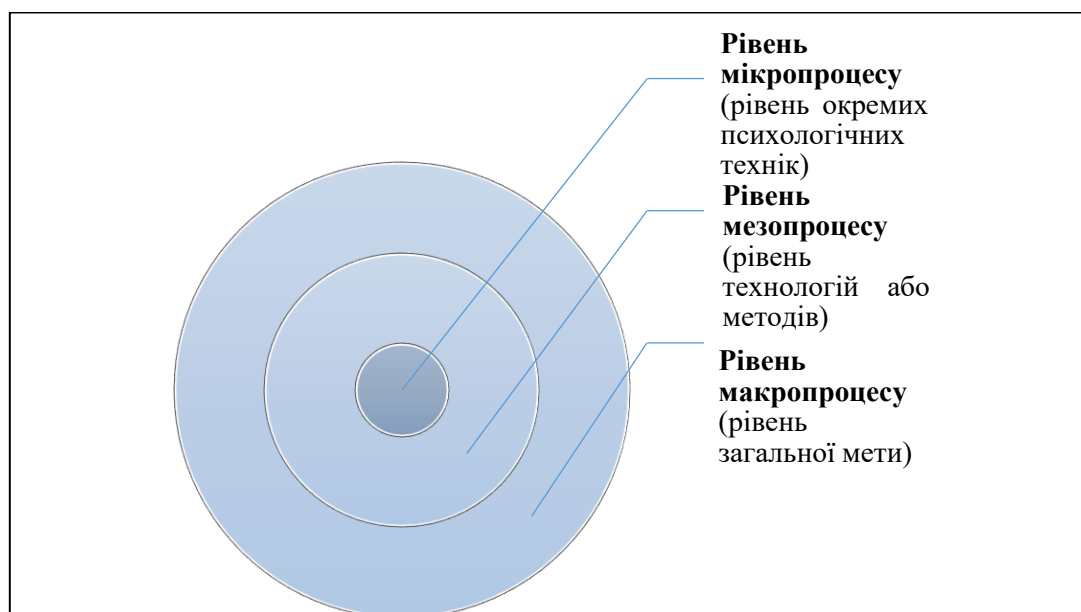


**Рис. 1.** Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії: критерії ефективності

Означені соціально-психологічні технології базуються на основних принципах, серед яких, насамперед, можна визначити такі: по-перше, соціальна реальність піддається конструюванню і створюється в процесі діалогу (перемовин); по-друге, безперервні та/або циклічні зміни реалізуються через низку можливостей; по-третє, за своєю природою зміни є такими, що самоорганізуються, але на них можна надихнути; по-четверте, в ході обговорення проблем, здійснюється пошук інформації, «фактів» з подальшим їхнім усвідомленням учасниками; по-п'яте, зміни відбуваються за умови розповсюдження нових ідей, моделей, метафор, теорій, що «кидають виклик» існуючим поглядам, надають змогу розглянути альтернативні думки для подальших соціальних дій учасників, щодо змін сталої системи; по-шосте, створюється простір та/або необхідні умови, що допомагають учасникам дійти згоди в реальному часі щодо потрібних змін і способів їхнього здійснення (Bushe, Marshak, 2009). При застосуванні на практиці вище згаданих соціально-психологічних технологій увага, перш за все, акцентується на таких питаннях:

1. Чого саме потрібно досягнути в ході роботи?
2. Хто саме має бути залученим до роботи в групі?
3. Яким чином варто спрямувати роботу групи для вирішення поставлених завдань?
4. Яку послідовність дій слід застосовувати для досягнення таких завдань?
5. Які соціально-психологічні ресурси мають використовуватися для забезпечення відповідного рівня участі?
6. Як поєднати у спільній роботі групи можливості кожного з її учасників?
7. Які фактори фізичного і психологічного середовища треба врахувати щодо забезпечення максимально комфортного процесу обговорення для всіх його учасників?

Застосовуючи соціально-психологічні технології партнерської взаємодії, слід брати до уваги те, що у груповому процесі визначають три рівні їх реалізації (Davidson, 2005). Перший рівень – рівень макропроцесу, що відображає загальну мету, яку досягатиме група в процесі своєї роботи (приміром, розробка стратегічного плану, вирішення проблеми, врегулювання конфліктної ситуації тощо). Другий рівень – рівень *мезопроцесу* або рівень такого специфічного процесу, коли група для досягнення поставленої мети проходить заздалегідь визначену серію відповідних технологічних кроків (наприклад, дев'яти-, семи-, п'яти-крокові моделі вирішення проблем, створення карти процесу, вибір релевантних технологій). Третій рівень – рівень *мікропроцесу* або рівень окремих технік, як-от мозковий штурм, аналіз Парето, мисленнєві карти тощо (див. рис. 2).



**Рис. 2.** Рівні реалізації соціально-психологічної технології у груповому процесі

Окрім того існують кілька критеріїв, що розкривають сутність соціально-психологічних технологій і вказують на певний тип моделі партнерської взаємодії учасників процесу реформування освіти. Зокрема, Дж. Дженкінс (Jenkins, 2005), Р. Шварц (Schwarz, 2005), О. Мартинова (Мартинова, 2011) визначають шість таких основних критеріїв:

1. *Особливості процесу обговорення* (структурований – самоорганізований процес; спонтанний – запланований розподіл ролей). Структурований діалогічний процес розробляється організаторами заздалегідь, усі інтервенції фасилітатора плануються завчасно. На противагу цьому, під час самоорганізованого процесу учасники самостійно визначають зміст своєї роботи, і невідомо наперед, яким чином буде розгортатися взаємодія, і яким буде її результат. Так само завчасно можуть розподілятися ролі серед учасників обговорення або ж такий розподіл може відбуватися спонтанно.

2. *Особливості проблем*, що вирішуються (одноразові заходи – серія заходів; вузькі – широкі межі проблем). Заходи можуть бути одиничними, що ве-

дуть до довготривалих змін, або ж можуть неодноразово повторюватися для досягнення більш стійких результатів. Границі проблеми – вузькі або широкі – визначають межі дискусій.

3. *Тип інтервенції фасилітатора* (процес – зміст). Фасилітатор може виступати й експертом в області групової динаміки (управляти інформаційними потоками, генерацією ідей, емоціями, процесом прийняття рішення), і експертом щодо змісту питання, яке розглядається групою (у цьому разі фасилітатор має вийти зі своєї нейтральної позиції і стати консультантом, який поділяє певні погляди).

4. *Тип кінцевого продукту обговорення* (інструментальний – розвивальний). Інструментальний – акцент робиться на пошук шляхів вирішення проблеми, планів дій щодо здійснення конкретного завдання, визначеного під час обговорення. Розвивальний тип акцентує увагу на розвиток і вдосконалення групових структур і процесів.

5. *Тип аудиторії* (малі – великі групи; однорідність – різнорідність; ієрархічність – егалітарність). Цей критерій враховує кількість членів групи, які беруть участь в обговоренні, їх склад і підпорядкованість. Кількість учасників обговорення може численно варіювати: до 15 осіб – мала група, від 15 осіб і більше – велика. Однорідні групи, як правило, мають однакові цілі і поділяють спільні цінності. Представники різнорідних груп є носіями різних цінностей і інтересів, належать до окремих спільнот, і тому важливим стає знаходження підстав до їхнього об'єднання. Групи, що спираються на жорстку ієрархічну структуру, можуть мати утруднення в процесі генерування ідей і прийняття спільних рішень, ніж групи з більш егалітарною культурою взаємодії.

6. *Сфокусованість впливу* – основні прогнозовані результати технологічного впливу (організаційний розвиток – управління змінами). Цей критерій вказує на те, що соціально-психологічні технології можна віднести до практик, що сприяють організаційному розвитку (здатність учасників спільноти реалізовувати розроблені під час обговорення плани дій, самостійно розробляти ефективні підходи і конструктивні рішення, розв'язувати протиріччя, брати на себе відповідальність тощо). Технології так само сприяють і управлінню, досягненню групою бажаних змін (приміром, у вирішенні конкретної проблеми, спільному плануванню дій).

Таким чином, поєднання правильно підібраних, апробованих технік, вибудовування їх у певній послідовності в технології, урахування специфічної моделі партнерської взаємодії дають змогу учасникам групової роботи досягнути поставленої мети на заданому рівні ефективності. Короткий огляд апробованих в освітньому середовищі соціально-психологічних комунікативних технологій партнерської взаємодії згідно з обраними критеріями подано нижче.

*Стислий опис соціально-психологічної технології «Пошук майбутнього».* Авторами технології є американські психологи-консультанти М. Вейсборд і С. Дженнофф (Weisbord, 1992). Технологія представляє собою планову зустріч, орієнтовану на розгляд конкретного питання, під час якої учасники обговорення



діляться своїм досвідом і баченням майбутнього. Ця технологія дає змогу за короткий час розробити план подальших дій для вирішення проблемного питання.

Основною метою цієї технології є знаходження зацікавленими сторонами (групою учасників) засад для співробітництва і партнерства, створення спільної картини майбутнього. В процесі роботи генеруються ідеї і дії щодо їхньої реалізації шляхом створення спільного бачення проблеми серед неоднорідної групи учасників. Учасники обговорення: замовник – зацікавлена особа чи група осіб; організатори – ключові учасники, які разом з фасилітатором (людиною, яка забезпечує успішну групову комунікацію) обирають тему обговорення, розробляють програму, здійснюють підбір учасників, обирають місце проведення; фасилітатор – особа, яка окрім підготовки до проведення заходу, скеровує сам процес обговорення: ставить завдання, слідкує за часом і динамікою процесу. Учасники обговорення – представники групи, які зацікавлені у спільному баченні майбутнього і пошуку спільних дій для досягнення поставлених цілей.

