

**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 22**

**Київ – 2022**

**Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.** 2022. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 22. 177 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).

*Відповідальний секретар тому Войтович М.В.*

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.  
(протокол № 14 від 27.10.2022 р.)*

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



## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОРУШЕНЬ СЕРЕД УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ У ПОЛЬЩІ

Війна є потужним стресором високої інтенсивності, що спонукає мільйони людей шукати порятунку у безпечних місцях. У результаті широкомасштабного російського вторгнення в Україну в лютому 2022 року світ отримав найсерйознішу кризу з біженцями в Європі після закінчення Другої світової війни. Трагічні події військової агресії негативно відобразились на психіці людей, що шукали порятунку у західних країнах. Ця робота присвячена виявленню порушень психофізіологічного, емоційного, соціального та професійного характеру серед українських біженців у Польщі.

*Методологічно* було обрано якісний дослідницький підхід шляхом фіксування різних думок і потреб людей методами інтерв'ювання, опитування, бесіди, надання зворотного зв'язку українським біженцям, які потребували психологічної консультації у кризовий період.

Знання та розуміння виявлених психологічних порушень важливі для вчасного фахового надання психологічної допомоги постраждалим людям, ефективної організації їх соціальних, побутових і професійних умов в країнах, що надали прихисток. Це може якісно змінити їхнє життя, врятувати психіку цих людей та в майбутньому допомогти забезпечити людство від агресивних дій та їхніх наслідків.

**Ключові слова:** адаптація, біженці, війна, психічне здоров'я, психологічні розлади, стрес, соціальні проблеми.

**Bakhmutova L, Neska A. Peculiarities of psychological disorders among Ukrainian refugees in Poland.** As a powerful and high-intensity stressor the war drive millions of people to seek shelter in safe places. Since the end of World War II after the Russian invasion of Ukraine in February 2022 the world is going through the most serious refugee crisis in Europe. The tragic events of military aggression had a negative impact on the psyche of peoples seeking saving in Western countries. This paper is devoted to the detection of psychophysiological, emotional and social disorders among Ukrainian refugees in Poland.

The methodological background was a qualitative research approach the different opinions and necessity of people by interviews, questionnaire answers, informal conversations, as well as providing feedback to Ukrainian refugees who needed psychological counselling during the crisis period.

Knowledge and understanding of detected psychological disorders are actual and important for early professional provision of psychological assistance to affected people, effective organization of their social, domestic and professional conditions in the countries that have provided shelter. This can qualitatively change their lives and save the psychological condition of these people as well as to help protect the society from aggressive actions and their consequences in future.

**Keywords:** adaptation, mental health, psychological disorders, refugees, stress, social problems, war.

**Постановка проблеми.** Війни та військові конфлікти призводять до масових фізичних страждань, різноманітних порушень психологічного здоров'я та вимушеного переміщення населення. 24 лютого 2022 р. цивілізований світ зіштовхнувся з величезною загрозою і побачив жахливі наслідки варварського вторгнення в Україну – державу, яка є найбільшою за площею (603700 км.кв.) серед

повністю розташованих у Східній Європі. Агресивна і злочинна війна, розв'язана Росією в Україні, не шкодує цивільне населення: ні дітей, ні жінок, ні літніх людей. Навмисне руйнування інфраструктури міст і селищ спрямоване на знищення фізичного, соціального, економічного та культурного життя більш ніж 43-х мільйонів українців. Мільйони людей вимушено залишили свої домівки у пошуку порятунку. Вони відчули широкий спектр руйнівних емоцій: страху, болю, втрати, горя, стресу, розгубленості, безсилля, злості, страждання, тривоги, напруги та ін. Виявлення наслідків деструктивних емоцій – першочерговий етап у процесі дослідження психофізіологічних, психологічних, соціальних та міжособистісних порушень серед постраждалого у війні населення.

**Вихідні передумови.** Після Другої світової війни протягом останніх 77 років, у світі відбувалися чисельні міждержавні та громадянські війни, локальні збройні конфлікти, військові інтервенції та операції, агресивні вторгнення. Це, так звані, «гарячі точки планети»: Афганістан (1979-1989 рр.; 2001 р.), Боснія і Герцеговина (1992-1995), В'єтнам (1945-1946; 1959-1975), Ізраїльсько-Палестинський конфлікт (з 50-х років минулого століття і до теперішнього часу), Ірак (2003-2011), Ірано-Іракський конфлікт (1980-1988), Камбоджа (1967-1975), Карабах (1988-1991; 1992-1994; 2016-2020); Косово (1998-1999), Лаос (1959-1975), Ліван (липнева війна 2006), Придністров'я (1992), Руанда (1991-1994), Сектор Газа (2008-2009); Сирія (з 15 березня 2011 р. і до теперішнього часу), Сомалі (громадянська війна, що триває з 1988 року і до теперішнього часу), Судан (1983-2005), Чечня (1994-1996; 1999-2009), Шрі-Ланка (1983-2009), Уганда (1980-1986); Україна (гібридна війна на Сході України 2014 р. та повномасштабне агресивне вторгнення у лютому 2022 і до теперішнього часу). Тільки Росія, в тому числі у складі колишнього СРСР, брала та продовжує брати активну участь у військових конфліктах та агресивних вторгненнях в Абхазії, Афганістані, Придністров'ї, Сирії, Чечні, Україні. Серед населення цих країн проводились психологічні дослідження психічного здоров'я учасників, очевидців та біженців. Результати досліджень висвітлено у роботах Cardozo, Bilukha, Gotway Crawford, et al. (2004); Mollica, Donelena, Tor, et al. (1993); Murthy & Lakshminarayana (2006); Bryce, Walker, Ghorayeb, et al. (1989); Macksoud, Aber, (1996); Sarraj & Qouta (2005); Murthy & Lakshminarayana (2006); Mollica, McInnes & Sarajlic (1999); De Jong, Komproe, Van Ommeren, et al. (2001); Mollica, Sarajlic, Chernoff, et al. (2001); Gourevitch (1999), Pham, Weinstein, & Longman (2004); Boegnen, Kinzie, Railway, Sekiya, et al., 2004); Mollica, McInnes, Poole, et al. (1998); Gourevitch (1999), Pham, Weinstein, & Longman (2004); Paardekooper, deJon g, & Hermanns (1999); Gorst-Unsworth & Goldenberg (1998).

Вченими виявлено, що показники поширеності психічних розладів тісно пов'язані зі ступенем травматизації, тривалістю перебування у стані військових дій чи в окупації, вчасності надання фахової фізичної, медичної, психологічної допомоги і підтримки. Більш ніж 60% цивільного населення з воюючих країн, згідно з дослідженнями Cardozo, Bilukha, Gotway Crawford et al. (2004); Mollica, Donelena, Tor et al. (1993); Murthy & Lakshminarayana (2006), мали симптоми тяжкої депресії, тривожності, посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Жінки, діти і підлітки зазвичай страждають більшою мірою, ніж чоловіки. Достовірна кореляція між психологічним станом матері та психологічним здоров'ям дитини була отримана Bryce, Walker, Ghorayeb, et al. (1989) в Бейруті. У дослідженні Macksoud & Aber (1996), проведеному за участю 224 ліванських дітей, віком від 10 до 16 років, кількість психологічних переживань, пов'язаних з війною, позитивно корелювала із симптомами ПТСР.

За даними учасників Програми психічного здоров'я громади Гази (Gaza Community Mental Health Programme) виявлено, що серед дітей у віці від 10 до 19 років – 32,7% страждали від виражених симптомів ПТСР і потребували фахового психологічного втручання; 49,2% досліджуваних – мали помірні симптоми; 15,6% – легкі симптоми посттравматичного стресового розладу і лише у 2,5% дітей ці симптоми були відсутні. Серед хлопчиків ці показники були вищі (58%), ніж серед дівчаток (42%). Серед дітей, які проживали у таборах (84,1%), постраждалих на психічні розлади було більше, ніж серед дітей, які проживали у родинних (15,8%) (Sarraj & Qouta, 2005; Murthy & Lakshminarayana, 2006).

До інших вразливих груп відносяться люди похилого віку та інваліди. Так при опитуванні постраждалих косовських албанців (Mollica, McInnes & Sarajlic, 1999) було виявлено прямий кореляційний зв'язок між психічними розладами та інвалідністю. De Jong, Komproe, Van Ommeren, et al. (2001) встановили, що наявні фізичні захворювання та інвалідність під час воєнних конфліктів є факторами ризику виникнення і розвитку ПТСР.

Науково доведено, що тривале проживання в регіонах військових конфліктів сприяє прояву психічних розладів хронічного характеру (Mollica, Sarajlic, Chernoff, et al., 2001). Це пояснюється тим, що кумулятивна травма продовжує впливати на різні рівні психічних симптомів навіть через десять років після первинних травм (Boegnlen, Kinzie, Railway, Sekiya, et al., 2004); Mollica, McInnes, Poole, et al., 1998).

Підвищені показники психічної захворюваності та високий рівень психосоціальних проблем характерні і для внутрішньо переміщених осіб, і для біженців до інших країн. Gourevitch (1999), Pham, Weinstein & Longman (2004) фіксували повідомлення про погіршення стану здоров'я серед великої кількості біженців (приблизно 800000 за п'ять днів), які втекли до Гоми (Конго), після захоплення столиці Руанди – Кігалі. Проте у цих повідомленнях не були враховані аспекти саме психічного здоров'я.

Дві великі хвилі суданських біженців у 1988 та 1994 роках бігли до північної Уганди. У таборах біженців серед суданських дітей були виявлені симптоми посттравматичного стресового розладу та депресії (Paardekooper, de Jong & Hermans, 1999). Саме серед біженців показники індивідуальної психопатології були вищі, ніж серед місцевого населення. Відмічалось, що кумулятивний стрес накопичувався і зростав з кожним наступним роком. Психологічні наслідки зберігалися протягом 5-15 років, і проявлялися у збільшенні кількості самогубств та надмірному вживанні алкоголю.

Gorst-Unsworth & Goldenberg (1998), досліджуючи біженців з Іраку, доводять вплив тортур і організованого насильства на виникнення психологічних порушень пов'язаних з травмою та з соціальними факторами навіть в безпечних місцях – в еміграції. Так, 64% населення, згідно з отриманими даними, мало психічні, фізичні і соціальні наслідки, а саме: соматичні захворювання – 41%, посттравматичний стресовий розлад – 27%, тривожний розлад – 26%; тяжкий депресивний стан – 25%, зловживання алкоголем і наркотиками – 15%; функціональна інвалідність – 18%.

Апогеєм усіх війн та агресивних військових конфліктів є смерть великої кількості людей різного віку і статі, що приводить населення навіть далеких і мирних країн в стресовий стан від отриманої інформації. Так, American Psychological Association (APA) стверджує, що війна в Україні підняла напругу серед населення США до загрозового рівня. 80% опитаних громадян США відзначили, що одними з основних джерел стресу стало російське вторгнення в Україну та можливість потенційної відплати з боку Росії (наприклад, у вигляді кібератак чи ядерних погроз) <https://www.apa.org/news/press/releases/2022/03/inflation-war-stress>

Українські психологи, особисто переживаючи війну в Україні та самовіддано допомагаючи людям, одночасно проводять наукові спостереження і дослідження, що є безцінним внеском у новітню світову психологічну науку пов'язану з військовою агресією. Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни», проведене О.М. Кокуном (2022) показало, що майже 80% опитаних українців мають особистий життєвий досвід, пов'язаний з війною (від вимушеного переїзду з постійного місця перебування у межах України до особистої участі у бойових діях). Більше половини респондентів (55,7%) вказали, що вони зазнали різного ступеню небезпеки для власного життя (від епізодичної до надзвичайно сильної). Погіршення стану здоров'я відчули 58,8% досліджуваних. 86,7% респондентів свідчили про погіршення емоційного стану (Кокун, 2022).

Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни провели Л.М. Карамушка & Т.В. Карамушка (2022). Встановлено, що вимушені «внутрішні» переселенці мають високий рівень прояву страху та паніки. Серед них відзначається підвищений рівень конфліктності у міжособистісних відносинах та низький рівень активності у професійній та волонтерській діяльності.

Дослідження проблем адаптації українців в умовах війни провела психологиня та телеведуча програми «Допомога психолога» – С.В. Арефнія (2022). Вона виявила емоційну та поведінкову дезадаптацію через травматичні події війни у людей, що зверталися за психологічною допомогою на телепередачу. Також авторка акцентує увагу на пошуку засобів психокорекції психологічного стану учасників програми.

Таким чином, психологічні дослідження наслідків низки останніх війн і локальних збройних конфліктів науково доводять значний негативний вплив на психічне здоров'я учасників військових подій, очевидців та біженців.

*Метою* статті є виявлення ознак порушень психофізіологічного та емоційного стану, соціальної та професійної дезадаптації серед українських біженців у Польщі.

**Результати дослідження.** *Чому мільйони українців стали біженцями і як це було?* З перших днів широкомасштабного російського вторгнення в містах і селищах України спостерігаються інтенсивні ракетні обстріли та бомбардування, про які сповіщали сирени та вибухи, ворожі танки рухалися вулицями населених пунктів, гинули люди. В перші дні війни для порятунку були організовані евакуаційні потяги до західних міст України. Мільйони українців вимушено лишали свої домівки, вмістивши у невеликі сумки усе своє життя. Людей турботливо приймали західноукраїнські міста: Львів, Івано-Франківськ, Чернівці та ін. Близько 8 мільйонів українських громадян, за даними Укрінформ, змінили місце свого проживання не виїжджаючи за кордон, ставши внутрішньо переміщеними особами. Проте і ці регіони не були повністю безпечними. Накопичення там мільйонів людей могло призвести не тільки до економічної і гуманітарної кризи, а й викликати у країні-агресора бажання посиленних обстрілів з метою ураження максимальної кількості мирних мешканців. Тому багато людей продовжували рухатися до західних кордонів.

Першою країною, яка розкрила свої обійми для їхнього порятунку – стала Польща. Саме польські прикордонники, починаючи з 24 лютого, пропускали, а польські громадяни вдень і вночі невтомно годували, транспортували, лікували, від щирого серця ділилися своїми речами і коштами, приймали у себе українців, які рятувалися від війни. Ми спілкувалися з десятками біженців з України, разом переживаючи жахіття війни та проходячи складний шлях порятунку.

У Польщі люди також розповідають про пережитий в цей час стресовий стан: шок, страх війни та невизначеність спонукали до масових закупівель продуктів, зняття коштів і готовності до евакуації. Багато поляків розуміли, що якщо українці не стримають ворога, то війна докотиться і до Польщі. Такий стан розгубленості минув за кілька днів і люди почали гуртуватися для допомоги українцям. Створювали власними силами пункти збору продуктів, одягу, предметів гігієни та інших найнеобхідніших речей. За можливості відвозили ці речі до кордону, а назад брали у свій транспорт українських людей. Це були переважно жінки і діти, люди старшого віку. Усім їм було надано прихисток у родинях поляків. Нікого не було залишено на вулиці чи в таборах для біженців. Усіх було запрошено в гості, запропоновано їжу і родинне тепло, навчання дітей у школах.

Вперше у світовій історії саме українським біженцям було надано рівні права з поляками та іншими європейцями. Раніше сирійців, лівійців, афганців та інших біженців відправляли переважно до таборів для біженців у Туреччині чи Лівані. Вони мешкали там роками, без можливості працевлаштування, з обмеженими можливостями для здобуття освіти, без мобільності. Ті, хто діставався Європи, теж не мали таких прав, як сьогоднішні українці – процедура тимчасового захисту дозволяє українським біженцям здобувати освіту, працевлаштовуватися, мати медичне обслуговування. І у цьому величезна заслуга поляків, які своїм

прикладом спонукали сприймати українців як націю розумних, освічених і трудолюбивих людей.

Пропозиції прихистку від поляків надходили через усі засоби зв'язку. Колеги з різних установ і організацій Польщі запрошували українських колег і їхні сім'ї. Для прикладу хочу навести слова з отриманого листа з Польщі: «I would like to express my deepest sympathy to all Ukrainians and express my opposition and extreme anger at the act of aggression by Russia. I hope you and your loved ones are safe. If I can help in any way, don't hesitate to write. There are opportunities for employing scientists from Ukraine at Polish universities; if you or your husbands are in such need, I can try to contact representatives of our authorities on this matter».

Перша леді України Олена Зеленська в інтерв'ю журналу ELLE Spain відзначила, що, рятуючи себе та своїх дітей, українські жінки рятують і свою країну, тому сьогодення еміграція має жіноче обличчя. Вона переконана, що жінки, які на продірявлених кулях авто вивозили своїх і чужих дітей, батьків і сусідів під обстрілами, заслуговують на звання героїнь рятівниць.

Відношення поляків стало вагомим психологічним, фізичним та економічним моментом підтримки українців, що прибули в Польщу після 24.02.2022. Саме в Польщі, на відміну від інших західних країн, не утворились табори біженців, як своєрідне гетто для постраждалих людей. Це підтримало психологічний стан біженців, оскільки в Польщі вони стали не біженцями, а гостями. Це пояснюється тісним спільним історичним, соціальним, ментальним досвідом та налагодженою економічною співпрацею, професійними і родинними зв'язками українців і поляків до війни. Людям, у яких не було рідних чи знайомих у Польщі, надавалась допомога від польських волонтерів та уряду.

Емоційно вражало, наскільки на людському рівні поляки співпереживають і допомагають українцям. Вони говорили польською мовою, а у відповідь чули українську і усі розуміли один одного. Звичайно, інколи біженців зустрічали з певною відгородженістю чи нейтральним ставленням: «Тільки не кажіть, що ви з України, бо цим ви викликаєте жалість до себе». Як і всюди, люди бувають різні, але більшість поляків пройнялася війною, спрямованою на знищення українців, як власною бідою. Вони рятували від щирого серця і це дуже зворушувало.

Кількість людей які, рятуючись від війни, виїхали з України після 24 лютого по 3 травня 2022 року, за даними Агентства ООН у справах біженців, перевищила 6,5 мільйонів громадян. Агентство Reuters повідомляло, що це найсерйозніша криза з біженцями в Європі після закінчення Другої світової війни. Сумарна цифра біженців і внутрішньо переміщених осіб, що змінили місце свого проживання за приблизними підрахунками становить понад 14 мільйонів.

Більш ніж 14 мільйонів українців з болем говорять про себе: «Я біженець...». Більшість з них мріє про повернення у свої домівки. Для багатьох ця мрія вже ніколи не здійсниться, бо Росія знищила їх вщент. Іншими наслідками військових дій у будь-якій країні є: гуманітарна криза, бідність, недоїдання, інвалідність, економічний та соціальний занепад, які є чинниками різноманітних фізичних, психічних, психосоматичних та психосоціальних захворювань. Цього

слід не допустити в Україні. І залежить це від швидкості надання Україні західними партнерами військової й економічної допомоги. Це може стати успішним досвідом спільної перемоги.

**Як воно, бути біженцем? Психологічний досвід українських біженців у Польщі.** Статус переселенця або біженця – не надто барвистий. Це вимушений вибір, на який вплинули надзвичайні обставини війни, криза та стрес. Згідно з результатами нещодавнього дослідження агентства Proinsight Lab, проведеного за сприяння Національної Психологічної Асоціації (НПА) протягом березня-травня 2022 року виявлено, що українці, які живуть далі від бойових дій, більше тривожаться та емоційніше переживають стрес. За кризовою психологічною допомогою у 90% випадків звертаються жінки. Найуразливішою віковою категорією є жінки у віці 18-35 років. Найчастішими психологічними запитами є: почуття тривоги (62%), провини, синдром вцілілого та травма свідка, страх, сімейні та внутрішні конфлікти, що загострились на фоні війни, проблеми адаптації в іншій країні. Оскільки стрес закарбовується в тілі, люди часто скаржаться на фізичне виснаження, проблеми зі сном, диханням та концентрацією уваги. Однак, на даному етапі дослідження емоційні симптоми є більше вираженими, ніж когнітивні. Автори дослідження пишуть, що чим далі опитані знаходяться від бойових дій, тим більше виражені у них емоційні симптоми. Фахівці припускають, що це пов'язано з так званою травмою свідка, яка може виникати під час перегляду новин та пов'язана з відчуттям безпорадності через перебування в умовно безпечному місці. При цьому виникає відчуття «провини врятованого» і нестримне бажання негайно повернутися (<https://www.the-village.com.ua/village/city/city-news/326341-ukrayintsi-yaki-zhivut-dali-vid-boyovih-diy-bilshe-trivozhatsya-doslidzhennya>).

Окрім того, більшість біженців тією чи іншою мірою пережила чи переживає одне з найгостріших почуттів – почуття втрати: рідних, близьких, друзів, звичного ритму життя (повсякденних ритуалів та клопотів, планів на майбутнє), зв'язку з родиною (у багатьох чоловіки залишились боронити Україну, або працювати там), роботи чи бізнесу, професійної ідентичності, дому чи майна (навіть якщо житло лишилось цілим, але воно далеко і там жити небезпечно).

За кордоном ці проблеми ускладнюються незнанням мови, законів, правил і звичаїв країни перебування. Це викликає багато психологічних складнощів: людина замикається у собі тому, що їй складно спілкуватися і пояснити свої життєві потреби. Наприклад: придбати якісь товари, спитати де що знаходиться, звернутися за допомогою до лікаря, влаштуватися на роботу відповідно до своєї освіти і професії. У результаті, виникає відчуття власної непотрібності, нікчемності, соціальної ізоляції, зниження професійної самооцінки. Вчитель, бухгалтер, менеджер, науковець – не має значення, ким ти є в Україні, за кордоном ти часто почувашся ніким... На цій підставі у людей виникала стурбованість стосовно майбутнього, тривога через зруйновані довгострокові та короткострокові плани. У деякого це викликало підсвідоме бажання прокинутися в минулому: наприклад – 23 лютого – за день до війни, коли був мир і усі були ще живими,

були надії і плани. Розуміння, що їхнє життя вже не буде таким, як до початку повномасштабної війни, приводило до психологічних розладів.

Важливим чинником негативних змін психологічного стану українських біженців було занепокоєння через неможливість виконання обов'язків за основним місцем роботи в Україні, можливою втратою доходу. В такій ситуації багато людей були поставлені перед вибором між тим чи залишитися в безпеці в іншій країні і там адаптуватися та працювати, чи повернутися додому в небезпечне, але звичне середовище. Дуже влучно про це сказала одна з біженок: «Коли ми перебуваємо у стані вибору – в голові виникає маленьке пекло...». Саме тому через деякий час (через 1-3 місяці) спостерігалось масове повернення українців, незважаючи на небезпеку.

Втрату родинних зв'язків за кордоном пережити дуже важко. «Ми посварилися з чоловіком на цій основі. – каже молода мама з дітками – Я не отримую від нього емоційної підтримки. Я наодинці з собою. Я одна несу відповідальність за дітей. Ці переживання нема з ким розділити...». Проте є і протилежні підходи, коли чоловіки, що залишились захищати Україну говорять: «Ні в якому випадку не їдьте, я маю бути впевненим, що ви в безпеці».

На жаль, біженець не є людиною, яка завчасно планувала своє життя чи професійну діяльність в іншій країні. Це рішення зазвичай приймається надто швидко, без підготовки, як похід у невідомість. Біженці не можуть обирати місце свого проживання у приймаючій країні. Тому дуже часто люди, які раніше все своє життя прожили в мегаполісі чи великому місті і мали дуже активну соціальну і професійну діяльність – вимушено опинялися в спокійній, малолюдній сільській місцевості. І навпаки: біженці з маленьких містечок і сіл – опинялися у великих містах. У результаті, всі вони переживали підвищений стрес, оскільки процес їхньої адаптації ускладнювався абсолютно протилежними умовами довкілля й оточення, рівня активності. Це суттєво вплинуло на можливості професійної реалізації і стало мотивом до зміни свого місця проживання шляхом переїзду в більш звичні умови в приймаючій країні, чи повернення в Україну, де є хоч і небезпечне, але звичне середовище існування.

Також у біженців відсутня можливість обирати умови свого житла. Дуже і дуже складним є сумісне проживання на одній невеличкій території (наприклад, в квартирі) кільком різним, раніше незнайомим родинам чи різним поколінням однієї родини, між якими вже відбулася сепарація і вони мали до цього роздільний і різний спосіб життя. В таких умовах часто виникають проблеми побутового характеру; проблеми проведення професійної і навчальної діяльності дітей і дорослих в онлайн-форматі; проблеми відпочинку та дозвілля. І це все відбувається одночасно на одній і тій же малій території. З'являється психологічний ефект вимушеної соціально-просторової ізоляції у складі малої групи. (Kokun & Vakhtmutova, 2021; 2022) Це проявляється в емоційному напруженні, дратівливості, гніві, що викликає погіршення самопочуття, настрою, сну. Відбувається порушення стосунків у вигляді незадоволеності один одним, виникненні міжособистісних та внутрішніх конфліктів (Vakhtmutova, 2020; 2021).

У Польщі ми спілкувались онлайн з людьми які залишилися в Україні, а також українськими біженцями в Польщі. Їхній психологічний досвід переживання війни – в чомусь схожий, в чомусь відмінний. Розглянемо ці відмінності крізь свідчення цих людей щодо свого психологічного стану:

1. Серед громадян, які залишилися в Україні спостерігаються:

1.1 емоційні проблеми (від байдужості до себе і своєї долі, безсилля, розпачу, повного відключення думок про небезпеку, «завмирання» у потоці війни до агресивного емоційного спротиву). Наприклад:

– «Мені стало все одно: де воно «бомбоне», чи не «бомбоне», чи що зі мною буде... Я спокійно лягаю спати, з думкою, що якщо прилетить щось в мій будинок, то я помру у сні, оскільки я нічого не можу зробити, ні на що вплинути»;

– Було б звичайно «кльово», якщо потрапить у мій будинок. Я не маю сил реально жити. Я не можу навіть спілкуватись з тими, хто не є тут...»;

– «Довго виють сирени. Все, це ядерний вибух... тремтить скло в усіх вікнах. Це страшно. Від стресу не хочеться нічого робити. Апатія. Злість. Мені так захотілось їх (ворогів) спалити»;

– «Думаю про те, що я ж сама можу поїхати куди завгодно... але не хочу. Я хочу продовжувати жити тут... Дратує вторгнення в мою країну, ця інформація про «руські рублі» в тій Херсонській області викликає злість і ненависть...»;

– «Що буде з того, що я буду думати про трупи в Маріуполі? – дівчина плаче – я сходжу з розуму від цієї інформації»...

– «Я тримаюсь, тримаюсь, тримаюсь, а потім – неначе з ударом по голові, зустрічаюсь з реальністю і розлітаюсь на мільйон кусків»;

– «Мені хочеться увесь цей досвід прожити тут, досвід страждання... Ти просто не можеш дозволити собі не страждати, коли усі страждають»;

– «Відчуватиму себе винною, якщо поїду з дому».

1.2. Соціально-психологічні проблеми (психологічна самоізоляція, розрив стосунків з родичами з Росії). Наприклад:

– «З початком війни я стала жити в своєму окремому світі... Коли все місто виходило прощатися з загиблими бійцями – моя дитина запитала: чому вони померли? Це дуже важко, пояснити малечі. Сумно, що ми живемо в такий час. Про дітей в мене найбільше хвилювання. Я перестала спілкуватися з російськими родичами. Як же ж ви з нами раніше жили і спілкувались? Де ви бачили тут бандерівців? Важко бути безперервно в контакт з цим болем...»;

– «Огида до близьких родичів з Росії. Для мене немає бажання з ними розмовляти, образа на те, що вірять телевізору, а не нам»;

– «Маю рідних в Росії. Вони навіть не намагаються дізнатися чи я жива, де я, що зі мною, просто почути мене. Я на них злюсь».

*Професійна діяльність*, волонтерська робота, захист України – стали для людей, що залишилися в Україні способом психологічного порятунку. Вони намагаються більше і важче працювати, переживають почуття провини з різних

причин. Це більше схоже на психологічний досвід виживання, а не на життя. Наприклад:

– «Рятує робота як стабільність в цьому нестабільному світі. Це ресурс. Робити те, що цікаво, без нав'язливого почуття обов'язку»;

– «Я дозволила собі нічого не планувати, а робити те, що цікаво і скільки зможу. Стало жаль витратити даремно час. Хочеться пожити, поробити щось руками, наприклад, малювати»;

В українців відбулася зміна цінностей:

– «Я ніколи не вникала в сенс інших воєн, які були далеко. Я тільки тепер усвідомила: глобально я не можу змінити світ. Зараз я хотіла б бути більше включеною в політику, більше навчатися, хоча зараз робити цього не можу. Хочу розглядати своє навчання як внесок у майбутнє своєї країни. Змінюються цінності, уявлення про світ. Хто я? Де я? Я дуже хочу щоб все закінчилося і я жила далі... і всі жили своє нудне рутинне життя»;

– «У нас було ідеальне життя, ми жили дуже добре. Нам не вистачає тієї нудьги і рутини. Ми сумуємо за ними».

2. Українські біженці за кордоном, опитування проходило в Польщі, мають інші проблеми, а тому переживають інший психологічний стан під час війни. При цьому найбільшою мірою спостерігаються:

2.1. Психофізіологічні та психосоматичні проблеми:

– «Нема фізичних сил, зарядка – як насилля над собою»;

– «Хворію... мабуть, тому що утримую в собі переживання»;

– «Кожен день я плачу й істерикаю...»;

– «Я неначе заморозилась. Нічого не відчуваю. Пройшов місяць війни, як один день. Інформація про події в Україні – в мене просто в голові не вкладається...»;

– «В евакуації новини краще не читати. Стан тривожності, тремтіння всередині, очікування чогось незрозумілого».

2.2. Когнітивні проблеми:

– «Стало погано з пам'яттю. Мабуть вона працює як захисний механізм: щоб не згадувати. Кожен день – як нова сторінка»;

– «Я асоціюю себе з «Кубиком Рубіка». Він вже не здається мені таким яскравим, як раніше. Зараз в ньому, як і в моїй душі, не зібрана жодна сторона. Він часто падає і розвалюється на кусочки... Як я. І я не можу зібрати ні «кубик», ні себе. Відчуваю себе розбитою»;

– «Я не знаю, про що говорити, що сказати...»;

– «Перемикаюся на війну і не можу навчатися, хоч знаходжусь в безпечних умовах. Як наслідок – знижуються пізнавальні функції. Кажуть, що у цій ситуації це більш ніж нормально».

2.3. Соціально-психологічні проблеми:

– «Нема сил просити про поміч, проявляти свою слабкість і вразливість»;

- «Важко брати гуманітарну допомогу... Хочеться постійно віддячувати, якось заплатити, якось повернути...»;
- «Відсутність сенсу життя, невизначеність, я не знаю, коли все це закінчиться...»;
- «Ти прокидаєшся і не знаєш для чого. Сумно. Не знаєш, до чого приєднати своє життя...»;
- «Ніби не відбувається нічого нового. Все наче застигло. Немає планів, немає мрій про майбутнє, не хочеться сильно скаржитися»;
- «Безнадія. Нічого не відбувається насправді. Я за кордоном, але не цікавими стали фільми, походи, гарні місця, концерти, зустрічі з друзями»;
- «Мій вибір зараз – не робити ніякого вибору. Я живу одним днем. Збираю, перекладаю речі, протираю вазон – і створюється видимість нормального життя. Немає слів, немає емоцій, не можу навіть матюкатися. Новини скорочую у своєму житті і від цього стає легше. Це як формула виживання. Доводиться сповільнюватись. Неможливість запланувати – ускладнює стан. Є відчуття нестачі часу. Почуття вічної неуспішності, начебто є правильне життя, де можна все встигати. Війна зменшує можливості. Створює ефект відірваності від великих планів, від темпу життя»;
- «Не читаю інформацію з війни, щоб не знущатись над собою, щоб стримувати свої думки та емоції».

Ці відчуття не нові і не поодинокі. Про це свідчить психологічний досвід колишньої ув'язненої Аушвіца, однієї з найбільш шанованих психологів світу – 94-річної Dr. Edith Eva Eger (2018), який викладено в книзі «The Choice». Вона, учениця іменитого психолога Віктора Франкла, впродовж останніх 40 років працює з людьми, що переживають травми воєнного часу. Вона виділяє психологічну тріаду: «горювання – відчуття – зцілення». Це означає, що для того, щоб відгорювати – важливо почати відчувати, дати почуттям проявитися у вигляді плачу чи крику. Важливо робити це кожного дня, знайти для цього час, але не позбавляти при цьому себе нормального життя, не занурюватись повністю в біль. На те, щоб викричатись і виплакати, може піти багато часу, але одного разу ви зрозумієте, що ви висловили ці почуття, і з цього моменту починається шлях до зцілення (Eger, 2018).

Травматизація війною впливає так, що скільки б біженці не повертали себе в сьогодення і не слідкували б за тим, щоб бути цілковито в теперішньому – все одно частинка їхньої душі – в Києві, частинка – в Бучі, частинка – в Харкові, в Херсоні, в Миколаєві, в Маріуполі, в «Азовсталі»...

### ***Психологічна допомога біженцям.***

Українці – дуже емоційно вразливі, бо це емпатична нація. Їх переповнюють емоції, але не руйнують, навпаки – мотивують до згуртування і спротиву, де психологічна допомога відіграє ключову роль. Схематично цей процес в роботі психолога наведено на Рис. 1.

Опрацювання психологічного стану дає запас витривалості і волі до життя. Дозволяє проживати і розділяти душевний біль, потроху «збирати себе по

шматочках», адаптуватися. Це рятує... І в цьому всьому є багато сили, багато енергії життя, які змінюють пріоритети і цінності. Ці зміни дуже болісні, але, як радить Dr. Eger (2018), важливо поступово виплакати, прожити втрату минулого життя, якого вже ніколи не буде. Пройти це горе, впоратись з емоційними гойдалками, відновити сили для наступних кроків, відроджуватися, знайти своє місце в нових умовах і реаліях, подбати про міжособистісні стосунки, будувати інше життя. Кожен з нас в період великих потрясінь проходить свою внутрішню війну і втрати в ній завжди болючі. Разом ми отримуємо новий соціально-психологічний досвід у сучасних реаліях війни. Це потребує докладних досліджень.

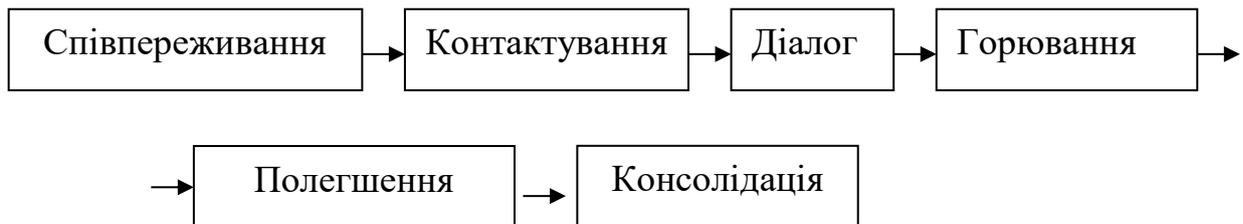


Рис. 1. – Схема психологічної допомоги біженцям.

Війна – це марафон на довгу, не визначену у часі дистанцію. Зараз триває складна фаза проживання психофізіологічного, емоційного, соціального та професійного досвіду у стані війни, коли потрібно заощаджувати сили. Основні напрямки психологічної роботи зі стабілізації людей, які знаходяться в евакуації, викладено у Таблиці 1

Таблиця 1

**Напрямки та засоби стабілізації психологічного стану біженців**

№ з/п	Напрямки	Засоби
1.	<i>Психофізіологічні:</i>	
1.1	Адаптація в інших життєвих умовах та обставинах.	Дайте собі час на адаптацію. Цей час може бути різним. Дехто вже за два дні опановує себе і шукає собі застосування, а хтось і за кілька місяців не може вийти за межі свого прихистку. Все індивідуально
1.2.	Підтримка свого фізіологічного стану.	Доглядайте за своїм здоров'ям та зовнішнім виглядом
2	<i>Індивідуально-психологічні</i>	
2.1	Ідентифікація особистісних особливостей	Приймайте свою ідентичність. В іншій країні чи в іншому місці – ви маєте зберегти свою особистість та знайти своє місце у новому оточенні. За кордоном цей процес ускладнюється незнанням мови та укладу життя. Тому дозвольте собі приймати запропоновану допомогу. Пам'ятайте, що просити про допомогу зовсім не соромно і більшість людей раді допомогти.