Особливості процесу обговорення. Конференція-зустріч складається з 5 основних етапів:

- 1) огляд минулого – розігрів учасників, обговорення тенденцій, що мали свій вплив на групу у минулому;
- 2) дослідження сьогодення (погляд на сьогодення) – створення спільної для всіх учасників «карти свідомості», тенденцій, що впливають на групу чи проблему зараз;
- 3) погляд у майбутнє – створення сценаріїв ідеального майбутнього;
- 4) визначення спільного бачення – формування сценаріїв спільного майбутнього;
- 5) планування спільних дій – розробка конкретних реалістичних планів дій.

Тривалість: підготовка (від 2-х до 6-ти місяців), проведення заходу (2,5 дні), впровадження результатів (визначається учасниками). Конференція, зазвичай, організовується як одноразовий захід.

Розподіл ролей. В процесі заходу учасники працюють у змішаних і цільових групах, їхній розподіл планується заздалегідь фасилітатором і організаторами конференції. Під час роботи у підгрупах учасники функціонують як команди, що діють самостійно, спонтанно розподіляючи ролі, серед яких: ведучий обговорення; той, хто фіксує (записує) пропозиції, ідеї; той, хто слідкує за часом; доповідач.

Тип інтервенцій: інтервенції фасилітатора, пов'язані з процесом роботи групи. Основним завданням є створення комфортного простору і доброзичливого середовища для діалогу учасників, пояснення мети і чітке формулювання завдань заходу. Учасникам надається можливість самостійно управляти своїм навчанням і планувати власні дії. Дії учасників піддаються коригуванню у разі виникнення конфліктної ситуації, або відхилення від чіткого виконання завдань.

Тип кінцевого продукту обговорення: інструментальний – знаходження спільних поглядів щодо партнерської взаємодії і співробітництва, вироблення спільного бачення щодо майбутнього розвитку групи.

Тип аудиторії: від 30 учасників і більше. Аудиторія має бути неоднорідною за складом і включати представників різних функціональних і структурних рівнів організації, а також усіх «зовнішніх» зацікавлених сторін (партнери, клієнти, спонсори й ін.).

Основні прогнозовані результати технологічного впливу (сфокусованість соціально-психологічного впливу): встановлення партнерських взаємовідносин між учителями, адміністрацією школи, учнями, батьками, представниками бізнесу. Зникнення відчуття ізольованості і відчуження від спільноти, розвиток у учасників обговорення почуття причетності й ідентифікації з групою, можливість переглянути свої інтереси, почути оточення, взяти до уваги і врахувати альтернативні точки зору, обговорити різні тенденції, створити колективний образ майбутнього. Усвідомлення проблем, з якими стикається школа, вироблення спільного плану дій для їхнього усунення у майбутньому, налагодження партнерства. Інструмент пошуку майбутнього дає змогу актуалізувати перспективи, розробити стратегію розвитку школи, опрацювати короткотермінові і довгострокові плани дій, що реалізовуватимуться учасниками обговорення з позиції співробітництва і відповідальності.

*Стислий опис соціально-психологічної технології «Саміт позитивних змін».* Авторами технології є американські психологи Д. Куперрайдер, Дж. Лудема, Д. Уїтні, С. Шриваства (Cooperrider, Whitney, 2008; Ludema, Whitney, 2003). Під час обговорення і досягнення консенсусу члени групи виявляють себе найбільш активними і ефективними. В процесі прийняття спільного рішення учасники демонструють високий рівень співробітництва, інноваційності і егалітарності (рівноправності). Позитивні історії, виголошені учасниками в процесі дискусії, стають важливим змістовим джерелом для активізації творчого потенціалу всієї групи.

Основною метою цієї технології є досягнення позитивних змін у групі – розвиток лідерства, визначення стратегічних напрямів дій і вчинків, виявлення спільних цінностей, покращання міжособистісних стосунків, підвищення рівня партнерської взаємодії. Учасники: спонсор – особа чи група осіб, зацікавлених у проведенні зустрічі, які визначають основну проблему і формулюють тему саміту; команда планування – ключові учасники обговорення, які представляють різні ланки управління організацією. Разом з фасилітатором група планування на робочому семінарі формулює завдання для саміту (визначає питання для інтерв'ю), здійснює добір учасників, забезпечує організацію заходу. Фасилітатор – розробляє дизайн акції, управляє процесом – ставить завдання, контролює час, слідкує за внутрішньогруповою динамікою. Інші учасники – представники організації, установи чи спільноти.

Особливості процесу полягають в тому, що проведення структурованої дискусії щодо розгляду широкого спектру проблем потребує ретельної підготовки і проходить у чотири етапи:

1) відкриття або знаходження спільних цінностей (питання для обговорення: «Що саме є джерелом нашого успіху?») – пошук основи успіху, дослідження «позитивного ядра» функціонування групи (сильні сторони, особистісні якості, цінності, традиції, досягнення – все те, що забезпечує успіх);

2) мрія або уявлення про ідеал (питання для обговорення: «Чого ми прагнемо?», «Яким чином це зможе статися?») – бачення майбутнього у будь-яких сміливих формулюваннях;

3) дизайн або творення (питання для обговорення: «Що повинно відбутися в реальності?») – створення моделі «соціальної архітектури» для здійснення мрії, її оформлення через систему, структуру, стратегії, способи партнерства;

4) маршрут або втілення (питання для обговорення: «Яким чином цього можна досягнути?») – планування дій, розподіл обов'язків, формування інноваційних груп, розробка і втілення змін.

Тривалість: підготовка (1-3 місяці), проведення заходу (2-4 дні), впровадження результатів (3-6 місяців). Саміт може бути організований як одноразовий захід, а може проводитись через певний проміжок часу регулярно.

Розподіл ролей: учасники дискусії розділяються попарно, потім – по групах у довільному порядку, за умови, що групи будуть неоднорідними і матимуть у своєму складі представників різних структур чи підструктур організації, які виконують в ній різні функції. Під час роботи у підгрупах учасники працюють як команди, що управляються самостійно, ролі в яких розподіляються спонтанно. Обирають ведучого дискусії, доповідача, того, хто фіксує ідеї, і того, хто слідкує за часом. У процесі виконання кожного нового завдання учасники міняються ролями.

Тип інтервенцій: інтервенції пов'язані з внутрішньогруповими процесами. Головне завдання – забезпечити для учасників доброзичливі, відкриті умови для спілкування. Для цього на початку роботи розкривається цінність принципів позитивного мислення, творчої уяви, емоційних переживань, що мають велике значення під час проведення саміту. Ведучий формулює і пояснює завдання, слідкує за часом, контролює роботу великої групи, а також надає можливість учасникам самостійно управляти своїм навчанням і планувати власні дії у роботі в малих групах.

Тип продукту обговорення має й інструментальний, і розвивальний характер. Інструментальний тип пов'язаний з плануванням короткотермінових і тривалих дій для впровадження розроблених пропозицій, що дає змогу досягнути загальноновизначеної цілі. Розвивальний тип продукту обговорення полягає у набутті учасниками уміння аналізувати позитивний досвід організації, розробляти бачення спільного майбутнього, бути спроможними вносити зміни для досягнення мети, застосовуючи навички самоорганізації і роботи в команді.

Тип аудиторії: різноманітна, егалітарна група від 30 осіб і більше.

Основні прогнозовані результати технологічного впливу (сфокусованість соціально-психологічного впливу). Підвищення рівня партнерства, співробітництва, інноваційності і егалітарності учасників. Активізація групового потенці-

алу, розвиток лідерства, відповідальності у командній роботі. Виявлення спільних цінностей, покращення міжособистісних стосунків в освітньому середовищі. Спільне бачення майбутніх перетворень, цілей і завдань. Формулювання стратегічних напрямів дій і вчинків, досягнення і закріплення визначених змін. Набуття досвіду у прийнятті рішень в самоорганізованих групах, що постійно розвиваються.

*Стислий опис соціально-психологічної технології «Стратегічні зміни у реальному часі».* Автором технології є Р. Джейкобс (Джейкобс, 2004). За визначенням Р. Джейкобса стратегічні зміни – це процес залучення поінформованих людей для реалізації нововведень, які спрямовані на засвоєння таких нових способів функціонування, завдяки яким підвищується ефективність усієї групи й у теперішній час, і в майбутньому. Розуміння людиною стратегічних змін – це уявлення про можливість перетворення цілей, систем, структур, цінностей, культури, місії організації. Робота в реальному часі – це робота в групі з реальними людьми щодо конкретних питань, що ведуть до отримання визначених в процесі обговорення результатів. Стратегічні зміни у реальному часі – це також синхронне планування і впровадження індивідуальних, групових й організаційних трансформацій. Під час діалогу команди учасників підвищують рівень своєї взаємодії, приймають продуктивні рішення, розробляють і використовують у подальшій активності нові способи функціонування.

Метою технології є реалізація широкого спектру організаційних змін, що включають залучення учасників обговорення до розробки нових стратегій розвитку організації, її реструктуризації, пошуку цінностей, місії і корпоративної культури.

Учасники процесу. Спонсори (замовники) – особи, зацікавлені в організаційних змінах. Команда лідерів (керівники організації) – розробники стратегічних змін. Команда з дизайну (ключові співробітники організації) разом з командою лідерів і фасилітатором розробляють структуру і завдання заходу. Команда з логістики – відповідає за підготовку і успішне проведення заходу. Консультант-фасилітатор – розробляє дизайн, керує процесом обговорення, організує зустрічі команд-лідерів і дизайну, проводить інструктаж лідерів і запрошених зовнішніх учасників (експертів, партнерів, інших зацікавлених осіб). Учасники – зовнішні і внутрішні представники різних функціональних рівнів організації.

Особливості процесу. Структуроване обговорення широкого кола проблем, що складається з трьох етапів основної сесії і етапу контролю за впровадженням нововведень (поза основною сесією). Потребує ретельної підготовки в ході зустрічі фасилітатора з командою лідерів для з'ясування особливостей проведення групової роботи і ролей учасників, їхньої взаємодії для забезпечення успішної діяльності, визначення критеріїв успішності стратегічних змін, розподілення необхідних ресурсів. Разом з командою лідерів і командою дизайну розробляються стратегії, що ведуть до бажаних змін, а також структура і завдання заходу. Обговорюються необхідні кроки, що будуть здійснюватися після

проведення запланованого заходу, призначається час його проведення і команда з логістики розпочинає підготовку.

Основні етапи технології:

1) Аналіз поточної ситуації – визначення того, що потребує змін у функціонуванні організації у реальному часі. Узагальнення стратегічно важливої інформації. Попереднє формулювання стратегії розвитку.

2) Аналіз чинників ситуації – пошук і створення можливостей для здійснення перетворень. Коригування способів функціонування організації. Обговорення і внесення змін до стратегії змін, що розглядається.

3) Вибір стратегії змін – розроблення плану конкретних дій, розподілення обов'язків для їхнього втілення. Остаточне формулювання опрацьованої стратегії.

4) Контроль за реалізацією опрацьованої стратегії змін – впровадження спеціальної системи дій (залучення співробітників, проведення необхідних тренінгів, підведення підсумків), що забезпечують підтримку нововведенням (етап запроваджується вже після проведення основної сесії).

Тривалість: Сплановані інтервенції потребують підготовки (1-2 місяці), захід триває 2,5-3 дні, впровадження обраної стратегії змін відбувається протягом 3-6 місяців.

Розподіл ролей: учасники працюють у змішаних функціональних командах, що піддаються самоуправлінню. Ролі розподіляються спонтанно: ведучий дискусії, доповідач, учасники, що контролюють час висловлювань, чи фіксують виголошені думки.

Тип інтервенцій: інтервенції фасилітатора пов'язані з процесом роботи групи і забезпечують відкрити, доброзичливу атмосферу для спілкування. Учасникам обговорення надаються пояснення щодо принципів технології, правил роботи в групі, здійснюється чітке формулювання завдань, оговорюються часові рамки їхнього виконання. Надається можливість учасникам самостійно спланувати власні дії, управляти своїм навчанням.

Тип продукту обговорення: інструментальний і розвивальний. Інструментальний тип продукту полягає у розробці планів щодо реалізації нової стратегії змін, усвідомлення учасниками необхідності таких трансформацій і персональної відповідальності за їхнє втілення. Розвивальний тип продукту зводиться до створення в процесі групової роботи нових цінностей і норм, необхідних для вирішення поставлених завдань, набуття учасниками навичок самоорганізації та ознак самоефективності.

Тип аудиторії: малі та великі групи (від 10 осіб і більше). Аудиторія різно-рідна, представлена учасниками, які виконують в організації різні функції.

Основні прогнозовані результати технологічного впливу (сфокусованість соціально-психологічного впливу). Аналіз наявної ситуації в освітньому середовищі дає змогу учасникам обговорення усвідомити необхідність здійснення перетворень у реальному часі. Партнерська взаємодія учасників процесу реформування освіти полягає у розробці чітких цілей і задач, норм, цінностей, спільної

стратегії розвитку. Виникає розуміння того, що для реалізації важливих трансформацій необхідними є відповідальність під час прийняття рішень, самоорганізація в процесі командної роботи, активізація особистісної самоефективності.

Апробацію вищезгаданих технологій партнерської взаємодії було розпочато у Київському університеті імені Бориса Грінченка у лютому-березні 2020 року під час ознайомлення вчителів (N=26 осіб) закладів загальної середньої освіти м. Києва з сучасним соціально-психологічним інструментарієм. І хоча результати дослідження мають імовірнісний характер і потребують свого уточнення і доповнення, а також проведення подальших розвідок у цьому напрямі, можна зробити деякі попередні узагальнення.

За висловлюваннями учасників, головним результатом групової роботи став діалог, внаслідок якого ухвалюються важливі колективні рішення. Причому результат, який не «спущений» зверху, а вироблений самими учасниками в процесі вдумливого і зацікавленого обговорення того, яким чином можна вплинути на ситуацію в освіті в контексті її реформування. Застосування зазначених технологій підвищує рівень компетентності педагогів в умінні організувати діалог, ставити відкриті запитання і знаходити на них відповіді. На думку учасників, така конструктивна робота сприятиме розв'язанню у шкільному середовищі важливих завдань шляхом обміну думками і знаходження спільної позиції щодо їхнього вирішення. Засвоюючи принципи, покладені в основу співпраці, партнери мають змогу отримати необхідну інформацію щодо розуміння і вирішення проблем, визначити головне і другорядне, не відволікатися від основної мети, утриматися в руслі поставлених завдань, вміти обґрунтовувати свою позицію. Учасниками обговорення вбачається за необхідне перетворити партнерську взаємодію на усталену практику між представниками владних структур, неурядових організацій і освітньою спільнотою, адже зацікавленість освітян у ефективному реформуванні галузі не викликає сумніву, чому й сприятиме опрацювання, засвоєння і запровадження у шкільне середовище представлених вище соціально-психологічних технологій.

**Висновки.** Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії учасників процесу реформування освіти відносяться до діалогічного напрямку організаційного розвитку групи і спрямовані на зміни, що мають вплив на підвищення групової ефективності. *Це означає підвищення якості рішень, що приймаються учасниками, і відповідальності щодо їхньої реалізації; скорочення термінів виконання поставлених завдань; покращення взаємин у групі; посилення відчуття особистого задоволення членів групи; сприяння їхньому навчанню – набуттю нових компетентностей, зокрема, соціально-психологічних.*

У цьому контексті критеріями групової ефективності визначаються: адаптивність – здатність особистості вирішувати проблеми, фіксуючи увагу на ресурсах і досягненнях цілей; високу продуктивність – досягнення вагомих результатів при вирішенні поставлених завдань; залучення – заохочення, спонукання членів групи брати участь у спільній роботі і їхнє навчання – отримання нового знання, а також підвищення, завдяки цьому, рівня своєї професійної і психологічної компетентності.

*Застосовуючи соціально-психологічні технології партнерської взаємодії, слід брати до уваги те, що у груповому процесі визначаються три рівні їхньої реалізації: мега-, мезо- і мікрорівень.*

Сутність різних соціально-психологічних технологій партнерської взаємодії розкриваються з урахуванням шести основних критеріїв: особливості процесу обговорення, особливості проблем, що вирішуються, тип інтервенцій фасилітатора, тип продукту обговорення, тип аудиторії, основні прогнозовані результати технологічного впливу (сфокусованість психологічного впливу).

З урахуванням зазначених критеріїв відібрано й апробовано соціально-психологічні технології партнерської взаємодії учасників процесу реформування освіти, як-от «Пошук майбутнього», «Саміт позитивних змін», «Стратегічні зміни у реальному часі». Основним результатом їхньої апробації вбачається розуміння необхідності перетворення партнерської взаємодії на усталену в освітньому просторі практику, адже зацікавленість освітян у ефективному реформуванні галузі не викликає сумніву, чому й сприятиме опрацювання, засвоєння і запровадження у шкільному середовищі представлених соціально-психологічних комунікативних технологій.

Таким чином, поєднання правильно підібраних, апробованих технік, вибудовування їх у певній послідовності в технології, урахування специфічної моделі партнерської взаємодії згідно обраних критеріїв дають змогу учасникам групової роботи досягати поставленої мети на заданому рівні ефективності.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаються у більш ґрунтовному вивченні особливостей впровадження у середовище освіти соціально-психологічних технологій партнерської взаємодії у контексті ефективності їхнього застосування для внутрішньо- і міжособистісних трансформацій.

### **Список використаних джерел**

- Гриценко, Л.І. (2020). Соціально-психологічні технології як інструмент забезпечення підтримки громадськістю освітніх змін. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень». II. 96–100.
- Джейкобс, Р. (2004). *Стратегические перемены в реальном времени: Эффективное внедрение метода стратегических перемен – путь к успеху*. Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс. 408 с.
- Керт, Норм (2015). *Ретроспектива проекта. Как проектным командам оглядываться назад, чтобы двигаться вперед*. Издательство Дмитрия Лазарева. 340 с.
- Ксенофонтов, С. (2018). Інформаційно-комунікативні технології в оптимізації підготовки сучасного освітнього фахівця. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія», 1(7)*, 105-107.
- Кулик, О. (2019). Роль інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі в закладах вищої освіти. Збірник наукових праць професорсько-викладацького складу ДонНУ імені Василя Стуса, July, 75-76. Взято з: <http://jprvs.donnu.edu.ua/article/view/7223>
- Липпит, Гордон; Липпит, Рональд (2007). *Консалтинговий процес в действии: практическое пособие для консультантов и бизнес-тренеров*. СПб.; М.; Х.; Минск:

Питер. 208 с.