3.	<i>Емоційні</i>	
3.1	Дотримання звичного способу життя чи ритуалів	Намагайтеся дотримуватися своїх звичок, наскільки це можливо: ранкова кава, душ, фізичні вправи чи пробіжка парком, улюблена музика чи танці під час готування сніданку.
3.	<i>Соціальні:</i>	
3.1	Соціальна адаптація	Розширюйте коло міжособистісної взаємодії. Намагайтеся не ховатися в свою мушлю, а взаємодіяти з оточенням: у шелтері, в магазині, на дитячому майданчику, в пунктах допомоги.
3.2	Комунікація	Вивчайте мову тієї країни, в якій перебуваєте. Це дає можливість: <ul style="list-style-type: none"> <li>• зменшити мовні бар'єри;</li> <li>• полегшити інтеграцію в інше суспільство;</li> <li>• зняти відчуття страху перед спілкуванням, що значно розширює можливості самостійного вирішення проблем соціального, інформаційного, побутового та професійного характеру</li> </ul>
4.	<i>Професійні</i>	
4.1	Працевлаштування	Знайдіть роботу. Для початку згодиться будь-яка, доступна вам за станом здоров'я, знаннями, вміннями, навиками та можливостями. Не має значення, яку посаду ви займали в Україні. За кордоном робота – це засіб виживання та соціалізації, і – лише, якщо пощастить, – засіб самореалізації. Сприймайте це так: <b>робота=гроші=самозабезпечення=стійка опора на власні сили</b> . Працюючи, ви станете більш впевненими у собі й менш залежними від інших
4.2	Підвищення кваліфікації або зміна виду професійної діяльності.	Розширюйте свої професійні можливості, не бійтеся змінити напрямок своєї професійної кваліфікації шляхом опанування нових знань і умінь.

Загальні поради біженцям:

- 1) поважайте країну, яка вас прийняла (жодна держава не була зобов'язана приймати біженців з України, проте, починаючи від ближньої Польщі і закінчуючи заокеанською Канадою, – українцям надано захист і проживання).
- 2) намагайтеся зрозуміти нові принципи буття, прийняти інші норми чи правила поведінки.

Війна, на жаль, все ще триває. Це війна між людськими цінностями цивілізованого демократичного вільного світу, і садизмом, тиранією, жорстокістю, дикістю і тероризмом східного сусіда. Це стало його культурою поведінки, яка транслює страх, насилля, руйнування, знищення, що яскраво продемонстровано окупаційними військами на тимчасово захоплених територіях України. Зрештою, все це тимчасове явище. Війна все одно колись закінчиться, біженці зможуть повернутися до України. Але там теж буде не так, як було до 24 лютого 2022 року.

**Висновки.** Жахіття війни вплинули на психологічний стан українців. Зміни психологічного стану відбулися незалежно від місця їхнього перебування. Для біженців характерними є емоційна, когнітивна, поведінкова, соціальна та професійна дезадаптація. З часом, як свідчать наукові дослідження різноманітних війн і військових конфліктів, починаючи з Другої світової війни і до теперішнього часу, у людей виникають та прогресують різноманітні психічні посттравматичні стресові розлади як наслідок різноманітних психічних травм. Ми виявляли та спостерігали певні ознаки порушень серед українських біженців у Польщі. Ці знання потрібні для подальшого дослідження наслідків, які наразі можна тільки передбачати.

Допомога Польщі суттєво вплинула на збереження психічного здоров'я, людяності, віри і волі до перемоги мільйонів українців. Громадяни наших країн уміють гуртуватися та підтримувати один одного і на рівні простих людей, і на найвищих державних рівнях. Вони невтомно працюють над перемогою сил добра, відправляючи військову техніку, зброю, засоби захисту та лікування захисникам України, допомагаючи та покращуючи повсякденне життя біженців, турбуючись про майбутнє українських дітей. Наші країни отримали нові психологічні знання і досвід виходу з неймовірно складних ситуацій, коли йдеться про відновлення миру та налагодження повсякденного життя громадян. І ми ділимося цими знаннями і досвідом.

**Перспективи подальших досліджень** ми бачаємо в продовженні досліджень психологічних наслідків військових дій в Україні серед українських біженців в Польщі та удосконаленні методів психологічної допомоги в різних сферах їхньої життєдіяльності, а також у розробці ефективних підходів, до профілактики та подолання виявлених психологічних порушень.

**Слова вдячності.** Більшість з опитаних нами осіб – скромні люди, які не хотіли розголошення їхньої особистості, але ми висловлюємо вдячність усім українцям, хто звертався по допомогу, і ми змогли їм якимось чином допомогти і, з їхнього дозволу, опублікувати думки; усім полякам, які люб'язно погодилися з нами зустрітися і відповісти на наші питання; усім знайомим і незнайомим людям, хто поділився своїм особистим досвідом переживання війни в Україні. Це дуже цінно.

Окремо хочемо виразити подяку Польській Академії Наук за всебічну допомогу і підтримку вчених з України та сприяння проведенню цього психологічного дослідження.

## Список використаних джерел

- Арефнія, С. В. (2022). Проблеми адаптації до умов війни українців, які стали героями телевізійної програми «Допомога психолога». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2(26), 7–15.  
<https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.1>
- Карамушка, Л. М., & Карамушка, Т. В. (2022). Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2(26), 48–59.  
<https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.6>
- Кокун, О. М. (2022). *Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»: препринт*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 46 с. [https://lib.iitta.gov.ua/731505/1/Препрінт\\_Кокун.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/731505/1/Препрінт_Кокун.pdf)
- Bakhmutova, L. 2020. Peculiarities of interpersonal relationships of Ukrainian Antarctic expeditions participants. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 3(2), 50–55. <https://www.mhgcj.org/index.php/MHGCJ/article/view/96>
- Bakhmutova, L. (2021). Main features of expeditioners' personality traits in Antarctic conditions. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 4(1), 42–48. [www.mhgcj.org/index.php/MHGCJ/article/view/130](http://www.mhgcj.org/index.php/MHGCJ/article/view/130)
- Boegnlen, LCD. (2004). Kinzie Railway. Sekiya B, et al. And he is an outstretched treatment of the studio of traumatized Cambodian refueges. *And Nerve Ment Dis.* 192: 658 – 663.
- Bryce, JW. Walker, N. Ghorayeb, F., et al. (1989). Life experiences, response styles and mental health among mothers and children in Beirut, Lebanon. *Soc Sci Med*, 685–695.
- Cardozo, BL. Bilukha, OO. Gotway Crawford, CA, et al. (2004). Mental health, social functioning, and disability in postwar Afghanistan. *JAMA.*, pp. 575–584.
- De Jong JTVM., Komproe, IH., Van Ommeren, M, et al. (2001). Lifetime events and posttraumatic stress disorder in 4 post conflict settings. *JAMA*, 286: 555–562.
- Eger, E. (2018). *The Choice*. Random House UK LTD.
- Justenhoven, H. & Barbieri, Jr., W. (2012). *From Just War to Modern Peace Ethics*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110291926>
- Gourevitch P. (1999). *We wish to inform you that tomorrow we will be killed with our families: stories from Rwanda*. New York: Picador.
- Gorst-Unsworth, C. & Goldenberg, E. (1998). Psychological sequelae of torture and organized violence suffered by refugees from Iraq. Trauma-related factors compared with social factors in exile. *Br J Psychiatry*, 172: 90–94.
- Kokun, O. & Bakhmutova, 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://doi.org/10.24425/PPR.2021.136512>
- Kokun, O., & Bakhmutova, L. (2022). Changes in expeditioners' personality measures during 1 year Antarctic expeditions. *Antarctic Science*, 34(2), 137–143.  
<https://doi.org/10.1017/S0954102022000104>

- Macksoud, M.S. & Aber, J.L. (1996). The war experiences and psychosocial development of children in Lebanon. *Child Develop.* 70–88.
- Donelena, K., Tor, S., et al. (1993). The effect of trauma and confinement on functional health and mental health status of Cambodians living in Thailand-Cambodia border camps. Pp. 581–586.
- Mollica, R. McInnes K. Poole C, et al. (1998) Dose effect relationships of trauma to symptoms of depression and post-traumatic stress disorder among Cambodian survivors of mass violence. *Br J Psychiatry*, pp. 482–488
- Mollica, R. McInnes, K. & Sarajlic, N. (1999). Disability associated with psychiatric comorbidity and health status in Bosnian refugees living in Croatia. *JAMA*, pp. 433–439.
- Mollica, R., Sarajlic, N., Chernoff, M., et al. (2001). Longitudinal study of psychiatric symptoms, disability, mortality, and emigration among Bosnian refugees. *JAMA*. 2001; 286:546–554
- Murthy, R. S. & Lakshminarayana, R. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry*, 5(1) 25–30  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1472271/>
- Paardekooper, B., de Jong, J.T. & Hermanns, J.M. (1999). The psychosocial impact of war and the refugee situation on south Sudanese children in refugee camps in northern Uganda: an exploratory study. *J Child Psychol Psychiatry All Discipl.* ;40:529–536.
- Pauli, G.F.P.N. & Merulae, I.C. (1984). *Opera varia posthuma, de sacrificiis, sacerdotibus, legibus, comitiis, praemiis &c. romanorum. ex officina Petri à Meersche, Joannis de Vivié*  
[https://books.google.pl/books/about/Pauli\\_G\\_F\\_P\\_N\\_Merulae\\_I\\_C\\_Opera\\_varia\\_po.html?id=SbirzgEACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.pl/books/about/Pauli_G_F_P_N_Merulae_I_C_Opera_varia_po.html?id=SbirzgEACAAJ&redir_esc=y)
- Pham, P.N. Weinstein, H.M. & Longman, T. (2004). Trauma and PTSD symptoms in Rwanda: implications for attitudes toward justice and reconciliation. *JAMA*. 292:602–612.
- Sarraj, E.E. & Qouta, S. (2005). The Palestinian experience. In: Lopez-Ibor JJ, Christodoulou G, Maj M, editors. *Disasters and mental health*. Chichester: Wiley, 229–238.

## ПОКАЗНИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ, САМОЕФЕКТИВНОСТІ ТА МОТИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФСПЛОК

У статті висвітлюються результати емпіричного дослідження професійного вигорання, професійної самоефективності та мотивації як чинників, що мають значущий вплив на рівень розвитку професійної життєстійкості. В результаті аналізу проведеного емпіричного дослідження працівників профспілок було визначено загальний рівень прояву професійного вигорання, а також рівні прояву його окремих значущих складових. Переважна більшість досліджуваних виявила нижчий за середній рівень сумарного прояву професійного вигорання. Аналіз даних кореляційних зв'язків між показниками професійної життєстійкості та параметрами професійного «вигорання» та деформації свідчить про те, що рівень прояву професійного «вигорання» має зворотній достовірний зв'язок з рівнем професійної життєстійкості і таким чином, є значущим чинником, що впливає на її розвиток. Прямий і достовірний зв'язок показників професійної життєстійкості профспілкових працівників з показниками їхньої професійної самоефективності та мотивації довів, що професійна само ефективність та професійна мотивація також є важливими чинниками підвищення професійної життєстійкості.

*Ключові слова:* професійна життєстійкість, працівники профспілок, професійне вигорання, професійна самоефективність, професійна мотивація.

**Bolotnikova I. Indicators of professional burnout, self-efficacy and motivation as factors of trade union workers' professional hardiness.** The article presents the results of an empirical study of professional burnout, professional self-efficacy and motivation as factors that have a significant impact on the level of professional hardiness. As a result of the analysis of the conducted empirical research of trade union workers, the general level of manifestation of professional burnout was determined, as well as the levels of manifestation of its individual significant components. The vast majority of respondents found a below-average level of total professional burnout. Analysis of the data of correlations between indicators of professional hardiness and parameters of professional burnout and deformation shows that the level of manifestation of professional burnout is inversely related to the level of professional hardiness and thus is a significant factor influencing its development. The direct and reliable connection of the indicators of trade union workers' professional hardiness with the indicators of their professional self-efficacy and motivation proved that professional self-efficacy and professional motivation are also important factors in improving professional hardiness.

*Keywords:* professional hardiness, trade union workers, professional burnout, self-efficacy, professional motivation.

**Постановка проблеми.** Особливості професійної діяльності працівників профспілкових організацій полягають в тому, що ця робота нерозривно пов'язана зі стресовими, проблемними та конфліктними ситуаціями, вирішувати які є основним завданням профспілкового ватажка (Жокун О.М., Болотнікова І.В., 2021). З часом негативний вплив складних соціально-психологічних умов професійної діяльності накопичується, викликаючи професійне вигорання, яке в свою чергу, знижує загальний рівень професійної життєстійкості фахівця. Проте, цей зв'язок є взаємним: професійна життєстійкість в свою чергу знижує рівень прояву професійного вигорання.

Отже, дослідження та підвищення рівня професійної життєстійкості працівників профспілок є важливим та актуальним питанням (Болотнікова І.В., 2019).

Згідно з С. Мадді (S. Maddi, 1999), життєстійкість (*hardiness*) – одна з найважливіших частин людського існування, що сприяє інтенсивному саморозвитку, поступовому зростанню активності, визнанню, а не запереченню стресу, сприйняттю стресової ситуації менш болісно, зміцненню волі, психологічній живучості та психічному здоров'ю, формуванню установки на виживання й успішне подолання стресу з набуттям досвіду в напрямку особистісного росту.

Саме життєстійкість дає можливість фахівцеві адекватно проаналізувати стресові виробничі ситуації і виникаючі професійні деформації, а також отримати досвід, що відкриває нові можливості, і в якому зазначено оригінальні шляхи вирішення проблем (Кокун О.М., 2021; Молчанова, Л. Н., 2015).

Формування активної життєвої позиції і життєстійкого опанування важкими ситуаціями сприяє нівелюванню пасивності і прагненню підкоритися обставинам і плисти за течією. Теоретичною основою профілактичного попередження професійних деформацій є три основних компоненти життєстійкості як ключі до стресостійкості (Khoshaba, D. & Maddi, S., 1999):

1) життєздатний, тобто трансформаційний, копінг - розгляд змін як проблем, які очікують свого вирішення, здійснення необхідних когнітивних (розширення перспективи при розгляді проблеми і поглиблення розуміння суті проблеми) і поведінкових кроків для ефективного вирішення проблеми та вилучення з досвіду вирішення проблеми максимальної користі (спостережень, знахідок, мудрості, щоб рости і розвиватися як особистості);

2) життєстійке ставлення до оточення - прояв життєстійких установок у відносинах з людьми (життєздатні люди в будь-яких умовах намагаються будувати стосунки на основі взаємодопомоги і взаємопідтримки);

3) життєздатні установки:

- залученість (*commitment*) - впевненість в тому, що виявлення всього цікавого для людини сприяє включенню її в те, що відбувається. Основними характеристиками низької залученості є відчуття себе поза життям; отримання ж задоволеності від процесу і результатів власної діяльності виступає критерієм високої залученості;

- контроль (*control*) - переконаність в тому, що вплинути на результат того, що відбувається, можна тільки в боротьбі. Високий рівень контролю сприяє відчуттю, що сама людина вибирає свій життєвий шлях і власну діяльність, і підкріплюється підтримкою іншими людьми її ініціативи; низький контроль характеризується безпорадністю;

- прийняття ризику (*challenge*) - впевненість в тому, що розвитку сприяє все, що відбувається з людиною шляхом придбання позитивного і негативного досвіду.

Підвищенню рівня вираженості компонентів життєстійкості перешкоджає відсутність здатності адекватно сприймати дійсність, стресостійкості, вміння знаходити оригінальні способи вирішення проблем, спираючись на власні можливості, сенсу в різних сферах життєдіяльності, цілісності мотиваційно-потребової сфери (Наливайко, Т. В., 2006).

Необхідно відзначити, що життєстійкість виконує функцію профілактики стресу, допомагає успішно справлятися з тривогою і стресами в інших людей, сприяє збереженню ефективного й активного характеру групової взаємодії.

Фахівці з професійними деформаціями втрачають такі важливі якості життєздатних людей (за Д. О. Леонтьєвим), як неабияке вміння імпровізувати і знаходити нетривіальні рішення складних проблем; переконаність в тому, що наше життя має сенс (основу для цієї переконаності часто дає прихильність до тих чи інших цінностей); вміння приймати дійсність такою, яка вона є. Життєстійкість - це не лише поєднання життєлюбства й енергійності, дієвого інтересу до життя і можливостей для досягнення поставлених цілей, а й уміння нестандартно реагувати на стандартні життєві ситуації; не тільки впевненість в тому, що все в житті має свій сенс і все – своє призначення, а й готовність виходити переможцем з будь-яких життєвих випробувань і виносити з них життєвий досвід, а також оптимістичний спосіб взаємодії зі світом і оточенням (Леонтьєв Д.А., Рассказова Е.И., 2006).

Таким чином, життєстійкість розглядається як передумова попередження (при адекватному і високому рівнях) і виникнення (при слабкій життєстійкості, низькому рівні) професійних деформацій майбутніх і працюючих фахівців.

В свою чергу розвиток професійної деформації має негативний вплив на рівень професійної життєстійкості фахівця, послаблюючи її. В якості компенсаторних механізмів негативного впливу професійного вигорання на професійну життєстійкість ми вбачаємо розвиток професійної самоефективності та мотивації працівників профспілок. 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.

Мотивація професійної діяльності, і зовнішня, і особливо внутрішня, відіграють велику позитивну роль у підвищенні зацікавленості фахівця як у результаті, так і в самому процесі професійної діяльності, позитивно впливаючи, таким чином, на зміцнення професійної життєстійкості.

Наше дослідження присвячене саме аналізу взаємозв'язків між рівнем професійної життєстійкості та рівнями прояву показників професійного вигорання, професійної самоефективності та мотивації.

Робоча гіпотеза базується на припущенні, що професійне вигорання, професійна самоефективність та мотивація є важливими чинниками професійної життєстійкості працівників профспілок. При цьому професійне вигорання та деформація мають зворотній зв'язок з показниками професійної життєстійкості, тобто чинять негативний вплив на її рівень, а професійна самоефективність та мотивація мають прямий та достовірний зв'язок з показниками професійної життєстійкості працівників профспілок, отже, підвищують її рівень.

**Мета статті.** Спираючись на результати емпіричного дослідження, визначити характер та особливості зв'язків показників професійної життєстійкості працівників профспілок з показниками професійного вигорання, професійної самоефективності та мотивації.