- Лугова, Т., Панькевич, О. (2018). Інтерактивні методи навчання для подолання пізнавально-психологічних бар'єрів під час формування комунікативних компетентностей майбутніх журналістів. *XII Міжнародна науково-практична конференція «Інформ. освіта та проф.-комунікатив. технології XXI ст.»*. Одеса. 273-288.
- Лук'яненко, О. (2018). Особливості конструювання соціальної реальності в індустріальному та постіндустріальному суспільствах. *Virtus*, (29), 10-14.
- Малєєва, Н. (2019). Онлайн-посередництво: особливості комунікативної технології врегулювання соціальних конфліктів у соціальних інтернет-мережах. *Актуальні проблеми психології*, 4(16), 173-181. Взято з <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i16/21.pdf>
- Малєєва, Н. (2019). Соціальний онлайн-діалог як комунікативна технологія врегулювання соціального конфлікту в сучасному суспільстві. *Теорія і практика сучасної психології*, 5(1), 156-161. Взято з [http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/5\\_2019/part\\_1/29.pdf](http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/5_2019/part_1/29.pdf)
- Мартынова, А. В. (2011). Фасилитация как технология организационного развития и изменений. *Организационная психология. Т. 1. № 2*. 53-91.
- Титаренко, Т. (Ред.). (2019). *Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій: практичний посібник*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.
- Beckhard, R. (2006). What is organizational development? *Organization Development: A Jossey-Bass Reader* / by Joan V. Gallos, Edgar H. Schein. Jossey-Bass A Wiley Imprint. 3-12.
- Bushe, G. R., Marshak, R.J. (2009). Revisioning organization development: diagnostic and dialogic premises and patterns of practice. *Journal of Applied Behavioral Science. Vol. 45. Is. 3*. 348-368.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., Stavros, J. M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook*. Brunswick: Crown Custom Publishing, Inc. 496 p.
- Davidson, A. (2005) Process Designs. *The Skilled Facilitator Fieldbook* / Ed. By R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. Mckinney. San Francisco: Jossey-Bass. 107-114.
- Emery, F. (1981). *Open systems thinking*. Volumes I & II. Penguin.
- Jenkins, J. C. (2005). Operational Dimensions of the Profession of Facilitation. *The IAF Handbook of Group Facilitation* / Ed. By S. Schuman. San Francisco: Jossey-Bass. 473-494.
- Lippitt, G. L. (1973). *Visualizing change : model building and the change process*. Published: La Jolla, Calif.: University Associates. 370 p.
- Ludema, J. D., Whitney, D. (2003). *The Appreciative Inquiry Summit*. San Francisco: Barrett-Loehler Publishers, Inc. 310 p.
- Schindler-Rainman, Eva (1976). *The educational community: building the climate for collaboration*. Pittsburgh : Allegheny Intermediate Unit. 58 p.
- Schwarz, R. (2005). The Group Effectiveness Model. *The Skilled Facilitator Fieldbook*. Ed. by R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. Mckinney. San Francisco: Jossey-Bass. 15-26.
- Schwarz, R. (2005). The Skilled Facilitator Approach. *The IAF Handbook of Group Facilitation*. Ed. by S. Schuman. San Francisco: Jossey-Bass. 21-34.
- Trist, E. (1965). The causal texture of organizational environments. *Human Relations*, 18. 21-32.



Weisbord, M. R. (1992). *Discovering Common Ground: How Future Search Conferences Bring People Together to Achieve Breakthrough Innovation, Empowerment, Shared Vision, and Collaborative Action*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc. 464 p.

УДК:159.938

Савченко Т.Л.

## ПРОФЕСІЙНА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ТЕОРЕТИЧНІ УЗАГАЛЬНЕННЯ

У статті представлені результати експериментального дослідження професійної життєстійкості викладачів, а також особливості їхньої мотивації, самоздійснення, самоефективності та вигорання. Визначено загальний рівень професійної життєстійкості, а також ступінь вираженості її трьох складових – рівня професійної включеності, контролю, прийняття виклику, а також чотирьох компонентів: емоційного, мотиваційного, соціального та професійного. Зроблені теоретичні узагальнення.

*Ключові слова:* життєстійкість, професійна життєстійкість, психологічні дослідження, професійна життєстійкість викладачів, професійна мотивація.

**Savchenko T.L. Professional vitality of teachers - experimental researches and theoretical generalizations.** The article presents experimental studies of professional hardiness of teachers, as well as features of motivation, self-realization, self-efficacy and burnout. The general level of professional hardiness is determined, as well as the severity of its three components: the level of professional involvement, control, risk-taking; and four components: emotional, motivational, social and professional. Made theoretical generalizations.

*Keywords:* hardiness, professional hardiness, psychological experience, professional hardiness of teachers, professional motivation.

**Постановка проблеми.** Професійний розвиток особистості – ключове питання і завдання в умовах Євроінтеграції України й адаптації фахівців до нових складних і мінливих професійних вимог і умов життя. У цьому контексті професійна життєстійкість розглядається нами як системна особистісно-професійна властивість, що формується у фахівця впродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних викликів», і забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам у роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання (Кокун О.М., 2020). З'ясовано, що життєстійкість тісно пов'язана з такими важливими особистісними параметрами, як цінності, цілі, смисли, психологічне благополуччя, а також з показниками самоствавлення, самоприйняття, самовпевненості і самоефективності. Виявлено, що життєстійкість є тією установкою, яка надає життю цінності та смислу в будь-яких ситуаціях, має тісні зв'язки з цінностями особистості, що проявляються як особливе ставлення людини до себе й оточуючого світу (Чиханцова О., 2018). Професійна життєстійкість викладачів та особливості їхньої мотивації, самоздійснення, самоефективності та вигорання стали предметом наукового інтересу і склали суть нашого дослідження.

**Мета статті.** У статті представлені алгоритм дослідження, використані методики й отримані результати особливостей професійної життєстійкості, мотивації, самоздійснення, самоефективності та вигорання викладачів.

**Методики дослідження:** 1) Опитувальник професійної життєстійкості; 2) Опитувальник професійного самоздійснення; 3) Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; 4) Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою»; 5) «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); 6) Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ.

Опитувальник професійної життєстійкості надає можливість визначити *загальний рівень професійної життєстійкості*, а також ступінь вираженості *трьох її складових* (рівня професійної включеності, контролю, прийняття виклику) *та чотирьох компонентів* (емоційного, мотиваційного, соціального та професійного).

Дослідження проводилося з використанням діагностичного сайту лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <http://prof-diagnost.org>.

У дослідженнях, які тривали упродовж жовтня-листопада 2019 року, взяли участь 35 викладачів ДВНЗ «Київське вище професійне училище технологій та дизайну одягу». Результати частково висвітлено у попередніх виданнях (Савченко Т.Л., 2020).

#### **Результати досліджень.**

Емпіричні дослідження проводились за Опитувальником професійної життєстійкості. Перш за все, нами був визначений розподіл показників загального рівня професійної життєстійкості викладачів, які взяли участь у дослідженні (див.табл 1).

*Таблиця 1*

#### **Розподіл показників загального рівня професійної життєстійкості викладачів**

№	Рівень професійної життєстійкості	Бали	Кількість у %
1	Низький	0 - 19	-
2	Нижчий від середнього	20 - 38	-
3	Середній	39 - 57	42%
4	Вищий за середній	58 - 76	55%
5	Високий	77 - 96	3%

Результати свідчать, що переважна більшість викладачів мають середній або вищий за середній *рівень професійної життєстійкості*.

Відповідно, середнє значення цього показника (Таблиця 2) знаходиться близько до межі між середнім та вищим за середній (дещо цю межу перевищуючи).

Також результати вищенаведеної Таблиці 2 показують, що з *трьох складових* професійної життєстійкості більшу вираженість має рівень професійного ко-

нтролю, а з чотирьох компонентів – рівень мотиваційного компонента. Переважання рівня професійного контролю можна розглядати як цілком природне для педагогічної діяльності. А більша вираженість мотиваційного компонента, на нашу думку, є загалом сприятливим чинником, оскільки мотивація є одним з провідних чинників ефективності професійної діяльності.

Таблиця 2

**Середні значення показників професійної життєстійкості викладачів**

№	Показники	Діапазон показників	Середнє значення
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	0 - 96	59,2
2	Рівень професійної включеності	0 - 32	19,1
3	Рівень професійного контролю	0 - 32	20,8
4	Рівень професійного прийняття виклику	0 - 32	19,4
5	Рівень емоційного компонента	0 - 24	14,8
6	Рівень мотиваційного компонента	0 - 24	15,9
7	Рівень соціального компонента	0 - 24	14,1
8	Рівень професійного компонента	0 - 24	14,4

Проведено кореляційний аналіз показників професійної життєстійкості між собою. Результати подано у Таблиці 3. Як видно, усі показники корелюють між собою з високим ступенем достовірності ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ), за наступним винятком: рівень професійної включеності, рівень професійного контролю, рівень професійного прийняття ризику, рівень соціального компонента професійної життєстійкості, рівень емоційного компонента професійної життєстійкості, рівень професійного компонента професійної життєстійкості.

Таблиця 3

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості викладачів**

№	Показники	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	1	,766**	,638**	,802**	,665**	,788**	,710**	,673**
2	Рівень професійної включеності	,766**	1	,233	,571**	,540**	,643**	,583**	,409*
3	Рівень професійного контролю	,638**	,233	1	,146	,215	,480**	,506**	,630**
4	Рівень професійного прийняття виклику	,802**	,571**	,146	1	,701**	,627**	,494**	,430*
5	Рівень емоційного комп. проф. життєстійкості	,665**	,540**	,215	,701**	1	,439*	,235	,133
6	Рівень мотивац. комп. проф. життєстійкості	,788**	,643**	,480**	,627**	,439*	1	,424*	,414*
7	Рівень соціального комп. проф. життєстійкості	,710**	,583**	,506**	,494**	,235	,424*	1	,384*
8	Рівень професійн. комп. проф. життєстійкості	,673**	,409*	,630**	,430*	,133	,414*	,384*	1

Примітки: \* – кореляція достовірною на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

*Результати за Опитувальником професійного самоздійснення.* Професійне самоздійснення є однією із найважливіших форм життєвого самоздійснення індивіда, яке характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопов'язаними із професією, повсякчасною затребуваністю кваліфікації, широким використанням професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями. Професійне самоздійснення може відбуватися у двох взаємопов'язаних *формах*: зовнішньо-професійне (досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності) та внутрішньо-професійне (професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно-важливих якостей) (Коkun O.M., 2020).