**Результати досліджень.** Експериментальне дослідження проводилося у профспілкових організаціях, що підпорядковуються Київській міській раді профспілок. Загальна кількість досліджуваних - 32 працівники профспілок різного віку і статі.

За нашою гіпотезою, на рівень професійної життєстійкості великий вплив спричиняє ступінь професійного вигорання та деформації фахівця. Отже, одним із завдань нашого дослідження було діагностувати ступінь професійного вигорання та деформації у профспілкових працівників; визначити, як ці фахівці ставляться до власної праці та членів колективу, з якими тісно взаємодіють у повсякденній спільній діяльності, а також виявити характер зв'язків між професійним вигоранням та рівнем професійної життєстійкості працівників профспілок. Для дослідження професійного вигорання нами було використано модифікацію опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ.

Загалом було досліджено 3 важливих параметри професійного вигорання: 1) емоційне виснаження, що є основною складовою професійного вигорання та полягає у переживанні людиною зниженого емоційного фону, відчутті байдужості або емоційного 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 та ін.); 3) редукція особистих досягнень, що виявляється в тенденції до негативного оцінювання себе, власних професійних досягнень і успіхів, прояву негативізму щодо службових переваг та можливостей, або редукування власної гідності, обмеження власних можливостей, обов'язків стосовно інших, зняття з себе відповідальності і перекладання її на інших.

Розглянемо, як розподілились у досліджуваній групі показники кожного з цих параметрів (таблиця 1).

*Таблиця 1*

**Відсотковий розподіл досліджуваних профспілкових працівників (n=32) за параметрами професійного вигорання та деформації**

Складові професійного “вигорання” та деформації	Кількість у %				
	низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий
Емоційне виснаження	22	2	60	10	6
Деперсоналізація	22	68	10	-	-
Редукція особистих досягнень	31	47	16	6	-
Сумарне значення (виразність професійної деформації)	6	72	22	-	-

Дані таблиці 1 свідчать про те, що більшість досліджуваних (60%) виявила середній рівень емоційного виснаження. Лише 6% досліджуваних виявила високий рівень цього показника. За такими параметрами психічного вигорання, як деперсоналізація, редукція особистих досягнень та сумарне значення більшість

досліджуваних (відповідно 68%, 47% та 72%) виявила нижчий за середній рівень прояву при повній відсутності високого рівня прояву даних факторів професійного вигорання. Вбачається очевидною гіпотеза, що низький рівень професійного «вигорання» значною мірою обумовлює високий рівень професійної життєстійкості. Перевіримо нашу гіпотезу, проаналізувавши кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості з параметрами професійного вигорання та деформації (таблиця 2).

Таблиця 2

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості профспілкових працівників 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	-,342**	-,060	,029	-,196
2	Рівень професійної включеності	-,325*	-,090	,112	-,152
3	Рівень професійного контролю	,175	,029	-,071	,077
4	Рівень професійного прийняття ризику	-,339**	-,062	-,037	-,228
5	Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	-,330*	-,062	-,103	-,262
6	Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	-,202	,038	-,099	-,153
7	Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	-,151	-,043	,256	,038
8	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	-,453**	-,022	-,256	-,409**

Примітки: \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,1$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ .

Дані таблиці 2 свідчать про те, що загальний рівень професійної життєстійкості має зворотній достовірний зв'язок ( $p \leq 0,05$ ) з емоційним виснаженням – основним параметром професійного «вигорання».

Емоційне виснаження також зворотньо і достовірно корелює з такими складовими і компонентами професійної життєстійкості, як рівень професійної включеності ( $p \leq 0,1$ ), рівень професійного прийняття ризику ( $p \leq 0,05$ ), рівень емоційного компоненту ( $p \leq 0,1$ ) та рівень професійного компоненту ( $p \leq 0,05$ ).

Рівень професійного компонента професійної життєстійкості має зворотній достовірний зв'язок ( $p \leq 0,05$ ) з сумарним значенням професійного «вигорання».

Таким чином, аналіз даних кореляційних зв'язків між показниками професійної життєстійкості та параметрами професійного «вигорання» та деформації свідчить про те, що рівень прояву професійного «вигорання» має зворотній достовірний зв'язок з рівнем професійної життєстійкості і таким чином, є значущим фактором, що впливає на її розвиток. Отже, чим нижчими будуть показники професійного вигорання, тим вищими будуть показники професійної життєстійкості фахівця.

Одним з суттєвих факторів зниження професійного вигорання та, відповідно, підвищення рівня професійної життєстійкості є високий рівень самоефективності та професійної мотивації фахівця. Рівень самоефективності у досліджуваній групі працівників профспілок ми вивчали за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, а професійну мотивацію – за методикою «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана).

Щоб перевірити нашу робочу гіпотезу про достовірний прямий вплив самоефективності та професійної мотивації на рівень професійної життєстійкості працівників профспілок, проаналізуємо *кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості профспілкових працівників із показниками професійної самоефективності та мотивації* (таблиця 3).

Таблиця 3

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості профспілкових працівників із показниками професійної самоефективності та мотивації**

№	Показники професійної життєстійкості	Самоефективність	Мотивація		
			внутрішня	зовнішня позитивна	зовнішня негативна
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	,299*	-,004	,177	-,209
2	Рівень професійної включеності	,265	,070	,103	-,250
3	Рівень професійного контролю	,168	-,311*	,006	,052
4	Рівень професійного прийняття ризику	,301*	-,023	,290*	-,106
5	Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	,239	,003	,166	-,074
6	Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	,344**	-,139	,133	-,331*
7	Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	,141	,060	-,025	-,120
8	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	,166	-,045	,216	-,019

Примітки: \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,1$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ .

Загальний рівень професійної життєстійкості має прямий достовірний зв'язок з самоефективністю фахівця ( $p \leq 0,1$ ).

Рівень професійного контролю має зворотній достовірний зв'язок з внутрішньою мотивацією ( $p \leq 0,1$ ). Той факт, що ці показники мали не прямий, як очікувалося, а зворотній взаємозв'язок, ймовірно, пов'язаний з професійною деформацією і вигоранням і потребує глибшого дослідження та психологічної допомоги обстежуваній групі фахівців.

Рівень професійного прийняття ризику прямо корелює з самоефективністю та зовнішньою позитивною мотивацією ( $p \leq 0,1$ ).

Рівень мотиваційного компонента професійної життестійкості має прямий достовірний зв'язок з самоефективністю ( $p \leq 0,05$ ) та зворотній зв'язок з зовнішньою негативною мотивацією ( $p \leq 0,1$ ).

Таким чином, проаналізувавши показники *Таблиці 3*, ми можемо зробити висновок, що професійна життестійкість працівників профспілок прямо і достовірно пов'язана з їхньою самоефективністю та професійною мотивацією.

**Висновки.** Нижчий за середній рівень сумарного прояву професійного вигорання та деформації, виявлений у переважній більшості досліджуваних (72%), є чинником високого рівня професійної життестійкості у даної групи працівників профспілкових організацій. Такі оптимістичні показники професійного вигорання у досліджуваній групі фахівців дозволяють зробити висновок, що працівники профспілкових організацій, хоча і певною мірою емоційно виснажуються під час роботи, все ж таки загалом отримують задоволення від власної професійної діяльності.

Рівень прояву складових професійного вигорання має зворотній достовірний зв'язок з рівнем прояву показників професійної життестійкості і таким чином, є значущим фактором, що негативно впливає на її розвиток. Слід вказати, що цей зв'язок є взаємообумовлюючим, тобто має і зворотню тенденцію: чим вищий рівень професійної життестійкості фахівця, тим нижчі показники його професійного вигорання та деформації. Отже, високий рівень професійної життестійкості запобігає розвитку професійного вигорання.

Показники професійної життестійкості працівників профспілок прямо і достовірно корелюють з показниками їхньої професійної самоефективності та професійної мотивації.

Таким чином, у підсумку можна з повним правом стверджувати, що професійне вигорання, професійна самоефективність та мотивація є важливими чинниками професійної життестійкості працівників профспілок.

**Перспективи подальших досліджень** за проблемою полягають у подальшому вивченні значущих чинників професійної життестійкості працівників профспілок та у розробці ефективних методик, спрямованих на підвищення її рівня.

### Список використаних джерел

- Болотнікова І.В. (2019). Життестійкість у професійній діяльності як фактор запобігання професійній деформації. Materials of the XV International research and practical conference "Cutting-edge science- 2019". - Volume 12. Psychology and sociology: Sheffield. Science and education LTD, 2019. С. 56 – 59.

- Кокурн О.М. (2021). Життєстійкість як напрям сучасних психологічних досліджень. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2021. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип.21. С. 68-88.
- Кокурн О.М., Болотнікова І.В. (2021). Особливості взаємозв'язків особистісно-професійних характеристик та життєстійкості працівників профспілкових організацій. *Технології розвитку інтелекту*, Том.5, №1(29). URL: [https://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/549](https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/549)
- Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. (2006). Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
- 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)
- Khoshaba, D. & Maddi, S. (1999). Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal*. Spring. Vol. 51. №2. 106 – 117.
- 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>

**УДК: 159.938**

**Войтович М.В., Лупанець О.М.**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВИХОВАТЕЛЬКОК ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У статті аналізуються результати довоєнного емпіричного дослідження психофізіологічних особливостей життєстійкості вихователюк дитячих навчальних закладів. На життєстійкість вихователюк дошкільних навчальних закладів впливають рівні розвитку у них професійного самоздійснення, самоефективності, мотивації, задоволеності своєю професією, психофізіологічним станом тощо. Було визначено, що вихователюки 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: вихователюки, дошкільний навчальний заклад, життєстійкість, мотивація, самоздійснення, психофізіологічний стан, самоефективність.

**Voytovich M. Lupanets O. Features of the professional hardiness of preschool teachers.**

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.** Російська військова агресія 2022 року в Україні стала важким випробуванням для кожного українця. Попри те, що війна випробовує на життєстійкість народ України загалом, мають місце ще й особисті втрати українців (втрати дому, власності, роботи, втрата здоров'я та – найстрашніше – втрата близьких). Як було визначено в ході Всеукраїнського опитування опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни», проведене О.М. Кокуном (2022), майже 80% опитаних українців мають особистий життєвий досвід, пов'язаний з війною (від вимушеного переїзду з постійного місця перебування у межах України до особистої участі у бойових діях). Більше половини респондентів (55,7%) вказали, що вони зазнали різного ступеню небезпеки для власного життя (від епізодичної до надзвичайно сильної). Погіршення стану здоров'я відчули 58,8% досліджуваних. 86,7% респондентів свідчили про погіршення емоційного стану (Кокун, 2022

На цьому трагічному для українського народу фоні надзвичайно важливою є проблема зміцнення життєстійкості фахівців соціономічних професій, що зумовлено і підвищеною стресогенністю трудової діяльності у системі «людина-людина» взагалі, і їхньою важливою роллю у суспільстві в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення.

Дослідження вітчизняних науковців-психологів лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, що проводились перед війною, показали 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. Соціономічні професії справедливо відносять до найскладніших, бо 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 вольових та етичних якостей; готує до шкільного навчання.

Професійна діяльність виховательок проходить на фоні постійного спілкування з дитиною, а враховуючи ступінь моральної й юридичної відповідальності за життя та здоров'я дітей на час їхнього перебування в дитячому закладі., можна

констатувати, що професійна діяльність виховательок ДНЗ супроводжується постійним психоемоційним напруженням. Водночас відповідальне і добросовісне виконання виховательками 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 ще в кінці 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 (жизнестойкость) (Леонтьєв Д.А., 2006).

Життєстійкість в науці розуміється як стійка багатовимірною особистісна властивість, що є сукупністю поглядів та переконань про себе та соціум, 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.

Трьома невід'ємними складовими життєстійкості вважають включеність, контроль та прийняття виклику.

Включеність (протилежністю їй є відстороненість, ізолюваність) характеризує здатність залишатись включеним в життєву активність та відчувати сенс життя. Люди з високим рівнем розвитку цього конструкту мають високий рівень самоцінності та життєвого цілепокладання. Вони «сканують» своє оточення, щоб знайти щось, що викликає їхню цікавість і здається значущим. Вони сподіваються, що зможуть зробити все, що вони роблять, цікавим і корисним завдяки своїй винахідливості, замість того, щоб відчувати нудьгу та порожнечу. Ця якість також характеризує відданість людини собі та своїй роботі. Її користь полягає й в тому, що саме включеність надає відчуття мети і призводить до розвитку соціальних зв'язків.

Контроль (протилежність – «безсилля») є переконанням, що люди можуть своїми зусиллями впливати на своє оточення, життєву ситуацію, напрямок і результат того, що навколо них відбувається, на відміну від того, щоб почувати себе жертвами обставин. Люди з високим рівнем розвитку цього компонента мають виражений внутрішній локус контролю. 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. Дослідники давно визнали, 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 їхнього добробуту.

Прийняття виклику (проти загрози) або сприйняття життєвих змін як природних та як можливостей для зростання. Високий рівень розвитку в людини цього компонента вказує на меншу в неї потребу в безпеці та менший страх зробити помилки, що сприяє особистісному зростанню. Такі люди не бажають легкого комфорту та безпеки і вважають, що їхнє життя більшою мірою реалізується

тоді, коли вони зростають і розвиваються завдяки навчанню на власному життєвому досвіді. Вони відрізняються від заляканих чи ригідних людей, які бояться змін, оскільки це створює ризики зниження комфорту та стабільності. Користь цієї складової полягає також в тому, що вона сприяє здатності бути гнучкими та адаптуватися до потенційно стресових ситуацій.

Науковці-дослідники акцентують на тому, що життєстійкість як інтегрально особистісна риса, 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 проаналізуємо особливості життєстійкості виховательок ДНЗ.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Дослідження було спрямоване на визначення психофізіологічних закономірностей життєстійкості виховательок дитячих дошкільних закладів (80 осіб) (Войтович М.В., Завадська Т.В., 2021).

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 вищезазначених 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 самопо-

чуття, 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 і т. ін.) видів мотивації.

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

Кількісні показники, що використовувались для аналізу життєстійкості виховательок ДНЗ, наведені частково в попередній публікації (Войтович М.В., Завадська Т.В., 2020) та повністю й детально представлені у таблицях й описані у груповій 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 виховательок дитячих дошкільних закладів дозволив виявити наступне: майже всі по-

казники професійної життєстійкості досліджуваних виховательок 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 компоненту, 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.

Позаяк склад обстежуваних під час дослідження професійної життєстійкості залишився незмінним, ми проаналізували зв'язки показників професійної

життєстійкості виховательок ДНЗ з узагальненими показниками їхнього ж професійного самоздійснення (за показниками попередньої теми дослідження особливостей та чинників професійного самоздійснення виховательок дитячих дошкільних закладів (Завадська Т.В., 2015).

Визначено, що рівень професійної життєстійкості виховательок 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 виховательок 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. Виключенням є 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, однак 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 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, 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. Це ж можна сказати і про професійну діяльність виховательок у час воєнних дій на всій території України. Віддані своїй професії виховательки навіть у «безпечних» місцях (бо таких насправді не існує наразі) несуть відповідальність за життя кожної дитини, що є моральним і психологічно складним навантаженням.

Проаналізуємо зв'язок професійної життєстійкості виховательок 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 A., 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 ( $r = 0,33$ )" (Кокун О. М. та ін., 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 взаємозале-

жними. 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 за необхідність докладати зусилля. Зовнішньою мотивацією називають детермінацією поведінки фізіологічними потребами і стимуляцією середовища. Однак, зовнішня позитивна мотивація має значно меншу стимулюючу дію в порівнянні 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 мотивована 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.

Аналіз кореляційних зв'язків показників професійної життєстійкості вихователюк ДНЗ із показниками професійної самоефективності та мотивації виявив, що загальний рівень професійної життєстійкості вихователюк і рівень професійної включеності мають прямий достовірний зв'язок з їхньою внутрішньою самомотивацією як фахівця ( $r \leq 0,1$ ). 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 життєстійкості 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.

Отже, проаналізувавши вищенаведені дані, можна стверджувати назагал про наявність деяких прямих і достовірних зв'язків професійної життєстійкості вихователюк ДНЗ з їхньою професійною мотивацією. Причому професійна життєстійкість 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.

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості вихователюк ДНЗ із показниками професійного вигорання та деформації показали наступне: 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 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 і успіхів, заниження службових переваг і можливостей, в недооцінці власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків по відношенню до 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.

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: самопочуття, активність, зацікавленість у роботі, задоволеність від роботи та бажання 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 вихователюк ДНЗ не впливають такі складові ПФС, як стан здоров'я та життєва задоволеність.

Високі показники ПФС вихователюк (у суб'єктивному відчутті) позитивним чином впливають на розвиток їхньої професійної життєстійкості.

**Висновки.** Виховательки ДНЗ виявили середній, вищий за середній та високий рівень професійної життєстійкості, що 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 всіх складових і компонентів професійної життєстійкості обстежуваних вихователюк 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 вихователюк 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 вихователюк 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 вихователюк 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 вихователюк 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.

Рівень соціального компонента професійної життєстійкості вихователюк ДДЗ 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 наш складний час суспільних і соціальних змін (і особливо це правдиво у воєнний час), формується швидше під впливом внутрішніх переконань, любові до дітей, високоморальних ідей.

Професійна життєстійкість вихователюк ДНЗ прямо пов'язана із самоефективністю 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 самоєфективності вихователюк ДНЗ, і для їхнього професійного самоздійснення. 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 самоєфективності.

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

**Перспективи подальших досліджень**, на наш погляд, полягають у розробці практичних психологічних підходів для фахівців соціономічних професій, у тому числі, вихователюк ДНЗ, які мають сприяти зміцненню й укріпленню їхньої життєстійкості в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення.

### Список використаних джерел

- Войтович М.В., Завадська Т.В. (2020) Аналіз професійної життєстійкості вихователюк 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 вихователюк дошкільників. Особистісні та психофізіологічні ресурси професійної життєстійкості: Матеріали I Наукового семінару (м. Київ, 15 жовтня 2020 року).
- Завадська Т.В. (2018). Підсумки системного дослідження професійного самоздійснення вихователюк 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 вихователюк 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>
- Кокун О. М. (2022). Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»: препринт. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 46 с. [https://lib.iitta.gov.ua/731505/1/Препрінт\\_Кокун.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/731505/1/Препрінт_Кокун.pdf)
- Кокун О.М. (2014). Опитувальник професійного самоздійснення. Практична психологія та соціальна робота. 7, 35 - 39. <http://www.appspsychology.org.ua/data/jrn/v5/i14/11.pdf>

- Кокун 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)
- 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.
- 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.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. <https://www.uky.edu/~eu-she2/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.**

## **САМОРЕГУЛЯЦІЯ І ЗДАТНІСТЬ ДО ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В РЕАЛІЯХ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ**

У статті представлені результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження професійної життєстійкості та саморегуляції вчених гуманітарного профілю. Окреслено смисловий зміст понять «життєстійкість» та «професійна життєстійкість»; розглянуті компоненти життєстійкості, показана їхня виняткова роль у подоланні та протистоянні професійним труднощам та у набутті професійної компетентності.

Схарактеризовано специфіку і значення саморегуляції для успішної діяльності. Закцентовано увагу на діалектичній взаємодії професійної життєстійкості і саморегуляції; обґрунтовано необхідність проведення емпіричного дослідження з метою виявлення особливостей цього взаємозв'язку. За результатами дослідження встановлено, що ученим гуманітарного профілю з високим рівнем професійної життєстійкості властивий більш високий загальний рівень саморегуляції поведінки; виявлено зв'язок професійної життєстійкості з саморегуляцією через два її показники: «загальний рівень саморегуляції» і «модельовання» із складовими: «прийняття виклику» і «професійний контроль», а також з «мотиваційним» компонентом. Таким чином, професійна життєстійкість ученого пов'язана з тими його особистісними утвореннями, які визначають її активність на шляху до професійної компетентності.

*Ключові слова:* життєстійкість, професійна життєстійкість, саморегуляція, професійна компетентність, саморозвиток ученого.

### **Humeniuk H. Self-regulation and hardiness capacity depending on competences of specialists in socio-economic professions**

The article analyses theoretically and presents an empirical study on humanitarian scientists' professional hardiness and self-regulation. The meanings of the concepts "hardiness" and "professional hardiness" are outlined; the components of hardiness are considered, their exceptional role in confronting and overcoming of professional difficulties and professional competence acquiring is shown.

The specificity and importance of self-regulation for successful activity is characterized. Attention is focused on the dialectical interaction of professional hardiness and self-regulation; the need for an empirical study identifying the peculiarities of this relation is substantiated. According to the obtained data, humanitarian scientists with high professional hardiness are characterized by a higher general level of behavioural self-regulation. Professional hardiness was linked with self-regulation through two its indicators: "general level of self-regulation" and "modelling" and the corresponding components: "challenge" and "professional control" (hardiness) and the "motivational" component of self-regulation. Thus, a scientist's professional hardiness is related to those his/her personal qualities that determine his/her activities on the way to professional competence.

*Key words:* hardiness, professional hardiness, self-regulation, professional competence, self-development of a scientist.

**Вступ.** Українське суспільство нині перебуває в стані гострої соціальної напруженості у різних царинах одночасно. Цей стан характеризується активним розгортанням руйнівних процесів і слабкою вираженістю нових продуктивних тенденцій. Тому наша країна сьогодні як ніколи потребує консолідації і мобілізації всіх сил, щоб зберегти усталену організацію життя і праці. Війна залишає негативний відбиток у всіх сферах нашого буття, водночас вона загартовує нас і спрямовує до нових напрямів поведінкових поштовхів. Опинившись у центрі базових, часто вітальних розривів, раптового порушення звичних життєво важливих практик і відповідних взаємодій, у нас з'явився поштовх до перемоги, до подолання цієї кризи.

Одним із сутнісних психологічних механізмів реалізації цього поштовху є здатність до саморегуляції людиною своєї психічної активності не лише у форматі пристосування до кризових умов, але й до реалізації свого потенціалу в продуктивній діяльності, до внутрішнього зростання та самореалізації. Складні умови праці в умовах воєнного стану, підвищення вимог до професійної компетентності та психічної стабільності фахівця при її здійсненні передбачають його готовність та здатність долати стани напруження, повсякденні стресові ситуації. В успішному протистоянні цим труднощам ключову роль відіграє життєстійкість фахівця. Власне тому ці психологічні феномени стали предметом наших наукових розвідок.

**Вихідні передумови.** Про важливість проблеми життєстійкості особистості, її значення для розвитку особистості, чинники, які сприяють її формуванню, проголошувала значна кількість вітчизняних і зарубіжних дослідників. В останні роки інтерес до цього феномену неухильно зростає.

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. Леонтьєв запропонував позначати цей феномен терміном «життестійкість» та здійснив російськомовну адаптацію тесту, спрямованого на діагностику цього феномену. Нині у світовий 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 тощо), 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 тощо). Особливо перспективним є напрям досліджень, які вивчають життестійкість фахівців різних професій (О.М. Кокун, О.М. Корніяка, Н.М. Панасенко тощо). Результати наукового доробку вчених цього напрямку значно розширюють діапазон вивчення феномену життестійкості та такого його різновиду, як професійна життестійкість.

Не менш важливого значення для особистості та її особистісно-професійного розвитку має саморегуляція. Професійна діяльність ставить людину перед необхідністю оптимальної, а в реаліях досягнення нею фахової компетентності максимальної мобілізації всіх потенційних можливостей, вияву високого рівня самоактивності на шляху до досягнення професіоналізму, якому властиво націлювати на пошук і задіяння внутрішніх ресурсів – детермінант власного розвитку. Відмітимо, що саморегуляція дозволяє оптимально витратити особистісні ресурси і забезпечувати успішність будь-якої діяльності, у зв'язку з цим проблематику саморегуляції можна розглядати як пріоритетний напрям дослідницьких інтересів. Нині дослідження феномена саморегуляції у вітчизняній психології ведеться за чотирма напрямками: *саморегуляція психічних процесів і станів* (Л.П. Гримак, О.Л. Гройсман, А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова, Г.С. Нікіфоров, Ю.І. Філімоненко та ін.), *саморегуляція діяльності* (К.О. Абульханова-Славська, А.М. Арличев, О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, О.К. Осницький та ін.) та *саморегуляція поведінки* (М.Й. Боришевський, М.І. Бобнєва, В.О. Ядов та ін.). Дещо окремо слід виділити напрям, який вивчає мотиваційно-смыслову саморегуляцію як власне особистісну саморегуляцію (Ж.П. Вірна, І.М. Галян, Б.С. Братусь, Г.В. Ложкін, О.Я. Чебикін тощо).

Кожний з цих напрямів уможливує виокремлення як мінімум двох взаємопов'язаних процесів: регуляції діяльності у рамках континуума «особистість – діяльність» та особистісної регуляції у т.зв. «чистому вигляді», поза діяльного контексту. У першому випадку саморегуляція діяльності полягає у довіль-

ному регулюванні суб'єктом усього, що має відношення до організації і здійснення діяльності; у другому – саморегуляція пов'язана із самодетермінацією, де основним предметом регуляції є дії, спрямовані на перетворення ставлення людини. У свій час О.К. Осницький звертав увагу на необхідності розмежовувати діяльнісну та особистісну саморегуляцію: «...саморегуляція діяльності виявляє себе у феноменології предметних перетворень та у перетвореннях зусиль, що докладаються. Особистісна саморегуляція пов'язана переважно з визначенням і корекцією своїх позицій (у рамках культурно-історичної традиції, закріпленої у нормах соціуму...)» (О.К. Осницький, 1996, с. 11).

Відтак дослідження цих феноменів відкриває значну перспективу у розкритті питання особливостей функціонування професійної життєстійкості, що дозволило б прогнозувати динаміку її розвитку у контексті досягнення фахівцем професійної компетентності.

**Мета статті.** Дослідити індивідуальну систему особистісної саморегуляції фахівців соціономічних професій (на прикладі вчених гуманітарного профілю) і виокремити особливості існування взаємозв'язків між її показниками та показниками професійної життєстійкості.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Складні соціальні умови українського сьогодення характеризуються особливою гостротою, ламкою ustalених стереотипів, що відбивається практично на всіх сферах життєдіяльності людини, зумовлюють розширення соціального попиту на фахівців соціономічних спеціальностей. В умовах соціальної напруженості до них висувуються додаткові професійні вимоги. Це спонукає глибше вивчати умови, чинники та механізми удосконалення їх фахової компетентності для досягнення бажаної результативності за умови збереження їх ресурсної здатності до працездатності. Визначальною ознакою соціономічних професій є суб'єкт-суб'єктна взаємодія та допомагаюча поведінка фахівця. Окреслюючи специфічні особливості соціономічних професій, науковці наголошують на одній з основних і водночас найбільш важливій функції працівника цієї сфери, що полягає в оцінці стану соціальних об'єктів, управлінні людьми, навчанні, вихованні, інформаційному, соціально-побутовому, медичному обслуговуванні людей тощо (І.М. Богданова, 2017; Н.В. Гордієнко, 2014; Г.С. Кузан, 2018). Акцентується увага на засобах їх діяльності, відзначаючи, що головним засобом виступає особистість самого фахівця з притаманними йому особистісними якостями, здібностями та здатностями, досвідом роботи тощо (В.В. Болучевская, 2010; Д.М. Годлевська, 2007). Це накладає подвійну необхідність постійного удосконалення їхньої компетентності в обраній професії, щоб забезпечувати своєчасне орієнтування у певних ситуаціях, адекватній відповіді на виклики, труднощі відповідно до потреб фахової діяльності (діяти у ситуаціях суб'єктивної та об'єктивної невизначеності, часто на випередження), бути готовими до змін і розвитку, вміти приймати самостійні та доцільні рішення не лише у типових, а й у складних ситуаціях тощо.

У зв'язку з цим, компетентність є один із шаблів професіоналізму, що становить основу успішної професійної діяльності особистості. Зазвичай професіо-

налізм особистості розглядають як якісну характеристику суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і особистісно-ділових якостей, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний саморозвиток фахівця в обраній професії. Водночас, слід пам'ятати, що професіоналізм фахівця – це продукт не лише впливу ззовні, а й продукт власної активної діяльності як її суб'єкта.

Професійна компетентність будь-якого фахівця є складним інтегральним психологічним, професійним і суб'єктним утворенням, який формується у процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної видів його підготовленості до неї, здатності та готовності до її здійснення, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, характер сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності. Критерієм такої компетентності виступає індивідуальний спосіб вирішення або своєрідність ставлення людини до того, що вона робить. Ця своєрідність відбивається в особистісному ставленні суб'єкта до вибору прийняття рішення про спосіб реалізації своїх дій (мисленневих чи предметно-практичних) для досягнення поставленої мети.

Е.Ф. Зеєр вважає професійну компетентність сукупністю професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності (Е.Ф. Зеєр, 2005). Основні компоненти її структури представлені:

- соціально-правовою компетентністю (знання й уміння в галузі взаємодії з суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування та поведінки);

- спеціальною компетентністю (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом);

- персональною компетентністю (здатність до постійного професійного росту і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці);

- аутокомпетентністю (адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій);

- екстремальною професійною компетентністю (здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, при аваріях, порушеннях технологічних процесів) (Е.Ф. Зеєр, 2005).

Цілком очевидним є те, що істотну роль у становленні та розвитку як окремих компонентів професійної компетентності, так і її цілком як інтегрального утворення, відіграють питання, пов'язані з ресурсною здатністю людини до успішної діяльності. У природі людини закладена здатність використовувати свої ресурси як для подолання стресу чи інших труднощів, так і для саморозвитку, самореалізації, особистісного росту, досягнення поставлених цілей, у тому числі і професійних.

У дослідженнях Н.Є. Водоп'янової наведено наступне визначення поняття «психологічний ресурс»: це внутрішні та зовнішні змінні, які сприяють психологічній стійкості у стресових ситуаціях; це емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні та поведінкові конструкти, які людина актуалізує для адаптації до стресогенних/стресових професійних та життєвих ситуацій, ці засоби (інструменти), використовуються нею для трансформації взаємодії з стресогенною ситуацією (Н.Є. Водоп'янова, 2009, с. 290).

Цікавим є факт взаємозв'язку професійної компетентності фахівця із своїми ресурсами – критерієм професійної компетентності виступає індивідуальний *спосіб вирішення*, а ресурси – це *засоби для вирішення* ситуацій, трансформацій, подолання труднощів тощо. Зауважимо, що у працівників допомагаючих професій деякі дослідники (О.М. Кокун, Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, Н.Є. Водоп'янова, К.О. Малишева, С.Б. Величковська, К.В. Золотарьова та ін.) констатують більший відсоток виникнення стресових станів, синдрому хронічної втоми та іншої негативної симптоматики у порівнянні з іншими спеціальностями. Це призводить до того, що здійснення професійної діяльності фахівцями соціономічних професій нерідко вимагає від них задіяння більшої величини ресурсів та вмільої регуляції щодо їх збереження, використання та відновлення.

У сучасному науковому дискурсі таку ресурсну здатність (потенціал) найчастіше пов'язують з феноменом життєстійкості (М.В. Логінова, 2009; А.Н. Фомінова, 2012). Результати досліджень останніх років проблеми життєстійкості виявили, що вона має міждисциплінарний характер і вивчається вченими різних галузей наук. Більшість науковців психологів вважають життєстійкість основним функціональним компонентом життєздатності, що зберігає стабільність всієї системи особистості; є системоутворюючим чинником, що завдає параметри основних компонентів життєздатності. У свою чергу, життєздатність, за Б.Г. Ананьєвим, це вихідний компонент загальної працездатності людини, що впливає на конкретні особливості її працездатності, активність інтелекту, рівень вольового зусилля, емоційну витривалість, стійкість установки на реалізацію віддаленої мети тощо (Б.Г. Ананьєв, 2011).

Стабільність, яку забезпечує життєстійкість проявляється в збереженні здатності особистості функціонувати, здійснювати саморегуляцію та самоорганізацію, адаптовуватися та розвиватися. Натомість знижена стійкість призводить до того, що, опинившись у ситуації ризику або суб'єктивної невизначеності, людина долає її з негативними наслідками не лише не досягаючи поставленої мети, а й для психічного та соматичного здоров'я, для особистісного розвитку, для сформованих міжособистісних відносин тощо. Іншими словами, життєстійкість дозволяє особистості протистояти життєвим та професійним труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я і працездатність у самих різних ситуаціях. Завдяки цій винятковій функціональності науковий інтерес до проблеми життєстійкості постійно зростає.

З позицій різних підходів як у зарубіжній, так й у вітчизняній психології поняття «життєстійкості» розкривали через систему інших понять, таких як: воля до смислу, сила Я, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію тощо.

Відповідно до обґрунтування надане Д.О. Леонтьєвим найбільш повно цим двом поняттям у зарубіжній психології відповідає поняття «життестійкість» (*hardiness*), введене у науковий обіг С. Мадді.

Теорія Мадді про особливу особистісну якість «*hardiness*» виникла під час розробки вченим проблем творчого потенціалу особистості і регулювання стресу. Відповідно до цієї точки зору, ці проблеми найбільш логічно пов'язуються, аналізуються та інтегруються у рамках розробленої ним концепції «*hardiness*». Завдяки розвитку своїх структурних компонентів *включеності*, *контролю* та *виклику* (прийняття виклику життя) життестійкість дозволяє людині одночасно не лише розвиватися, реалізовувати свій потенціал, але і долати стрес (S. Maddi, 2005). Розглянемо ці компоненти детальніше.

1. **Включеність** (*commitment*) характеризує здатність бути чи залишатись в активній життєвій позиції; це своєрідна впевненість у тому, що все, що відбувається, дає максимальний шанс знайти дещо потрібне та цікаве для людини. Її протилежність – відстороненість, ізольованість, відчуженість. Людина з розвинутою включеністю отримує задоволення від власної діяльності, чітко усвідомлює мету своїх дій, що виступає потужною детермінацією до її досягнення, до пошуку і набуття нового, до саморозвитку та самореалізації.
2. **Контроль** (*control*) являє собою переконання, що активні дії людини здатні впливати на ситуацію, своє оточення, на вектор і результат того, що відбувається. Цей вплив помітний навіть тоді, коли він є не абсолютним, і успіх зовсім не гарантовано. Його протилежність – відчуття власної безпорадності, безсилля, бути «жертвою» обставин. Люди з високим рівнем розвитку цього компоненту мають виражений внутрішній локус контролю, здатні самостійно приймати рішення та розв'язувати поставлені завдання. Відповідно особи з низьким рівнем контролю не здатні до самостійного розв'язання завдань, постійно очікують допомоги та підтримки як у прийнятті рішень, так і досягненні потрібного результату.
3. **Прийняття виклику** (*challenge*) – це переконання людини у тому, що все, що з нею трапляється, сприяє її розвитку, який відбувається за рахунок знань, отриманих з досвіду (неважливо – позитивного чи негативного). Ситуація сприймається як така, що потрібно вирішити, як можливість для особистісного зростання. Такі люди не бажають легкого комфорту та безпеки, натомість готові діяти, навіть за умови, коли відсутні стовідсоткові гарантії успіху, на свій страх і ризик. Це робить їх гнучкими та адаптованими до потенційно стресових ситуацій.

Крім того, S. Maddi встановлено, що дія стресогенних чинників переломлюється через систему життестійких переконань. Автором описано п'ять механізмів протистояння людини стресу за допомогою життестійких переконань: 1) фізіологічний – позитивний вплив на імунітет організму, 2) когнітивний – оцінка важкої життєвої ситуації як менш стресової, 3) мотиваційний – прагнення до співвладаючої поведінки, 4) соціально-психологічний – пошук підтримки з боку інших людей і 5) поведінковий – використання практик оздоровлення. Завдяки

дії цих механізмів людина зберігає психічне й соматичне здоров'я і може продовжувати успішно виконувати свою професійну діяльність (І.Ю. Германський, 2016, с. 129-132).

Аналогічної думки дотримується і Д.О. Леонт'єв, який переконаний, що життєстійкість дозволяє особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість, що дозволяє не знижувати успішність виконуваної діяльності (Д.О. Леонт'єв, 2006). Деякі дослідники життєстійкість розглядають, як особистісний ресурс, а також здатність у життєво складних ситуаціях доцільно скористатися зовнішніми ресурсами (О.І. Рассказова, 2005).