Розподіл викладачів за показниками професійного самоздійснення наведено в Таблиці 4.

Таблиця 4

**Розподіл викладачів за показниками професійного самоздійснення**

№	Рівень професійного самоздійснення	Загальний		Внутрішньо-професійного		Зовнішньо-професійного	
		бали	%	бали	%	Бали	%
1	Низький	≤ 45	-	≤ 21	3%	≤ 19	-
2	Нижчий від середнього	46 – 63	20%	22 – 32	17%	20 – 30	17%
3	Середній	64 – 81	47%	33 – 42	47%	31 – 40	47%
4	Вищий за середній	82 – 99	26%	43 – 51	26%	41 – 49	29%
5	Високий	≥ 100	7%	≥ 52	7%	≥ 50	7%

Згідно з отриманими результатами 47% викладачів мають середній рівень професійного самоздійснення і 33% – вищий за середній та високий. Наявний баланс між зовнішньо-професійним і внутрішньо-професійним самоздійсненням. Так, середній рівень за показниками внутрішньо- і зовнішньо-професійного самоздійснення мають 47% викладачів. Вищий за середній і високий рівні внутрішньо- і зовнішньо-професійного самоздійснення мають 33% і 36% відповідно. Такі результати в цілому відповідають тим, що були отримані за цією методикою в дослідженнях серед фахівців інших педагогічних професій (вихователі закладів дошкільної, загальної середньої та вищої освіти) (Савченко Т.Л., 2020).

Дослідження *кореляційних зв'язків показників професійної життєстійкості викладачів з узагальненими показниками професійного самоздійснення* представлено нами у Таблиці 5. Нами виявлені достовірні зв'язки між загальним рівнем професійного самоздійснення фахівця та рівнем професійної включеності ( $p \leq 0,05$ ), рівнем професійного прийняття виклику ( $p \leq 0,05$ ), та рівнем емоційного компонента професійної життєстійкості ( $p \leq 0,05$ ). Рівень внутрішньо-професійного самоздійснення достовірно корелює з рівнем професійного прийняття виклику ( $p \leq 0,05$ ), рівнем емоційного компонента професійної життєстійкості ( $p \leq 0,001$ ) та рівнем мотиваційного компонента професійної життєстійкості

( $p \leq 0,05$ ). Рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення достовірно корелює з рівнем професійної включеності ( $p \leq 0,05$ ).

Таблиця 5

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості викладачів з узагальненими показниками професійного самоздійснення**

№	Показники професійної життєстійкості	1	2	3
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	,243	,248	,200
2	Рівень професійної включеності	,417*	,350	,433*
3	Рівень професійного контролю	-,265	-,249	-,244
4	Рівень професійного прийняття виклику	,429*	,469**	,318
5	Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	,391*	,431*	,284
6	Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	,332	,373*	,234
7	Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	,038	-,065	,154
8	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	-,080	-,047	-,107

Примітки: \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

Примітки: 1 – загальний рівень професійного самоздійснення фахівця; 2 – рівень внутрішньопрофесійного самоздійснення; 3 – рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення.

*Результати за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема та Методикою «Мотивація професійної діяльності».* Самоефективність – це впевненість (переконання) людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самоефективність розуміється і як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії у різноманітних ситуаціях. Головною характеристикою самоефективності є суб'єктивність. Мова йде про те, що на результат діяльності впливає не власне рівень сформованості професійно важливих якостей суб'єкта, рівень його компетентності, а його уявлення про цей рівень, його віра в те, що він дійсно компетентний у якій-евній області.

Таблиця 6

**Розподіл викладачів за показниками професійної самоефективності**

№	Рівень професійної самоефективності	Бали	Кількість у %
1	Низький	$\geq 19$	-
2	Нижчий від середнього	20 – 24	4%
3	Середній	25 – 29	26%
4	Вищий за середній	30 – 35	63%
5	Високий	$100 \leq$	7%

Розподіл викладачів за показниками професійної самоефективності представлено в Таблиці 6. Отримані результати свідчать, що у переважній більшості опитуваних, а саме у 70%, наявний вищий за середній та високий рівень професійної самоефективності, що, в цілому, свідчить про здатність успішно вирішувати поставлені завдання і досягати певних цілей. Впевненість у своїй здатності успішно вирішувати відповідає розподілу за рівнями самоефективності у фахівців педагогічних професій. Однак, це не виключає необхідності роботи над удосконаленням цієї якості фахівцями, у яких рівень професійної самоефективності середній і нижчий від середнього.

*Внутрішня професійна мотивація* – це тип професійної мотивації, при якій для фахівця має значення професійна діяльність сама по собі, а не як засіб задоволення інших потреб, наприклад, тихих що є зовнішніми по відношенню до її змісту (мотиви соціального престижу, зарплатні, самоствердження тощо). Отримані результати опитування викладачів щодо цього показника наведено в Таблиці 7.

Ці результати можна оцінити як достатньо позитивні, оскільки лише 23% досліджуваних мають низький або нижчий від середнього рівень внутрішньої професійної мотивації, а це менше чверті опитуваних фахівців.

Таблиця 7

**Розподіл викладачів за показниками внутрішньої професійної мотивації**

№	Рівень внутрішньої професійної мотивації	Бали	Кількість у %
1	Низький	1	20%
2	Нижчий від середнього	1,5 - 2	3%
3	Середній	2,5 - 3	11%
4	Вищий за середній	3,5 - 4	35%
5	Високий	4,5 - 5	31%

Проведено кореляційний аналіз зв'язку показників професійної життестійкості викладачів із показниками професійної самоефективності та мотивації: внутрішньої, зовнішньої позитивної і негативної. Результати подано у Таблиці 8.

Найінформативнішою виявилася внутрішня мотивація, яка позитивно корелює з п'ятьма показниками професійної життестійкості, а саме: рівнем професійної включеності ( $p \leq 0,01$ ), загальним рівнем професійної життестійкості ( $p \leq 0,05$ ), рівнем професійного прийняття ризику ( $p \leq 0,05$ ), рівнем мотиваційного компонента професійної життестійкості ( $p \leq 0,05$ ) та рівнем професійного компонента професійної життестійкості ( $p \leq 0,05$ ).

Зовнішня негативна мотивація достовірно корелює з рівнем професійного контролю ( $p \leq 0,01$ ) та рівнем професійного компонента професійної життестійкості ( $p \leq 0,05$ ).

Самоефективність негативно достовірно корелює лише з одним з восьми показників професійної життестійкості, а саме – з рівнем професійного контролю ( $p \leq 0,05$ ).

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості викладачів із показниками професійної самоефективності та мотивації**

№	Показники професійної життєстійкості	Самоефективність	Мотивація		
			внутрішня	зовнішня позитивна	зовнішня негативна
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	-,044	,582*	,040	,315
2	Рівень професійної включеності	,086	,613**	,027	,195
3	Рівень професійного контролю	-,457*	,457	,072	,616**
4	Рівень професійного прийняття ризику	,232	,410*	,015	-,031
5	Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	,117	,441	,184	,100
6	Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	,001	,553*	-,023	,234
7	Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	-,093	,369	-,098	,097
8	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	-,175	,532*	,079	,480*

Примітки: \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

*Результати за Методикою «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою».* Підсумковий результат за Методикою «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою» базується на з'ясуванні ступеня задоволеності фахівцями щодо своєї професії і різними аспектами професійної діяльності (вивчається за 17 показниками). Це чинники, що впливають на загальний психологічний стан і саморозвиток педагогів, розкривають такий важливий професійний аспект, як «справа життя». Отримані результати наведено в Таблиці 9.

Можна констатувати, що практично всі досліджувані викладачі (92%) у більшій чи меншій мірі задоволені своєю професійною діяльністю. Лише 8% з них мають певний (низький) ступінь незадоволеності своєю роботою.

**Розподіл викладачів за показниками задоволеності своєю професією та роботою**

Ступінь		Бали	Кількість у %
Незадоволеності	Високий	$\geq -11$	-
	Середній	-10 – -6	-
	Низький	-6 – 0	8%
Задоволеності	Низький	0 – 5	30%
	Середній	6 – 10	23%
	Високий	$11 \leq$	29%

Результати за Опитувальником на професійне «вигорання» та деформацію. Згідно з підходом американських психологів (К. Maslach, С. Jackson) синдром «психічного вигорання» є 3-вимірним конструктом з наступними складовими:

1. *емоційне виснаження* – основна складова «професійного вигорання»: переживання зниженого емоційного фону, байдужість чи емоційне перенасичення;
2. *деперсоналізація* – деформація стосунків з іншими людьми: в одних випадках – підвищення залежності від інших; в інших випадках – підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів (пацієнтів, клієнтів, підлеглих, колег і т.ін.);
3. *редукція особистих досягнень* – або тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізм щодо службових переваг і можливостей, або редукування власної гідності, обмеження своїх можливостей, обов'язків щодо інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших.

Отримані результати, що характеризують вираженість різних складових професійного «вигорання» та деформації викладачів, подано в Таблиці 10.