Ще одним з сутнісних штрихів життєстійкості є те, що її розглядають як одну із ключових параметрів індивідуальної здатності людини до зрілих форм саморегуляції. Відмітимо, що саморегуляція цілеспрямованої активності виступає як найбільш загальна і сутнісна функція цілісної психіки людини, в процесах саморегуляції реалізується єдність психіки у всій її багатоаспектній цілісності, в якій умовно виділяються окремі рівні, компоненти, можливості, функції, процеси, здібності тощо. Засоби психічної саморегуляції сприяють розвитку і вдосконаленню механізмів, що забезпечують оптимізацію психічних можливостей, компенсацію недоліків, регуляцію індивідуальних станів в несприятливих та екстремальних умовах діяльності (Г.В. Ванакова, 2012, с. 37).

На думку Д.О. Леонт'єва, феномени саморегуляції та життєстійкості існують у тісному діалектичному взаємозв'язку. Як пояснює вчений, саморегуляції притаманний універсальний ресурс, який багато в чому компенсує дефіцит ресурсів стійкості навіть у найбільш екстремальних життєвих обставинах. Ця група ресурсів, на відміну від інших, заснована на переструктуруванні системних зв'язків у взаємодіях зі світом і завдяки цьому здатна перетворювати в переваги навіть те, що на перший погляд виглядає очевидним мінусом. Все це мобілізує людину на зміну структури і компенсаторне підвищення якості саморегуляції своєї життєдіяльності (Д.О. Леонт'єв, 2016). «Життєстійкість проявляє себе одночасно і як ресурси стійкості, знижуючи загальну міру вразливості суб'єкта для стресових ситуацій, і як ресурси саморегуляції, визначаючи характер конкретних рішень, прийнятих суб'єктом у процесі взаємодії з обставинами його життя (Д.О. Леонт'єв, 2016, с. 23).

Життєстійкість особистості, вказують Т.М. Титаренко та Т.О. Ларіна, виступає як регулятивний механізм, який забезпечує розгортання власного потенціалу, зберігаючи життєвий ресурс, тобто підтримує внутрішню рівновагу особистості (Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна, 2009, с. 46). Життєстійкість, як зазначають авторки, спрямовує людину на активний пошук способів долаття труднощів, а не на використання готових стратегій опанування. Для життєстійкої людини стимулом для конструювання життєвих завдань є складна, іноді кризова ситуація. Життєстійкість дозволяє підтримувати високий рівень активності, коли планування відбувається у складній життєвій ситуації. Також життєстійкість активізує пошук релевантних до ситуації способів опанування труднощів. Такі компоненти життєстійкості як контроль та ризик обумовлюють готовність ставити такі

завдання що дозволяють підтримувати здоров'я та досягати життєвого благополуччя (Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна, 2009, с. 48).

В останні роки в контексті проблематики опанування професійними труднощами та підвищення рівня професійної компетентності активно почала досліджуватися одна з найважливіших форм життєвої життєстійкості – професійна життєстійкість. За О.М. Кокуном, 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.М. Кокун, 2020). Це розкриває додаткові горизонти для нових наукових розвідок.

*Предметом* нашого дослідження виступили – психологічні особливості професійної життєстійкості фахівців соціономічних професій (на прикладі вчених гуманітарного профілю).

*Мета* дослідження – виокремити особливості взаємозв'язку між показниками професійної життєстійкості вчених і показниками їхньої особистісної саморегуляції.

Загалом у дослідженні взяло участь 63 українських учених, які працюють у наукових установах та закладах вищої освіти. З них – 11 докторів наук, з яких – 4 академіка, 2 члена-кореспондента, 9 професорів та 2 доцента; 52 кандидата наук, з яких – 47 старших наукових співробітників/доцентів.

Під час проведення емпіричного дослідження використано два опитувальниками: професійної життєстійкості (автор О. Кокун) та «Стиль саморегуляції поведінки» (автор В.І. Моросанова).

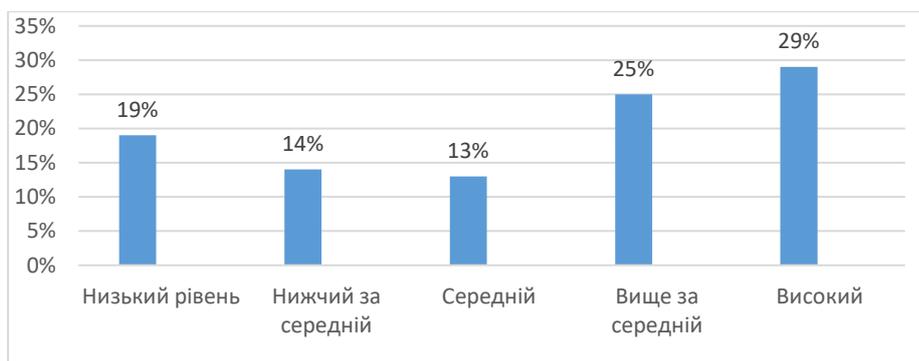
Передбачалося, що стиль саморегуляції поведінки, а також здатність вчених долати труднощі професійної діяльності залежить від рівня їхньої професійної життєстійкості, визначають як якийсь набір особистісних властивостей і поведінкових реакцій, які сприяють мобілізації внутрішніх ресурсів і дозволяють конструктивно долати труднощі в умовах виконання науково-дослідної роботи.

#### Представлення та аналіз отриманих результатів.

1) Показники загального рівня розвитку професійної життєстійкості визначалися за рівнем розвитку трьох її складових (професійна включеність, професійний контроль та професійне прийняття виклику) та чотирьох їх компонентів, притаманних кожному з них (емоційний, мотиваційний, соціальний і професійний) (за О.М. Кокуном). Оцінка сформованості кожного показника професійної життєстійкості дало можливість для з'ясування загального рівня розвитку професійної життєстійкості академічних вчених (рис.1.).

З наведених даних чітко виокремлюється 5 рівнів розвитку професійної життєстійкості академічних вчених. Порівняння отриманих результатів дозволило стверджувати, що переважна більшість обстежених науковців мають достатньо розвинуту життєстійкість. Також здійснено виокремлення найбільш стійких

внутрішніх взаємозв'язків професійної життєстійкості на особистісному рівні її функціонування (табл. 1).



**Рис. 1.** Розподіл досліджуваних академічних вчених (n = 63) за рівнем професійної життєстійкості

*Таблиця 1*

**Середні значення показників професійної життєстійкості академічних вчених (n = 63)**

№	Показники професійної життєстійкості	Діапазон показників	Середнє значення	Середнє квадр. відх.
<i>Складові професійної життєстійкості</i>				
1.	Загальний рівень професійної життєстійкості	0 - 96	63,1	9,7
2.	Рівень професійної включеності	0 - 32	21,2	3,3
3.	Рівень професійного контролю	0 - 32	20,1	3,8
4.	Рівень професійного прийняття виклику	0 - 32	21,9	4,3
<i>Компоненти професійної життєстійкості</i>				
5.	Рівень емоційного компонента	0 - 24	16,1	3,0
6.	Рівень мотиваційного компонента	0 - 24	17,3	3,5
7.	Рівень соціального компонента	0 - 24	14,1	2,8
8.	Рівень професійного компонента	0 - 24	15,5	3,4

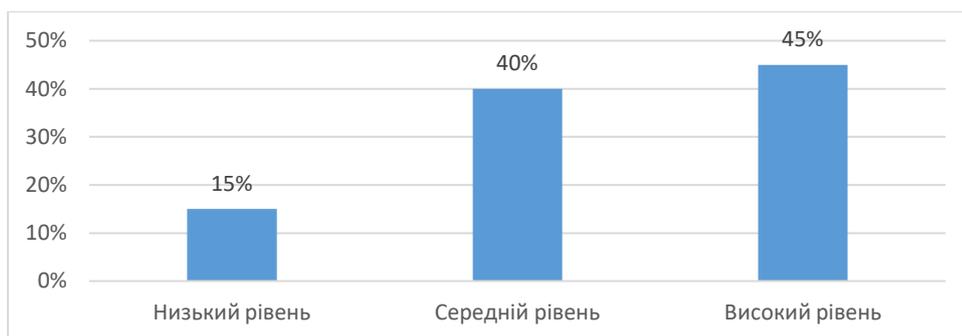
Дані представлені у таблиці 1 демонструють міру співвідношення між структурними складовими професійної життєстійкості вчених та їхніх компонентів. Відмітимо, що між усіма складовими феномена, що вивчався, суттєві розбіжності відсутні, проте складова «прийняття виклику» поміж решти дещо вирізняється найбільшою величиною свого впливу.

Щодо особливостей співвідношення між чотирма компонентами професійної життєстійкості, то серед них відмінності менш помітніші. Найбільшу величину у цьому співвідношенні набули показники «мотиваційного компонента» та «емоційного»; найбільш незалежну роль в обговорюваному співвідношенні відіграє «соціальний компонент».

Отже, архітектоніка структури професійного життєстійкості українського вченого гуманітарного профілю представлена у формі злагодженої системи, яка складається з двохчастинної чітко структурованої будови, а саме:

- три складові та їхні чотири компоненти, які знаходяться між собою у тісному взаємозв'язку. Величина кожного з них відображає залежність реалізації одних складових та їхніх компонентів від реалізації інших, помітна роль у цьому відводиться складовій «прийняття виклику» та «мотиваційному компоненту» і «емоційному». Враховуючи той факт, що показник «прийняття виклику» відображає міру переконаності фахівця у тому, що все, що з ним відбувається у професійному просторі, йде на користь його досвіду і подальшому самовдосконаленню, то саме його реалізація завдає необхідну силу (величину) направленості тим діям ученого, які штовхають його на професійні досягнення. У свою чергу, повнота реалізації «прийняття виклику» визначається діями таких компонентів професійної життєстійкості, як «мотиваційний» та «емоційний».

2) Показники загального рівня саморегуляції визначалися за рівнем розвитку шести її компонентів (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності). Оцінка сформованості кожного компонента дала можливість для з'ясування загального рівня розвитку саморегуляції академічних вчених (рис. 2; табл.2).



**Рис. 2.** Розподіл досліджуваних академічних вчених (n = 20) за рівнем розвитку саморегуляції

*Таблиця 2*

**Розподіл досліджуваних академічних вчених (n = 20) за рівнем розвитку саморегуляції за кожним з її показників**

Показники саморегуляції	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	-	30%	70%
Моделювання	5 %	40%	55%
Програмування	15%	50%	35%
Оцінювання результатів	-	50%	50%
Гнучкість	10%	85%	5%
Самостійність	50%	35%	15%

Унаочнення розподілу вчених за рівнем розвитку саморегуляції на рис. 2 дозволяє констатувати, що переважна більшість досліджуваних має високий рівень її розвитку. Розглянемо детальніше за рахунок яких показників це досягається.

Найбільший відсоток вчених (70%) вирізняється за показником «планування», що відображає сформованість потреби в усвідомленому плануванні своєї діяльності, плани в цьому випадку вчені вибудовують реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі; цілі діяльності висуваються самостійно. Це забезпечує їх чітким проектом власного професійного розвитку, який вибудовується на пріоритетних для них основах.

Вирізняються вчені і за показником «моделювання» (55%), який дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їхньої усвідомленості, деталізованості й адекватності. Цих вчених вирізняє здатність виокремлювати найвагоміші умови досягнення цілей у поточній ситуації.

Наступним вагомим показником саморегуляції для цієї вибірки є «оцінювання результатів» (50%), який характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки та результатів своєї діяльності і поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість та адекватність самооцінки, сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Для цих вчених характерним є адекватна оцінка і самого факту неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, і причин, що призвели до цього; вони гнучко адаптуються до зміни умов.

Вельми цікавим виявився факт великого відсотку досліджуваних (50%) з низькою «самостійністю», що може свідчити про погану розвиненість регуляторної автономності. У свою чергу, це пов'язано з надмірною залежністю від думок і оцінок колег. За відсутності сторонньої допомоги можуть виникати регуляторні збої, як наслідок – дезорганізація діяльності.

3) Наступним кроком стало вивчення характеру зв'язку між професійної життєстійкості вчених із показниками саморегуляції (табл. 3).

Із таблиці видно, що кореляційні взаємозв'язки між показниками професійної життєстійкості і саморегуляцією нечисленні, проте ті, що наявні – вагомі. Із семи показників саморегуляції лише два показники («загальний рівень саморегуляції» і «моделювання») виявили достовірні зв'язки із структурними одиницями професійної життєстійкості. Закономірно підтвердився взаємозв'язок між «загальним рівнем професійної життєстійкості» і «загальним рівнем саморегуляції» ( $r=0,420$ ,  $p \leq 0,05$ ), а також цікавим виявився факт співвідношення з «моделюванням» ( $r=0,501$ ,  $p \leq 0,05$ ).

**Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості академічних вчених із показниками саморегуляції (n = 20)**

№ з/п	Показники професійної життєстійкості (ПЖ)	1	2	3	4	5	6	7
1.	Загальний рівень ПЖ	,420*	,066	,501*	,015	,238	,105	,108
2.	Рівень професійної включеності ПЖ	,056	-,157	,256	-,167	,076	,095	-,115
3.	Рівень професійного контролю ПЖ	,508*	,337	,414	-,078	,330	-,076	,279
4.	Рівень професійного прийняття виклику ПЖ	,422	-,057	,542*	,246	,163	,241	,065
5.	Рівень емоційного компонента ПЖ	,280	-,103	,335	,017	,247	,255	,166
6.	Рівень мотиваційного компонента ПЖ	,459*	,154	,458*	,029	,160	,193	,146
7.	Рівень соціального компонента ПЖ	,082	-,041	,367	-,099	-,092	-,147	-,352
8.	Рівень професійного компонента ПЖ	,309	,142	,244	,075	,313	-,045	,265

Примітки: 1) 1 – загальний рівень саморегуляції; 2 – планування; 3 – моделювання; 4 – програмування; 5 – оцінювання результатів; 6 – гнучкість; 7 – самостійність; 2) \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ .

Найбільші кореляційні зв'язки серед складових професійної життєстійкості виявлені:

- між «моделюванням» і «прийняттям виклику» ( $r=0,542$ ,  $p \leq 0,05$ );
- між «загальним рівнем саморегуляції» і «професійним контролем» ( $r=0,508$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Серед компонентів професійної життєстійкості лише «мотиваційний» пов'язаний із саморегуляцією за її двома показниками – «загальним рівнем саморегуляції» та «моделюванням».

Отже, виявлені кореляційні зв'язки між професійною життєстійкістю і саморегуляцією є цілком закономірними саме за вищезазначеними показниками. Так, домінуюча складова професійної життєстійкості вчених «прийняття виклику», яка забезпечує вченому позитивне ставлення до нового (нестандартного, проблемного тощо) і тим самим формує основу для готовності до вивчення, подолання, розкриття тощо, природно пов'язана з саморегуляцією через її показник «моделювання». Оскільки останній як складова загального психологічного механізму, котрим є саморегуляція, дозволяє фахівцю скласти уявлення (тобто впорядкувати і привести у відповідність) про систему зовнішніх та внутрішніх вагомих умов, ступінь їхньої усвідомленості, деталізованості та адекватності для прийняття оптимального рішення на основі антиципації власних дій у просторі

різних проблемних (критичних) ситуацій. Це дозволяє вченим виокремлювати значущі умови для досягнення поставлених цілей і в поточній ситуації, і в перспективі, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно, одержуваних результатів – прийнятим цілям.

«Професійний контроль», який надає вченому впевненість про можливість власних зусиль впливати на напрям, характер і результат того, що навколо нього відбувається, функціонально забезпечується знову ж таки дією саморегуляції, яка відображена через показник «загальний рівень саморегуляції». Останній забезпечує усвідомленість і взаємопов'язаність всіх показників саморегуляції, дозволяючи вченому самотійно, гнучко та адекватно реагувати на зміну умов чи їхній суперечливий характер.

«Мотиваційний» компонент професійної життєстійкості вченого також забезпечується дією саморегуляції, актуалізуючи потреби досягнення успіху, стимулювання мотиву «бути не гірше інших», прагнення до самоствердження, усвідомлення себе суб'єктом саморозвитку, який відповідає за особисті рішення та вчинки.

Відсутність достовірних зв'язків між іншими показниками професійної життєстійкості і саморегуляції доводить, що дія останньої не впливає на рівень прояву інших структурних одиниць професійної життєстійкості.

**Висновки.** Відповідно до результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження можна стверджувати, що обраний вектор дослідження професійної життєстійкості є перспективним та відповідає потребам сучасного українського ринку праці.

Професійна компетентність є важливою складовою результативної та ефективної фахової діяльності. Розглядання її як складного інтегрального психологічного, професійного та суб'єктного утворення, що пов'язане з ресурсною здатністю фахівця до здійснення вибору прийняття рішення про спосіб реалізації своїх дій (мисленневих чи предметно-практичних), передбачає його готовність та здатність долати стани напруження, невизначеності та інші повсякденні стресові ситуації в роботі. Ключовими такими ресурсами є професійна життєстійкість та усвідомлена саморегуляція.

На матеріалі цього дослідження встановлено наявність різних рівнів функціонування життєстійкості та саморегуляції, кожний з яких відрізняється своїм рівнем прояву своїх структурних одиниць. Ступінь складності останніх зростає від рівня до рівня, відображаючи, з одного боку, їхню ієрархію в архітектоніці структур цих феноменів, а з іншого – їхню ступінь домінування у загальному механізмі функціонування, визначаючи складність їхньої дозвільної здатності. Так, домінуючий компонент у професійній життєстійкості – це «прийняття виклику», у саморегуляції вчених – це «планування».

Виявлено, що більшість обстежених науковців мають достатньо розвинуту професійну життєстійкість та усвідомлену саморегуляцію, які у своїй діалектичній взаємодії дозволяють їм успішно долати професійні перешкоди на шляху до вирішення професійних завдань. З'ясовано, що ця взаємодія здійсню-

ється через два показники саморегуляції: «загальний рівень саморегуляції» і «моделювання» із складовими: «прийняття виклику» і «професійний контроль», а також з «мотиваційним» компонентом.

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

### Список використаних джерел

- Ананьев Б. Г. (1977). *О проблемах современного человекознания : избран. труды*. М.: Наука.
- Богданова І. М. (2017) Особистість фахівця соціономічної сфери : теорія і практика. *Формування особистості фахівців соціономічної сфери : стратегія і тактика*. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 5-33.
- Германський І. Ю. (2016). Теоретичні підходи до розуміння сутності життєстійкості особистості. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, № 12, 129-132.
- Годлевська Д. М. (2007). *Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук).
- Гордієнко Н. В. (2014). До проблеми формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*, № 1, 35-40.
- Кокун О. М. (2020). Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені ГС Костюка НАПН України*, Том 5, 68-81.
- Кузан Г. (2018). Професійні підготовка фахівців соціономічних професій у вимірі сучасних вимог і реалій. *Молодь і ринок*, №10 (165), 68-73.
- Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. (2009). *Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека*. К.: Марич.
- Maddi S. R., Koshaba D. M. (2005). *Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you*. NY: AMACOM.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ У МЕНЕДЖЕРІВ КОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті розглянуто основні підходи до розуміння стресу в психології та проаналізовано поняття про стрес, основні теорії та моделі стресу, фізіологічний та психологічний стрес. При вивченні та розкритті особливостей професійного стресу в організації необхідним є розгляд таких питань, як: співвідношення понять «робочий стрес», «організаційний стрес», «професійний стрес»; аналіз та модель професійного стресу в організаціях. Розглядається професійний стрес як специфічна форма порушення психічної та психофізіологічної адаптації, яка обумовлена індивідуальними та особистісними характеристиками. Проаналізовано уточнення поняття «стан» для якісного аналізу професійного стресу з точки зору регуляторного підходу, що дозволяє деталізувати уявлення про зміну механізмів регуляції діяльності під впливом різних факторів.

*Ключові слова:* професійний стрес, стресовий стан, професійна діяльність, психофізіологічний адаптація.

### **Dzvonyk G. Features of professional stress of commercial organization managers.**

The article examines the main approaches for understanding stress in psychology and analyzes the concept of stress, the main theories and models of stress, physiological and psychological stress. When studying and revealing the characteristics of professional stress in the organization, it is necessary to consider such issues as: the relationship between the concepts of "work stress", "organizational stress", "professional stress"; analysis and model of professional stress in organizations. Professional stress is considered as a specific form of violation of mental and psychophysiological adaptation, which is caused by individual and personal characteristics. The clarification of the concept of "state" for the qualitative analysis of professional stress from the point of view of the regulatory approach is analyzed, which allows for a detailed understanding of the change in the mechanisms of activity regulation under the influence of various factors.

*Key words:* professional stress, stressful state, professional activity, psychophysiological adaptation.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах нестабільності політичної, економічної та соціальної надзвичайної актуальності та важливості набуває проблема вибору ефективних стратегій психологічного подолання професійного стресу менеджерів та опанування поведінки як механізму адаптації до мінливих соціальних умов. Це створює екстремальні умови для здійснення професійної діяльності менеджерів комерційних організацій, які знаходяться під тривалим впливом стрес-факторів, що, в першу чергу, призводить до розвитку стресових станів. Таким чином, негативні впливи можуть досягати такого ступеню, коли виникає загроза виникнення у людини стресового стану, психоемоційного напруження, підвищення тривожності, агресивності, конфліктності, проявів дезадаптації та психогенно обумовлених розладів. Сучасний образ менеджера передбачає наявність відповідних особистісних і професійних якостей та вмінь. *Необхідні якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності менеджера це, перш за все, високо розвинені професійні (організаторські та, комунікативні здібності, ініціативність, енергійність, дисциплінованість, розвинені*

аналітичні здібності) та *особистісні* якості (впевненість у собі, доброзичливість, колективізм, врівноваженість, скромність, ерудованість, прагнення до постійного особистісного зростання). Таким чином, в сучасних умовах проблема професійного стресу менеджерів комерційних організацій вважається актуальною та соціально важливою.

**Мета статті.** Аналіз основних теорій, моделей та підходів до розкриття особливостей професійного стресу менеджерів комерційних організацій.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі аналізу основних підходів до розуміння стресу в психології слід розглянути, перш за все, поняття про стрес, основні теорії та моделі стресу, фізіологічний та психологічний стрес. Існує багато точок зору щодо розуміння сутності стресу. Цей термін використовується у фізіології, психології та медицині для пояснення широкого кола станів людини, які виникають внаслідок негативної дії зовнішніх і внутрішніх факторів. Велика кількість причин виникнення стресу та його проявів зумовили наявність багатьох теорій і моделей стресу. Основну увагу було звернуто на фізіологічні зміни в організмі під дією стресорів. Щоб відокремити психологічний компонент від фізіологічних реакцій у розвитку стресу, були введені поняття «психічне напруження» (Наєнко Н.І., 1986) та «психологічний стрес», який розуміється як продукт пізнавальних процесів суб'єкта (Лазарус Р., 1970; Небиліцин В.Д., 1976). Серед українських вчених з проблематики вивчення синдрому «професійного вигорання» та психологічних факторів виникнення стресу в комерційних організаціях відомими є праці Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової, В.І. Розова та ін. (Карамушка Л.М., 2004; Зайчикова Т.В., 2003; Розов В.І., 2005). Проблемі професійного стресу як фактору, що впливає на працездатність, якість праці і стан здоров'я працівників організацій, присвячені дослідження багатьох зарубіжних авторів (Дж. Грінберг, Дж. Кокс, Г.В. Салвенді та ін.) (Грінберг Дж. 2002). Першу фізіологічну теорію стресу в науковому середовищі запропонував канадський фізіолог Г.Сельє, який обґрунтовано довів існування трьох стадій загального адаптаційного синдрому (Сельє Г., 1982).

Фаза 1. Стадія тривоги виникає при першій прояві стресора. Швидко зниження рівня стійкості організму та порушення вегетативних та соматичних функцій. У відповідь організм мобілізує резерви і вмикає механізми саморегуляції захисних процесів. Тривога зникає й організм повертається до нормальної активності, якщо вони ефективні. Більшість стресів вирішуються на цій стадії.

Фаза 2. Стадія резистентності (опору) настає в результаті тривалої дії стресора й необхідності підтримки захисних сил організму. Організм намагається збалансувати витрати адаптаційних резервів на фоні адекватного зовнішнім умовам напруження функціональних систем.

Фаза 3. Стадія виснаження. У випадку тривалої взаємодії зі стресором, до якого організм вже звик, енергія, яка витрачалась на адаптацію, вичерпується. Таким чином, різко знижуються адаптаційні резерви та опір організму і, як наслідок, з'являються функціональні та морфологічні порушення.

Причинами виникнення стресового стану, пов'язаного з менеджерською діяльністю, є особливості самого соціального феномену управління і вимоги, що

стосуються особистості, яка виконує функції управління. Процес управління, за А. Файодем, це процес безперервних взаємопов'язаних дій, що забезпечують успіх функціонування певної організації. В основі управління організацією закладені принципи її управління: - розподіл праці і чітка відповідальність за виконання своїх обов'язків; - чітка ієрархія влади в організації і розподіл обов'язків, за які кожен службовець несе відповідальність; - чітка система правил та посадових інструкцій, які забезпечують виконання завдання; - керівник повинен управляти організацією відповідно до раціональних стандартів, що включають професійний підхід та особисті емоції; - чіткий механізм вибору кандидатів на посади з їхньою наступною атестацією відповідності посаді. Наряду із знанням основ управління необхідна наявність у менеджерів розвинених навичок соціальної перцепції та міжособистісної взаємодії. Важливим також вважається наявність у менеджера розвинутого емоційного інтелекту. Під емоційним інтелектом розуміється, перш за все, адекватне оцінювання власних емоцій, високий рівень самоконтролю, самомотивація, розвинена емпатійність висока комунікативна компетентність. Так, в своїх дослідженнях Л. Дафт, об'єднуючи велику кількість вимог до посади менеджера, виділив три основні категорії навичок, якими повинен володіти менеджер організації: 1) концептуальні навички (когнітивні уміння, що дозволяють менеджеру сприймати, аналізувати та управляти інформацією про організацію); 2) людські навички (уміння, які дозволяють створити ефективну взаємодію між усіма членами організації та мотивувати і координувати діяльність персоналу); 3) технічні навички (спеціальні знання та вміння, необхідні для виконання всіх завдань організації, та передбачають володіння менеджерами спеціальними професійними знаннями, аналітичними здібностями для ефективного виконання своєї діяльності). Такі вимоги до діяльності менеджера спричиняють постійну психічну напруженість при виконанні професійних завдань організації, яка при певних обставинах призводить до стресового стану. Зважаючи на велику кількість обов'язків та багатовекторність напрямків діяльності, які ставляться до менеджера стосовно процесу управління, можуть виступати причиною виникнення професійного стресу менеджера. Так, можна зазначити, що невідповідність внутрішніх ресурсів зовнішнім вимогам стає причиною виникнення стресу. Оскільки зовнішні вимоги породжені професією менеджера та певним організаційно-професійним середовищем, то звідси виникає і специфіка стресу, відома в науці як «професійний стрес у менеджерській діяльності».

Згідно з транзакційним підходом А.Б. Леонової до вивчення професійного стресу виділені основні особистісні характеристики, які виступають модераторами розвитку стресу. За моделлю психологічного стресу Р. Лазаруса, стресори, впливаючи на рецептори, вмикають процеси оцінювання, які залежно від індивідуального досвіду, індивідуально-психологічних особливостей сприймаються як позитивні (еустрес) і як негативні (дистрес) фактори. Саме завдяки когнітивним процесам стрес або розвивається й приносить згубний вплив, або розв'язується на стадії зустрічі із стресором і не виникає негативних змін. (Леонова А.Б., 2004). Серед основних характеристик, які відіграють важливу роль у розвитку стресу,

виділяють наступні: *емоційна реактивність* (властивість темпераменту, яка характеризує швидкість виникнення емоційного збудження. Високий рівень реактивності підвищує ризик виникнення професійного стресу); *нейротизм* (властивість темпераменту, яка характеризує швидкість виникнення нервового збудження. Високий рівень нейротизму підвищує ризик виникнення професійного стресу); *тривожність* (індивідуальна особливість, що проявляється в схильності людини до частих інтенсивних переживань тривоги, у низькому порозі її виникнення. Високий рівень особистісної тривожності підвищує ризик виникнення професійного стресу); *витривалість* (переконаність і вміння контролювати події власного життя і впливати на них. Висока витривалість пом'якшує вплив стресорів, і відповідно, підвищує стресостійкість); *локус контролю* (схильність індивіда пояснювати виникнення значимих подій особистого життя зовнішніми причинами або внутрішніми, власними зусиллями. Професіонали із внутрішнім локусом контролю більш стійкі до стресів); *негативна афективність* (особистості із яскраво вираженою характеристикою схильні почувати себе незадоволеними життям узагалі та акцентують свою увагу на негативних сторонах власного життя); *самоповага* (відображає ставлення до самого себе. Індивіди з розвиненим почуттям самоповаги – більш стресостійкі); *самоефективність* (впевненість професіонала в тому, що він спроможний вирішувати завдання адекватним способом. Індивіди, наділені цією якістю, більш стійкі до психологічних стресів); *толерантність до ситуації невизначеності* (схильність індивіда фрустраційно реагувати на складні ситуації. Швидке виникнення стану фрустрації позитивно корелює з високим рівнем стресу); *поведінковий патерн А* - схильність певних індивідів до коронарного захворювання серця. Характерним вважається висока амбітність, агресивність, бажання змагатися, нетерплячість); *тип копіngu* (спосіб подолання стресових ситуацій. Індивіди, які володіють високою варіативністю способів поведінки) (Ломов Б.Ф., 1984).

Ганс Сельє вважав, що існує два рівні адаптаційної енергії. Перший рівень – поверхнева енергія, яка активізується при первинній зустрічі зі стресором. Поповнити свої резерви вона може за рахунок другого рівня – глибокої енергії, виснаження якої носить незворотній характер і призводить до серйозних змін в організмі. Г. Сельє наголошував на обмеженості адаптаційних можливостей організму, основною функцією яких є попередження та подолання стресів і їхнє виснаження може призвести до важких захворювань (Сельє Г., 1982).

Аналізуючи психологічну теорію стресу, зазначимо, що однією із таких теорій є модель стресу Н.І. Наєнко. Деякі вітчизняні дослідники почали використовувати інший термін «психологічна напруженість». Специфіка психічної напруженості полягає в тому, що вона відображається в діяльності, яка детермінована мотивами. Мотиваційна сфера, взаємодіючи з афективною, спричиняє появу сильних емоційних переживань, які, відповідно, також грають велику роль у психічній напруженості. Н.І. Наєнко, аналізуючи психологічну структуру психічної напруженості, надала особливої ролі мотиваційним й емоційним компонентам, а психічну напруженість розділила на два види: операційну й емоційну. *One-*

*раційна напруженість* виникає в результаті домінування процесуального мотиву, коли актуалізована потреба в активному ставленні до діяльності. *Емоційна напруженість* виникає в результаті домінування мотиву самоствердження, коли з'являється потреба в актуалізації своїх можливостей. Особливістю *операційної напруженості* є злиття мотиву з ціллю, мобілізуючий вплив та збереження працездатності, в той же час при *емоційній напруженості* – помітне різке незбігання цілі з мотивом діяльності, що дезорганізує сам процес діяльності та супроводжується різкими емоційними реакціями. Відповідно, стрес визначають як крайню ступінь психічної напруженості, що дезорганізує діяльність, на відміну від стану напруженості, який дозволяє підвищено й адекватно функціонувати організм (Наєнко І., 1986).

У своїх дослідженнях, присвячених проблемі стресу, Дж. Грінберг визначив, що стрес є комбінацією стресорів (чинників, що постійно викликають стресову реакцію) та стресової реактивності (змінюю психічного та фізіологічного стану організму). Під поняттям стресор розуміють будь-які зовнішні або внутрішні стимули, які викликають збудження або напруження організму. Використовувати поняття «стресор» почали з метою розрізнення впливу події від наслідків, які реєстрували у формі зміненого фізіологічного і психологічного стану відносно норми. Для систематизації великої кількості стресорів виділені такі типи: щоденні труднощі, неприємності (мікростресори); критичні життєві події (макростресори); хронічні стресори (захворювання). У відповідь на вплив стресової ситуації організм реагує автоматичними, адаптивними реакціями. Психофізіологічні зміни в організмі, що виникають під впливом стресора, називають «стресовою реактивністю» (Грінберг Дж. 2002).

Важливою, з точки зору аналізу феномена стресу, була поява наступної психологічної моделі, яку запропонував Р. Лазарус. Його модель передбачала врахування активної ролі суб'єкта у відображенні складної ситуації. На думку автора, між стресором і реакцією на нього є проміжні елементи психологічного походження. Стрес розглядається як індивідуальне сприйняття складної ситуації, а результатом цього процесу є формування оцінки загрози й оцінювання можливих негативних наслідків ситуації, яка впливає на індивіда. Саме вона запускає індивідуальні адаптивні механізми, спрямовані на подолання цієї загрози. Р. Лазарус розглядав стресову реакцію як результат відмінностей між вимогами, які висуває середовище, та ресурсами, якими володіє індивід. Згідно з теорією Р. Лазаруса організм людини завжди знаходиться в стані бадьорості, в очікуванні змін та постійному оцінюванні довкілля. Сукупність цих процесів названа автором первинною оцінкою. Під вторинною оцінкою автор розрізняв процеси оцінювання внутрішніх ресурсів, які можливо використати для вирішення проблеми. Якщо співвідношення між оцінкою вимог середовища й оцінкою внутрішніх ресурсів врівноважуються, то ситуація оцінюється як позитивна. Такий стан називається «еустресом». У випадку, коли ситуація оцінена як загрозна, небезпечна, то такий стан прийнято називати «дистресом». Аналіз когнітивної моделі стресу Р. Лазаруса дозволив зробити висновки, що основою психологічної мо-

делі стресу є процеси оцінювання і зовнішніх, і власних ресурсів. Він також вказав на потребу враховувати індивідуальну структуру особистості кожної людини, яка обумовлює відмінності при оцінці загрози та подоланні стресу. Стрес є динамічним процесом, а не статичним явищем та його виникнення залежить від зовнішнього середовища, що постійно змінюється, а також від індивідуально-психологічних особливостей людини. Також не менш важливим компонентом цієї моделі стресу, є адаптаційні механізми, які направлені на подолання складних ситуацій (Лазарус Р., 1970).

У зарубіжній літературі для визначення способів подолання використовують поняття «coping» - копінг, яке походить від англійського «cope» - долати. Поняття «coping behavior» - було вжито Р. Лазарусом і визначено як суму когнітивних і поведінкових зусиль, які витрачає індивід для послаблення впливу стресу. В останніх світових дослідженнях є помітним зростання інтересу до процесів копіngu. Психологічне значення копіngu полягає в ефективній адаптації індивіда до ситуації, що викликає труднощі. Головним є забезпечення й підтримка стану психічного та фізичного благополуччя, повна адаптація в соціумі. Копінг передбачає велику варіативність реакцій і велику мінливість поведінки. Тому одним із способів фіксації видів копіngu на рівні професійного середовища є побудова копінг-профілю. Вважаємо, що виникнення негативних наслідків стресу зумовлено, насамперед, особливостями когнітивної оцінки довкілля та власних ресурсів, у випадку невідповідності останніх до вимог того середовища, в якому перебуває індивід. При невідповідності зовнішніх вимог до внутрішнього ресурсу людини виникає порушення гомеостазу за Г. Сельє, яке буде спричиняти стресові реакції – фізіологічні, когнітивні, емоційні, поведінкові. Так, індивід робить спроби подолати негативний вплив довкілля (копінг) і, як наслідок відбувається зміна зовнішньої ситуації, або ставлення до неї, залежно від обраних способів копіngu. Таким чином, відбувається розвиток і подолання стресу (Сельє Г., 1982).

При вивченні та розкритті особливостей професійного стресу в організації, перш за все, необхідним є розгляд таких питань: співвідношення понять «робочий стрес», «організаційний стрес», «професійний стрес»; аналіз та модель професійного стресу в організаціях. Так, робочий стрес виникає в результаті ускладнень, які пов'язані із робочим середовищем та з особливостями самої професії. Організаційний стрес виникає в результаті негативного впливу особливостей організації, в якій працює суб'єкт діяльності. Серед багатьох факторів, які можуть викликати стресовий стан, доцільно виокремити основні. Сучасне професійне середовище, яке є штучно створеним, відрізняється від природного середовища, яке потрібно людині як біологічній істоті, що стає причиною багатьох проблем. Згідно з підходом В.О. Бодрова труднощі, які виникають в робочому середовищі пов'язані із змістом роботи; пов'язані із засобами роботи; пов'язані із технічними умовами роботи. Це потрібно враховувати під час аналізу психофізіологічного стану здоров'я працівників. Під професійним стресом найчастіше розуміють такий негативний психічний стан, що викликаний особливостями та вимогами самої професії, у вузькому для неї значенні. Опираючись на зарубіжні та вітчизняні дослідження виявляють три рівні аналізу цього стану:

- I рівень - це ускладнення в органічній та психологічній сферах виникають при виконанні функціональних обов'язків суб'єктом професійної діяльності. Вони залежать від специфіки кожної професії;
- II рівень - це ускладнення, які виникають при відсутності рольового балансу між професійною сферою та особистісною;
- III рівень - це ускладнення, які обумовлені низьким рівнем задоволеності потребно-мотиваційної сфери суб'єкта професійної діяльності у процесі виконання цієї професійної діяльності та емоційним ставленням суб'єкта до своєї професії (задоволеність або незадоволеність роботою) (Бодров В.А., 2000).