Таблиця 10

**Розподіл викладачів за показниками професійного «вигорання» та деформації**

Складові професійного «вигорання» та деформації	Рівні вираженості складових (у %)				
	низький	нижчий від середнього	середній	вищий за середній	високий
Емоційне виснаження	4%	54%	19%	19%	4%
Деперсоналізація	4%	62%	22%	12%	-
Редукція особистих досягнень	12%	61%	23%	3%	-
Сумарне значення (вираженість професійної деформації)	4%	54%	34%	8%	-

Відповідно до наведених в Таблиці 10 результатів, близько 40% викладачів мають певні прояви професійного «вигорання» та деформації (від середнього рівня і вище). Це також є достатньо типовим для фахівців педагогічних професій. При цьому, найбільш вираженою є така складова вигорання, як «емоційне виснаження».

Досліджені кореляційні зв'язки показників професійної життестійкості викладачів із показниками професійного вигорання та деформації, а саме: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень. Доведено позитивну достовірну кореляцію між рівнем професійного контролю та емоційним виснаженням і редукцією особистих досягнень на рівні  $p \leq 0,05$  (Таблиця 11).



**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості викладачів із показниками професійного вигорання та деформації**

№	Показники професійної життєстійкості	Показники професійного вигорання та деформації			
		Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень	Сумарне значення
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	,036	-,121	,072	,013
2	Рівень професійної включеності	-,063	-,205	-,138	-,139
3	Рівень професійного контролю	,462*	,179	,475*	,465*
4	Рівень професійного прийняття ризику	-,258	-,238	-,147	-,254
5	Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	-,311	-,192	-,204	-,290
6	Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	-,007	-,013	,101	,030
7	Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	,123	-,063	,193	,118
8	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	,348	-,056	,150	,223

Примітки: \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

**Висновки.**

1. Переважна більшість викладачів мають середній або вищий за середній рівень професійної життєстійкості. З трьох складових професійної життєстійкості найбільшу вираженість має рівень професійного контролю, а з чотирьох компонентів – рівень мотиваційного компонента.
2. Близько половини викладачів мають середній рівень професійного самоздійснення, і приблизно третина з них – вищий за середній та високий. Наявний баланс між зовнішньо-професійним і внутрішньо-професійним самоздійсненням.
3. У переважній більшості викладачів (70%) наявний належний рівень професійної самоефективності – вищий за середній та високий.
4. Практично всі досліджувані викладачі (92%) у більшій чи меншій мірі задоволені своєю професійною діяльністю. Лише 8% з них мають певний (низький) ступінь незадоволеності.
5. Менше чверті досліджуваних (23%) мають рівень внутрішньої професійної мотивації низький або нижчий від середнього.
6. Близько 40% викладачів мають певні прояви професійного “вигорання” та деформації (від середнього рівня і вище). При цьому, найбільш вираженою є така складова вигорання як «емоційне виснаження».
7. Загалом, отримані результати є достатньо типовими для колективів різних сфер педагогічної діяльності (рівнів освіти), що достатньо давно склалися

і є відносно стійкими. Яскраво виражених «сигналів тривоги», що потребували б нагального реагування, не спостерігається. Однак доцільною могла би бути планомірна робота з метою удосконалення/корекції певних особистісно-професійних якостей та підвищення рівня професійної життєстійкості викладачів.

8. Найбільшої уваги має потребувати профілактика професійного “вигорання”, оскільки близько 40% досліджуваних викладачів мають певні його прояви. Також слід індивідуально шукати резерви щодо підвищення рівня професійних самоздійснення та самоефективності викладачів, бо у 20-30% він є недостатнім. Спрямовані на це заходи спроможні також сприяти підвищенню у викладачів рівня професійної життєстійкості, мотивації та задоволення своєю роботою.

**Перспективи подальших досліджень.** Отримані результати передбачається використати з метою науково обґрунтованої розробки системи загальних заходів, спрямованих на сприяння особистісно-професійного самоздійснення викладачів та підвищення рівня їхньої професійної життєстійкості. І все це для омріяної мети – духовного, ціннісного ставлення до професійної діяльності та до себе, як професіонала, коли діяльність приносить задоволення, існує позитивне ставлення до себе і до оточення, і до своєї професійної реалізації.

#### **Список використаних джерел**

- Кокур, О.М. (2020). Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 20. С. 68-81.
- Савченко, Т. Л. (2020). Дослідження специфіки професійної життєстійкості викладачів. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 20. К.: “ДП Інформ. - аналіт. агентство”. С. 128-137.
- Савченко, Т. Л. (2020). Визначення специфіки професійної життєстійкості викладачів Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір: тези доповідей X наук.-практ. семінару., 23 квітня 2020 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. С. 71-72.
- Савченко, Т. Л. (2020). Особливості професійної життєстійкості викладачів. Матеріали Всеукраїнського науково-практичного онлайн-семінару: "Особистість у дискурсі української психології" (2 червня 2020 року, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ). С. 85-90.
- Чиханцова, О. (2018). Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. Проблеми сучасної психології, 42, 211–231. <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/156471>

## РОЗВИТОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Розвиток здатності до саморегуляції є важливою передумовою формування в студентів педагогічних спеціальностей професійної життєстійкості. Встановлено, що різні ознаки саморегуляції неоднозначно представлені у студентів – майбутніх педагогів. Показано, що на першому курсі всі ознаки саморегуляції характеризується низьким рівнем розвитку. Проте, вже на другому курсі рівень їхнього прояву достовірно зростає. На подальших курсах зафіксовано неоднозначні та специфічні тенденції у розвитку ознак саморегуляції. Достовірно вищий рівень прояву самостійності виявлено у другокурсників, порівняно із студентами третього курсу.

*Ключові слова:* саморегуляція, майбутні педагоги, професійна життєстійкість, ознаки саморегуляції.

**Ser`ogin Y.V. Development of self-regulation as a prerequisite for the formation of future teachers' professional hardiness.** The development of the ability to self-regulation is an important prerequisite for the formation of students' pedagogical specialties of professional life and hardiness. It is established that various signs of self-regulation are ambiguously presented in students - future teachers. It is shown that in the first case all signs of self-regulation are characterized by a low level of development. However, already in the second year the level of their manifestation increases significantly. In subsequent courses, ambiguous and specific trends in their development were recorded. Significantly higher levels of independence were found in sophomores compared to third-year students.

*Key words:* self-regulation, future teachers, professional hardiness, signs of self-regulation.

**Постановка проблеми.** Дослідження та вивчення проблеми розвитку саморегуляції у студентів – майбутніх педагогів, обумовлена і суто теоретичними, і прикладними аспектами сучасної психології вищої школи. Тим більше, що всебічний розвиток студента й формування його готовності як майбутнього вчителя до професійної діяльності є не тільки пріоритетним завданням сучасної педагогічної вузівської підготовки, але й вимогою часу (Психофізіологічне забезпечення ..., 2013). Як засвідчують сучасні дослідження, важливою передумовою учбово-професійної діяльності студентів та формування в них професійної життєстійкості є розвиток у майбутніх фахівців процесів саморегуляції (Кокун, 2002, 2004; Сердюк & Купреєва, 2015; Чиханцова, 2018; Kokun et al., 2018). Тому проблема оцінки та розвитку саморегуляції у студента як особистості, аналіз механізмів та проявів її у поведінці є предметом вивчення численних вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Здійснений нами аналіз наукових напрямків вивчення саморегуляції дозволив констатувати, що в межах фізіологічної, вікової та педагогічної психології різні дослідники зосереджують увагу навколо таких її видів: сенсомоторної (Конопкін, 2011), стильової (Моросанова, 2001), вольової (Калин, 1989), емоційної (Чебыкин, 1999) та інших.

Узагальнення праць згаданих та інших авторів дозволило нам розглядати саморегуляцію індивіда як структурне утворення особистості, яке є єдністю цілеспрямованих дій, що проявляються у прийнятті довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі вчинків, мотивації, визначенні позицій щодо подій, ситуацій та ціннісному ставленні індивіда до самого себе. Опираючись на праці О.А. Конопкіна (2011), В.І. Моросанової (2001), О.О. Прохорова (2005) та інших дослідників, умовно можна виділити свідому та несвідому саморегуляцію. При цьому свідому саморегуляцію слід розуміти як системно організований процес внутрішньої психічної активності людини, спрямований на ініціацію, побудову, підтримку та управління різними видами і формами довільної активності, і який безпосередньо реалізує досягнення прийнятих нею цілей.

**Мета статті.** Особливості розвитку саморегуляції в професійній підготовці майбутніх вчителів у закладі вищої освіти (ЗВО) ще не ставали предметом спеціального дослідження і, зважаючи на багатоплановість педагогічної діяльності, потребують окремого вивчення. Тому, враховуючи актуальність проблеми та її недостатню розробку, у своїй роботі ми поставили за мету дослідити особливості розвитку саморегуляції в учбово-професійній підготовці студентів-педагогів, приділивши значну увагу вивченню найбільш суттєвих – динамічних ознак прояву саморегуляції у студентів, які навчаються на різних курсах педагогічного ЗВО. При цьому, в своїх дослідженнях ми виходимо з того припущення, що саморегуляція у студентів різних курсів неоднакова і має тенденцію до поступових змін.

**Виклад основного матеріалу.** Для вивчення особливостей прояву свідомої саморегуляції довільної активності досліджуваних нами була обрана методика “Стильові особливості саморегуляції поведінки (ССП-98)”, розроблена В.І. Моросановою. Опитувальник складається із 46 тверджень, які представляють 6 шкал, що діагностують розвиненість основних регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей: “Планування” (Пл) – характеризує особливості визначення цілей, рівень сформованості у людини свідомого планування діяльності; “Моделювання” (М) – розвиненість уявлень про систему внутрішньо значущих умов досягнення цих цілей; “Програмування” (Пр) – розвиненість свідомого програмування людиною своїх дій; “Оцінювання та корекція результатів” (Ор) – розвиненість й адекватність оцінки досліджуваним себе й результатів власної діяльності та поведінки; “Гнучкість” (Г) – характеризує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції згідно зі змінами зовнішніх і внутрішніх умов; “Самостійність” (С) – розвиненість регуляторної автономії. Крім того, опитувальник дозволяє оцінити показник “Загальної саморегуляції” (ЗСР), тобто загальний рівень сформованості індивідуальної системи свідомої саморегуляції довільної активності людини.

Дослідження проводилося зі студентами 1 – 4-х курсів педагогічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне). Загальна кількість досліджуваних становила 142

особи. Серед них – 35 студентів першого, 35 – другого, 37 – третього та 35 – четвертого курсів.

Аналізуючи результати первинних даних, отриманих у студентів різних курсів, можна констатувати варіативність діапазону від мінімальних до максимальних значень показників, що презентують особливості їхніх ознак свідомої саморегуляції довільної активності.

Індивідуальні значення показників саморегуляції, що були встановлені у студентів першого курсу, засвідчили недостатню сформованість у них здатності до свідомого планування діяльності, а також їхню несаможиттєвість і залежність від думок та оцінок оточення. Ці дані свідчать про наявність у першокурсників: труднощів з визначенням мети й програми діяльності; недорозвиненості уявлень про систему внутрішньо значущих її умов; некритичності, недостатнього вміння чи небажання продумувати наслідки власних дій, так само як і недостатньої сформованості критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. Поряд з цим їм притаманна достатня пластичність усіх регуляторних процесів, здатність перебудовувати систему саморегуляції відповідно до умов діяльності.

Аналіз первинних даних, отриманих у студентів другого курсу, засвідчив, що загалом, значення діагностичних показників саморегуляції у них дещо вищі, ніж у першокурсників (див. табл. 1).

Таблиця 1

### Особливості саморегуляції в студентів 1-го та 2-го курсів

Курс	X; $\sigma$	Показники						
		Пл	М	Пр	Ор	Г	С	ЗСР
1 курс	x	3,83	2,81	3,92	3,01	4,21	2,98	16,87
	$\sigma$	2,41	1,87	2,67	1,91	2,43	2,15	9,02
2 курс	x	4,99	4,71	5,62	4,74	6,31	5,46	26,01
	$\sigma$	2,12	1,68	2,48	1,94	2,38	2,01	7,11
t		2,48*	4,34**	3,71**	3,98**	3,38**	5,42**	4,46

Примітка: (\*) – рівень значущості відмінностей  $p < 0,05$ ; (\*\*) – рівень значущості відмінностей  $p < 0,01$ ., x – середнє значення;  $\sigma$  – стандартне відхилення.

Отримані дані свідчать про те, що у студентів 2-го курсу спостерігається значно вища потреба у свідомому плануванні діяльності, ніж у першокурсників: плани є більш структурованими, реалістичними та деталізованими. Вони краще, ніж першокурсники, здатні висувати значущі умови досягнення мети, що безпосередньо проявляється у відповідності результатів діяльності постановленим цілям.

Наведені відмінності свідчать також про більш сформовану потребу другокурсників обмірковувати більш реалістичні способи реалізації власних дій та поведінки для досягнення поставленої мети, деталізації та логічності програм, що ними розробляються.

Вищою виявилась і сформованість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів діяльності. У студентів другого курсу спостерігається

достовірно вищий рівень сформованості регуляторної гнучкості, здатності перебудувати систему саморегуляції згідно з умовами діяльності, самостійності у плануванні своєї діяльності, контролі її виконання та оцінці її результатів.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що вже на другому курсі отримання професійної освіти підвищується і загальний рівень сформованості індивідуальної системи свідомої саморегуляції довільної активності, і вираженість всіх її регуляторних процесів: планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів, так само, як і регуляторних властивостей: самостійність і гнучкість.

Порівняння середніх значень показників, що характеризують виразність компонентів свідомої саморегуляції довільної активності в групах студентів другого й третього курсів показало, що не всі показники в третьокурсників підвищуються (див. табл. 2).

Таблиця 2

### Особливості саморегуляції в студентів 2-го та 3-го курсів

Курс	X; $\sigma$	Показники						
		Пл	М	Пр	Ор	Г	С	ЗСР
2 курс	x	4,98	4,71	5,65	4,73	6,05	5,81	25,92
	$\sigma$	1,93	1,79	2,03	1,81	1,67	1,75	6,42
3 курс	x	5,72	4,43	6,18	4,21	6,11	4,69	26,38
	$\sigma$	1,59	1,92	1,61	1,83	1,53	1,65	5,32
t		1,72	0,68	0,71	0,98	0,12	2,96**	0,21

Як видно з представлених у таблиці даних, вираженість показників тут вища, ніж у групі другокурсників. Однак, ці відмінності проявляються на рівні тенденції і не набувають статистичної вірогідності. За деякими показниками середні оцінки дещо знизились (за показниками М, Ор, С). Подальший аналіз показав, що достовірним є тільки зниження значень за показником С – самостійність, де  $t = 2,96$ , при  $p < 0,01$ .

Такі відмінності можуть вказувати на те, що на третьому курсі наявні тенденції до підвищення сформованості окремих регуляторних процесів (планування, програмування) та регуляторно-особистісних властивостей (гнучкість), а також і до зниження деяких з них (моделювання, оцінювання результатів, самостійність). Однак, достовірним можна вважати лише зниження до третього курсу рівня автономії в організації власної активності. Загалом сформованість індивідуальної системи свідомої саморегуляції довільної активності в третьокурсників підвищується, але незначно.

Проведений аналіз відмінностей у середніх значеннях показників, що характеризують вираженість свідомої саморегуляції довільної активності в групах студентів третього та четвертого курсів засвідчив, що різниця між середніми оцінками відслідковується лише на рівні тенденцій (див. табл. 3).

## Особливості саморегуляції в студентів 3-го та 4-го курсів

Курс	X; $\sigma$	Показники						
		Пл	М	Пр	Ор	Г	С	ЗСР
3 курс	x	5,74	4,31	6,23	4,17	6,21	4,58	25,3
	$\sigma$	1,71	1,92	1,67	1,89	1,47	1,87	5,32
4 курс	x	5,46	4,57	5,98	4,86	6,31	5,44	27,8
	$\sigma$	1,98	1,69	2,12	1,63	2,13	2,12	6,24
t		0,87	0,39	0,41	1,57	0,21	1,81	0,89

Ці дані демонструють певну тенденцію до підвищення вираженості деяких показників (Ор, С, ЗСР), інші показники майже не змінилися. Порівняння результатів, отриманих у групах студентів 3-го та 4-го курсів, показало, що в останніх спостерігається дещо вищий рівень сформованості загальної системи та свідомої саморегуляції довільної активності, зокрема, за рахунок підвищення рівня адекватності оцінки досліджуваними себе й результатів своєї діяльності та розвитку самостійності її регулювання.

Узагальнюючи отримані дані, можна визначити, що загалом свідомо саморегуляція довільної активності в студентів істотно зростає вже на другому курсі здобуття професійної освіти, надалі також спостерігається тенденція до підвищення її рівня протягом всього навчання у ВНЗ. Ми пояснюємо таку тенденцію у прояві ознак саморегуляції у студентів, які навчаються у педагогічному ВНЗ, їхньою опосередкованістю адаптаційними процесами, які є особливо значущими на початкових курсах навчання, проте це потребує додаткового вивчення.

Слід відзначити, що динаміка регулятивних процесів та регулятивно-особистісних властивостей неоднаково залежить від рівня засвоєння студентами учбово-професійної діяльності. Так, деякі регуляторні процеси (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) набувають досить високого рівня вже на 2-му курсі навчання й залишаються майже незмінними до кінця досліджуваного періоду.

Щодо регуляторно-особистісних властивостей, то їхній розвиток у процесі формування професійної освіти студентів має неоднозначний характер. Так, формування регуляторної гнучкості відбувається протягом всього періоду навчання. У свою чергу, рівень регуляторної автономії на етапі ознайомлення з учбово-професійною діяльністю підвищується, потім, на етапі автоматизації діяльності значно знижується, а на етапі удосконалення учбово-професійної діяльності знов зростає.

**Висновки.** Проблема саморегуляції студентами своїх станів, незважаючи на її актуальність та потреби часу, є недостатньо вивченою, особливо на етапі первинної професіоналізації студентів як майбутніх вчителів. Розвиток здатності до саморегуляції є важливою передумовою формування в студентів педагогічних спеціальностей професійної життєстійкості.

Під саморегуляцією слід розуміти структурне, психофізіологічне утворення особистості, яке є єдністю цілеспрямованих та мотивованих дій, що безпосередньо проявляються у прийнятті студентами довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі вчинків, визначенні позицій щодо подій, ситуацій та ціннісному їх ставленні до самих себе.

Встановлено, що різні ознаки саморегуляції неоднозначно представлені у студентів – майбутніх педагогів. Показано, що на першому курсі всі ознаки саморегуляції характеризується низьким рівнем розвитку. Проте вже на другому курсі рівень їхнього прояву достовірно зростає. На подальших курсах зафіксовано неоднозначні та специфічні тенденції у їхньому розвитку. Достовірно вищий рівень прояву самостійності виявлено у другокурсників, порівняно із студентами третього курсу.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці системи заходів, спрямованих на розвиток у студентів педагогічних спеціальностей здатності до саморегуляції.

### Список використаних джерел

- Калин, В. К. (1989). *Волевая регуляция деятельности* (Автореф. Докт. Дисс.). Тбилиси.
- Кокун, О. М. (2002). Фізична культура і спорт як фактор підвищення адаптаційних можливостей студентів. *Вісник Технологічного університету Поділля. Ч. 3. Суспільно-гуманітарні науки*, 2(5), 47–50.
- Кокун, О. М. (2004). *Оптимізація адаптаційних можливостей учнів та студентів: методичні рекомендації*. Київ: Міленіум.
- Конопкин, О. А. (2011). *Психологические механизмы регуляции деятельности*. Москва: Ленанд.
- Моросанова, В. И. (2001). *Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека*. Москва: Наука.
- Прохоров А. О. (2005). *Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности*. Москва: ПЕР СЭ.
- Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу "людина-людина": монографія. (2013). [О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов та ін.; за ред. О.М. Кокуна]. Кіровоград : Імекс-ЛТД.
- Сердюк, Л. З., & Купрєєва О. І. (2015). Особистісний ресурс життєстійкості студентів із соматичними захворюваннями. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Ін-ту психології Г.С.Костюка НАПН України, Том IX Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*, 7, 311-317.
- Чебыкин, А.Я. (1999). *Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности*. Одесса: Астропринт.
- Чиханцова, О. (2018). Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. *Проблеми сучасної психології*, 42, 211–231.
- Kokun O., Imas Y., Vovkohon A., Potop A., Korobeynikov G., ... & Poleyaya-Secaryanu A. (2018). Physical education and sports as a tool for formation of students' psychophysiological readiness to their professional work. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 966 – 971. Doi:10.7752/jpes.2018.02143



## Відомості про авторів

**Бахмутова Лариса Миколаївна.** Доктор філософії у галузі психології, науковий співробітник Державної установи Національний антарктичний науковий центр Міністерства освіти і науки України. Київ. Україна.

**Болотнікова Інга Вікторівна.** Кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Войтович Марія Володимирівна.** Науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Гомонюк Володимир Олександрович.** Науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Гуменюк Галина Вадимівна.** Кандидат психологічних наук, доцент. Провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Дзвоник Галина Петрівна.** Науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Завадська Тетяна Василівна.** Кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Крилова-Грек Юлія Михайлівна.** Кандидат психологічних наук, доцент. Докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Кокун Олег Матвійович.** Доктор психологічних наук, професор. Заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Корніяка Ольга Миколаївна.** Доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Кружева Тетяна Володимирівна.** Кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник. Лабораторія вікової психофізіології Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Лільчицький Олег Володимирович.** Старший викладач кафедри культури та соціально-гуманітарних дисциплін Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури. Київ. Україна.

**Панасенко Наталія Миколаївна.** Кандидат психологічних наук, доцент. Провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Петренко Ірина Володимирівна.** Кандидат психологічних наук. Старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ. Україна.

**Савченко Тетяна Леонідівна.** Молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Серьогін Юрій Володимирович.** Кандидат технічних наук, доцент. Провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Товченко Лідія Олександрівна.** Старший викладач кафедри культури та соціально-гуманітарних дисциплін Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури. Київ. Україна.

### About Authors

**Bakhmutova Larysa M.** PhD in Psychology, research associate State Institution National Antarctic Scientific Center Ministry of Education and Science of Ukraine. Kiev. Ukraine.

**Bolotnikova Inga V.** PhD of Psychological Sciences, a senior researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Dzvonik Galyna P.** Researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Homonyuk Volodymyr O.** Researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Humeniuk Halyna V.** PhD, Assistant professor. Leading Researcher the laboratory of age psychophysiology of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Kokun Oleg M.** Dr. of Science (Psychology), Professor. Deputy Director of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Korniyaka Olga M.** Dr. of Science (Psychology), Professor, leading researcher of the Laboratory of age psychophysiology of Kostiuk's Institute of psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv. Ukraine.

**Krujeva Tetyana V.** PhD of Psychological Sciences, Senior researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Krylova-Grek Yuliya M.** PhD (psychology), As. Professor. A doctoral studies in Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv. Ukraine.

**Lylchytskyi Oleg V.** Senior Lecturer at the Department of Culture and Social and Humanitarian Disciplines of the National Academy of Fine Arts and Architecture. Kyiv. Ukraine.

**Panasenko Nataliya M.** PhD (Psychology). Docent, Senior Researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Petrenko Iryna V.** Candidate of Psychological Sciences (Ph.D). Senior Research Officer. Laboratory of the Psychology of Communication. Institute of Social and Political Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Savchenko Tetyana L.** Researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Ser`ogin Yuriy V.** PhD of Technical Sciences. Senior researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Tovchenko Lidiya O.** Senior Lecturer at the Department of Culture and Social and Humanitarian Disciplines of the National Academy of Fine Arts and Architecture. Kyiv. Ukraine.

**Voytovich Maria V.** Researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Zavadska Tatyana V.** Dr. of Science (Biology), Senior Researcher, Institute of psychology named after G.S. Kostyuk NAPS of Ukraine. Kyiv. Ukraine.

## З М І С Т

<i>Бахмутова Л.М.</i> Психодіагностичний інструментарій дослідження психологічних особливостей міжособистісної взаємодії фахівців українських антарктичних експедицій.....	3
<i>Болотнікова І.В.</i> Особливості зв'язків професійної життєстійкості з показниками професійного самоздійснення та самооцінки психофізіологічного стану працівників профспілок.....	16
<i>Войтович М.В.</i> Життєстійкість вихователів дошкільних навчальних закладів.....	22
<i>Гуменюк Г.В.</i> Професійно важливі якості у системі функціонування професійної життєстійкості вчених гуманітарного профілю.....	32
<i>Дзвоник Г.П.</i> методи психофізіологічного забезпечення професійної життєстійкості менеджерів.....	47
<i>Завадська Т. В., Гомонюк В. О.</i> показники нейродинаміки студентів як ознака їхньої потенційної професійної життєстійкості.....	61
<i>Кокун О.М.</i> Життєстійкість як напрям сучасних психологічних досліджень.....	69
<i>Корніяка О.М.</i> Комунікативна компетентність як ефективний інструмент професійного самоздійснення викладача.....	88
<i>Крилова-Грек Ю.М., Корніяка О.М.</i> Використання діяльнісного підходу до вивчення продуктів письмового мовлення медіафахівця.....	100
<i>Кружева Т.В.</i> Особливості професійної життєстійкості фахівців психолого-педагогічної спеціалізації.....	110
<i>Лільчицький О. В., Товченко Л. О.</i> Психологічні передумови творчо-професійного самоздійснення особистості.....	116
<i>Панасенко Н.М.</i> Дослідження психологічних особливостей професійної життєстійкості вчителів вищої категорії.....	122
<i>Петренко І.В.</i> Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії як засіб підвищення групової ефективності учасників процесу реформування освіти.....	132
<i>Савченко Т.Л.</i> Професійна життєстійкість викладачів: експериментальні дослідження та теоретичні узагальнення.....	145
<i>Серьогін Ю.В.</i> Розвиток саморегуляції як передумова формування професійної життєстійкості майбутніх педагогів.....	155
Відомості про авторів.....	161

## CONTENTS

<i>Bakhmutova L. M.</i> Psychodiagnostic tools for the study of interpersonal interaction psychological features of specialists in Ukrainian Antarctic expeditions.....	3
<i>Bolotnikova I. V.</i> Peculiarities of links between trade union employees' professional hardiness, their professional self-fulfilment and self-assessment of their psychophysiological states.....	16
<i>Voytovich M.V.</i> The hardiness of educator of pre school educational institutions.....	22
<i>Humeniuk H.V.</i> Professionally important qualities in the functioning system of humanities scientist's professional hardiness.....	32
<i>Dzvonyk G.P.</i> Methods of psychophysiological provision of professional sustainability of managers.....	47
<i>Zavadzka T. V., Homonyuk V. O.</i> The indicators of neurodynamics of students as a sign of their potential professional hardiness.....	61
<i>Kokun O.M.</i> The hardiness as a trend of modern psychological research.....	69
<i>Korniyaka O.M.</i> Communicative competence as an effective tool for university teacher's professional self-fulfilment. ....	88
<i>Krylova-Grek Yu.M, Korniyaka O.M.</i> Using an activity approach to the study of the products of written speech of a media specialist.....	100
<i>Krugeva T.V.</i> Features of professional hardiness of specialists in psychological and pedagogical specialization.....	110
<i>Lylchytskyi O.V., Tovchenko L.O.</i> Psychological preconditions of creative professional self-fulfilment.....	116
<i>Panasenko N.M</i> Research of psychological features of professional hardiness of teachers of the highest category.....	122
<i>Petrenko I.V.</i> Social-psychological technologies of partnership interaction as a means of improving group efficiency of participants in the education reform process.....	132
<i>Savchenko T.L.</i> Professional vitality of teachers: experimental researches and theoretical generalizations.....	145
<i>Ser`ogin Y.V.</i> Development of self-regulation as a prerequisite for the formation of future teachers' professional hardiness.....	155
About Authors.....	162

*Наукове видання*

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:  
Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН  
України**

**Том V  
Психофізіологія. Психологія праці.  
Експериментальна психологія.  
Випуск 21**

За ред. академіка Максименка С. Д.

Підп. до видання 30.09.2021

Ум. друк. арк. 10,3

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
01033, м. Київ, вул Паньківська 2;  
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
№ 6418 від 03.10.2018 р.