Так, коли мова йде про *організаційний стрес*, то мають на увазі негативні явища у фізіологічній та психологічній сферах персоналу організацій, які породжуються особливостями організації та організаційними процесами в процесі виконання професійної діяльності. Для аналізу організаційного стресу В.А. Бодров використав такі організаційні характеристики, які можуть обумовити виникнення професійного стресу: структура організації; організаційні процеси; особливості управління організацією; соціальні процеси в організації. Аналізуючи сутність зазначених видів стресу, слід зазначити факт частого об'єднання професійного та організаційного стресів під одним терміном – професійний стрес. Проблема *професійного стресу* як окремого напрямку в організаційній психології почала інтенсивно розроблятися і це пов'язано з тим, що було з'ясовано негативний вплив цього феномену на рівень працездатності, якості праці та стан здоров'я працівників. В багатьох дослідженнях виявлено, що працівники різних професій мають психічні перевантаження, психосоматичні розлади, негативні поведінкові реакції, які виникають внаслідок впливу професійних стресорів. Велика значущість вивчення цієї проблеми має для економіки багатьох країн, оскільки це великі витрати на медичне обслуговування персоналу організацій. Це стимулює керівників організацій до вивчення цієї проблеми для зниження психогенного впливу роботи на персонал організацій. З'явилося багато теорій, моделей, підходів щодо пояснення суті професійного стресу та впливу різних професійних ситуацій на фізичне й психологічне здоров'я працівників.

З метою аналізу основних теорій та концепцій професійного стресу зупинимось на підході А.Б. Леонової. Вона виділяє три основні підходи до вивчення професійного стресу: екологічний, транзакційний та регуляторний. Згідно з першим підходом, професійний стрес розглядається як результат взаємодії індивіда з довкіллям. У другому випадку – як індивідуальна пристосувальна реакція на ускладнення ситуації. В третьому випадку – як особливий клас станів, що відображає механізми регуляції діяльності в ускладнених умовах. Екологічні моделі професійного стресу дозволяють виявити і вказати на дисбаланс між особистістю та професійним середовищем (Леонова А.Б., 2000). У транзакційних моделях велику роль приділяють когнітивній оцінці професійних ситуацій та власних ресурсів. Центральним місцем когнітивної (психологічної) теорії стресу є суб'єктивна значущість ситуації та способи подолання утруднень. У моделях Д. Салвенді і Дж. Шаріт, домінуючою зміною у розвитку професійного стресу називають по-

чуття невпевненості у вирішенні поставленого завдання. Р. Богат і Т. Бір важливими змінними у виникненні професійного стресу називають важливість поставленого завдання та тривалість дії стресорів. У поєднанні із невпевненістю вони визначають силу стресової ситуації на роботі. Модель професійного стресу, згідно з підходом Дж. Грінберга, містить наступні основні складові: професійна ситуація, яка поступово або несподівано виводить людину із стану рівноваги; сприймання професійної ситуації як стресової (стурбованість); емоційне збудження (страх, гнів, відчуття загрози, потрясіння тощо.); фізіологічне збудження (підвищення артеріального тиску, напруження м'язів, зниження ефективності імунної системи тощо); наслідки (хвороби, зниження продуктивності праці, міжособистісні конфлікти тощо) (Грінберг Дж., 2002).

Професійний стрес у цьому підході розглядається як специфічна форма порушення психічної та психофізіологічної адаптації, яка обумовлена індивідуальними та особистісними характеристиками. А.Б. Леонова, аналізуючи сутність професійного стресу, акцентує увагу на важливості уточнення поняття «стан» для якісного аналізу професійного стресу з точки зору регуляторного підходу. Це дозволяє деталізувати уявлення про зміну механізмів регуляції діяльності під впливом різних факторів (Ломов Б.Ф., 1984). Відповідно до описаних підходів та опираючись на розуміння професійного стресу Дж. Грінберга, професійний стрес розуміється як специфічна форма порушення фізіологічної та психічної діяльності індивіда, яка зумовлена індивідуальними та особистісними характеристиками і виникає у відповідь на негативний вплив професійної ситуації (Грінберг Дж., 2002). Таким чином, велику роль відведено вивченню професійних чинників стресу у професійному середовищі: обсяг і складність роботи; особливості взаємодії з колегами та керівництвом; особистісні стресозахисні механізми та стратегії психологічного подолання стресу в професійній діяльності. Виходячи з вищевикладеного, інтенсифікація дії професійного стресу призводить до погіршення здоров'я управлінського персоналу організації та впливає на успішність виконання професійної діяльності, має низку негативних соціально-психологічних наслідків. Основними напрямками управління професійним стресом, зокрема профілактика дистресу і профілактики синдрому вигорання є емоційно-психологічна підтримка працівників і підвищення значущості їхньої професійної діяльності. Для запобігання професійному стресу у менеджерів комерційних організацій необхідно застосовувати психодіагностичні та психокорекційні методи з метою оптимізації, психічної регуляції та корекції психофізіологічного стану професіоналів.

### Список використаних джерел

- Грінберг Дж. (2002) Управление стрессом. СПб. Питер, 496.
- Зайчикова Т.В. (2003) Особливості прояву та детермінанти синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників. Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН

України. Ч.9. 103–108.

- Карамушка Л.М. (2004) Синдром професійного вигорання та професійна кар'єра працівників. За ред. С.Д.Максименко та ін К. 311.
- Лазарус Р. (1970) Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс. Под ред. Л. Леви. Л.: Медицина. 176 – 208.
- Леонова А.Б.(2000) Основные подходы к изучению профессионального стресса. Вестник. Моск.ун-та. Сер.14. Психология. М., 4-19.
- Леонова А.Б.(2004) Комплексная стратегия анализа профессионального стресса. От диагностики к профилактике и коррекции. Психол.журнал. Т.25. 75 – 85.
- Ломов Б.Ф. (1984) Методические и теоретические проблемы психологии. М. Наука. 250 –300.
- Наенко Н.И. Психическая напряженность. – М.: Из-во Москов. Ун-та, 1976. – 112 с.
- Небылицын В.Д.(1986) Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М. Наука. 48– 60.
- 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.
- Розов В.І. (2005) Адаптивні антистресові психотехнології. Навч.посіб. К. Кондор. 278.
- Селье Г. (1960) Очерки об адаптивном синдроме. М. Наука.237–280.
- Селье Г.(1982) Стресс без дистресса. М., Наука. 124.
- Sharit J., Salvendi G. (1982). Cupational stress: review and reappraisal. Human Factors, Vol. 24, 129 –162.

**УДК 159.938**

**Клименко В. В.**

## **ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАТАРСИСУ ПОЧУТТІВ І ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ФАХІВЦЯ**

У статті викладено авторську концепцію щодо психофізіологічних особливостей катарсису почуттів і життєстійкості людини.

*Ключові слова:* катарсис, почуття, фахівець, життєстійкість.

**Klimenko V. Psychophysiological features of the catharsis of feelings and hardiness of the specialist.** The article describes the author's concept of the psychophysiological features of the catharsis of feelings and human hardiness.

*Key words:* catharsis, feelings, specialist, hardiness.

**Вступ.** Ще на початку ХХ ст. професор Одеського університету М. М. Ланге дійшов висновку, що почуття посідають у психології місце Попелюшки – нелюбимої, пригнобленої і повсякчас пограбованої на користь старших сестер – «розуму» і «волі». Хоча з того часу у психології зі знанням про почуття багато що зроблено, але воно і досі не стало «принцесою» – квінтесенцією процесу психічного розвитку людини. У наш час трагедія з поняттям почуття виявляється у підміні почуття поняттям емоції, хоча між ними існує прірва.

У супереч досягненням світової культури дотепер існує думка, що дітей потрібно оберігати від емоційної напруги і тим більше від страждань. Трагічне в житті і театрі для них шкідливе, скільки може зруйнувати молоді і слабкі душі. Історія трагедії та комедії давня, як світ, і повчальний її відгук живе майже два з половиною сторіччя.

Проблема виховної ролі мистецтва, шкідливості театру і його руйнівного впливу на молоді й слабкі душі, розв'язувалась в суперечці двох греків – Платона й Аристотеля. Аристотель стверджував: зображення у творах мистецтва прекрасних і точно окреслених моральних почуттів може зіграти позитивну роль у вихованні. Платон погоджувався й у той же час доводив: люди взагалі не повинні бути знайомі зі скорботою і співчуттям, бо страждання псують радість буття.

Аристотель міркував так: треба, щоб від молодих людей приховувалось брудне, огидне лише в буденному житті. Вони спричинюють шкідливі наслідки – астенічні почуття, особливо до подібних собі – людей. І підкреслював: трагічне й драматичне в мистецтві не зводиться до відчаю, страху чи огиди до людини. У них тільки наявна єдність та протиборство протилежностей. У мистецтві проголошується достоїнство та велич у самому стражданні зображуваної людини. Страждання на межі загибелі, але без фізичного болю.

Дієвець, наслідуючи чужий страждальний стан, сам знає почуття безболісного трагічного. І повинен самотійно доходить до розуміння трагічності всього життя.

Аристотель був переконаний у глибокому впливі комедії та трагедії на душу людини. Він створив учення про катарсис – «очищення» душі. Визначаючи трагедію, він дійшов висновку, що вона спричинює жалість та страх, допомагає очищенню душі від таких самих, пережитих у минулому, афектів.

Трагедія породжує у глядача почуття жалості та страху й крізь них справляє очищення душі людини – катарсис. Але суть «очищення» Аристотель не пояснює. А та частина «Поетики», у якій він обіцяв дати пояснення, на жаль, загубилася у хвилях тисячоліть.

Відсутність пояснення поняття «катарсису» Аристотелем породила величезну наукову літературу, різноманітні його тлумачення. Його розглядали у межах етичних теорій: трагедія «очищує», тобто облагороджує почуття людей, стимулює активність психе. Очищення супроводжується насолодою, нешкідливою радістю.

Отже, катарсис – життєве явище й науковий факт. Його треба з'ясувати, розкрити сутність «очищення» душі. Відповідь на запитання щодо виникнення перебудов почуттів і, на що спирався Аристотель, застосовуючи його в науковій роботі, допоможе нам зрозуміти його механізм.

Поняття катарсису як стану людини Аристотель запозичив із учення давньогрецького філософа і лікаря Гіппократа про темпераменти людини. Зрозуміло: людини хворої, здорова людина й думки не мала про те, щоб користуватися послугами лікаря. А хворобу Гіппократ розумів як стан нагромадження шкідливих соків у людині. Відповідно до закону він і розробив принцип лікування:

- а) доведення соків до помірної й гармонійно допустимої кількості;
- б) очищення – катарсис – шляхом випускання соків.

Випускання соків – крові, слизу, жовчі й чорної жовчі – треба робити, коли людина нездорова й відчуває інші страждання. Лікування випусканням – очищенням соків приводить до того, що вона відновлює здоров'я, її внутрішній стан набуває правильної розмірності соків, а потрібне співвідношення тих самих соків повертає людину до спокійного стану мозку і вона знову здатна розумно мислити. Так відновлюється природний темперамент – стан гармонії душі й тіла.

Допитливий читач одразу заперечить: автор не користується поняттям «виховання» почуттів, мислення та образів?

**Мета роботи** – дослідити особливості взаємного проникнення почуттів, думок і образів, започаткованих у комедії та трагедії у психічні стани глядача, їх синтез у його відновлених і зміцнених нових психічних утвореннях.

**Методи дослідження:** *системний аналіз* поняття катарсису людини як цілісного психічного утворення; *метод дихотомії* – поділ цього поняття на дві суперечливі складові: Я-глядача – не-Я-тексту твору, дії актора, що декодують сенси тексту; *метод аксіоматики* – спосіб побудови концепції, за яким деякі її твердження приймаються за вихідні аксіоми, зокрема, складові механізму творчості людини, а всі інші положення виводяться шляхом міркувань.

**Визначення проблеми дослідження.** Процес *взаємного проникнення у синтез двох джерел* почуттів, мислення та образів і виховання відбувається у системі: *Я – праксис – не-Я*. Сенси тексту *трагедії і комедії спонтанним впливом ззовні, перетворюються на додатки психіки людини придбаними образами почуттів і думок, які так або інакше набувають властивостей її мети*. «Виучування» здобутку, отриманого власними силами, *вправлінням*, здійснюється людиною в особливий спосіб – активністю з середини себе і для самої себе.

Катарсис в системі *Я – праксис – не-Я* обіймає великий обсяг операцій, дій, налаштувань здійснення винаходів, відкриттів нового і створення художніх образів. Він виявляється рухами і змінами, перебудовами почуттів, сукупністю органів, процесів та станів людини, живих рухів міміки, пантоміміки, виразних семантичних рухів, дії мови і мовлення, робочих рухів тощо, призначених генерувати образи, думки, почуття, уяву та психомоторику для збирання, опрацювання інформації або виконання роботи.

Механізми почуттів – органи людини, а не тіла. Та, на відміну від анатомічних філогенетичне утворених органів, орган почуттів – морфологічний:

- не має постійної просторової локалізації і працює поза нами, в докільлі;
- пов'язаний з роботою конкретних органів сенсорики, енергії та сенсомоторики й інших систем тіла;
- утворюється прижиттєво в активності і праці людини;

- функціонує так само, як і анатомічні органи, але відрізняється від останніх межами дозволеного їм природою — фізіологічних, анатомічних, фізичних і важко передбачити межу їхніх можливостей.

Чуттєво-інтуїтивна сфера сенсорики здатна до операцій аналізу, ремінісценції, інтуїції і запозичує у свідомості вміння читати тексти (парадокс 25 кадру в кінематографі з метою реклами через мовні заклики до певних дій), їх розуміти, регулювати дії і вчинки. Під порогом свідомості дієвця у сенсорній сфері перетворюють і доповнюються деталями образи, яких бракує в оригіналах, і таким чином з хаотично розпорошених елементів створюється цілісність із «сенсорними полями» відчуттів.

**Перцептивні дії** – засоби розв'язання задач побудови образів. Перцепція - утворення інтегральних, не пов'язаних з окремим органом чуття образів предмета і явищ. Перцептивні образи утворюються через усвідомлення їх цілісності, структурності, предметності, константності відображеного, а також через заданість до апперцепцій. Остання створює прагнення і спонуки – образи наших дій і поведінки на майбутнє.

Безперечною реальністю є те, що відображається – образ. Це не сума відчуттів, а деяка цілісність: предмети, явища, процеси, стани предмета, людей і відносин між ними. А якщо до суми відчуттів додати ще й потоки інформації, що відбивають стан предмета і тілесний стан дієвця (до речі в оптимальному стані сигналізація зсередини мінімальна, а із збільшенням відхилень від норми її обсяг та інтенсивність зростає, чим і доповнює образ предмета до невпізнання), то стає важко зрозуміло те, як ці два образи взаємодіють і як ми не втрачаємо при цьому можливості жити і доцільно діяти.

Через оброблення перцепції зароджуються цілісні образи предмета. Дієвець нібито «обмацує, обстежує і розпізнає» предмет і виготовляє його образ. Форма ж предмета так би мовити «вилучається» із сенсорики, щоб одразу ж, без зайвого зволікання, віднести створений образ до самого предмета – опредметнити предмет. Предметне ж значення – зміст образу, поєднуючись з надбаннями дієвця, порівнюється з іншими образами, що дає підстави для тлумачення – розкриття сутності предмета і кращого його розуміння. Предмет стає для нас визначеним і завершеним у формі образу. Відтак, розв'язуються задачі:

- розкриваються чуттєві дані у предметі;
- розбудовуються властивості у певну цілісність – інтегральний образ;
- встановлюється значення і сенс відображеного предмета
- здійснюється його оцінювання на підставі чого
- приймається рішення діяти так чи інакше.

*Дихотомія образу.* Питання дихотомії дуже давно розглядається психологами як здатність людини поза свідомістю здійснювати розумові дії поділу сприйнятого образу на «фігуру» і «тло» як особливий стан предмета і побудови образу. Логіка теж користується дихотомією, коли ділить одне поняття на два видових, які суперечать одне одному (поняття А ділять на поняття Б і не Б). Здатність неусвідомленою дією ділити на дві частини будь-яке сприйняття на образ предмета і його тло, тобто на дві частини, які суперечать одна одній. До речі цією розумовою дією

дієвець не користується постійно.

Дихотомія сприйняття пов'язана із законами структурування і усвідомлення сенсу образу. Розмежовані в образі «фігура» і «тло» відрізняються одне від одного: тло є невизначеним і нічим не обмеженим змістом; фігура ж обмежена і константна, нібито рельєфна, більш предметна і насичена змістом, який має цінність для людини. Навіть величина порогу різниці на «фігурі» більша, ніж у «тла».

Завдяки здатності до дихотомії ми бачимо предмети, а не проміжки між ними, тобто тло, - те, що їх облямовує. Але це не означає, що «тло» і «фігура» не можуть мінятися місцями: почуттєвий зміст сприйняття може перебудовуватися відповідно до цілей і значень, які в них дієвець вбачає. Перебіг тла на фігуру і навпаки суттєво позначається не лише на змісті почуттів, а й на мотивації дій та вчинків.

Наочно дихотомія виражається геометричним символом – монадою. Образ монади – це коло, розділене на дві частини, кожна з яких плавно переходить у свою протилежність. У площині кожної частини монади (чорної і білої) розташовані маленькі кільця протилежного до тла кольору: на білому тлі – чорне кільце, на чорному – біле. Монада – геометричний символ, що виражає дві глибокі категорії: добра і зла, які завжди поряд і одна без одної не існують. Що, окрім цього, монада символізує?

1. Вона асиметрична – є правий і лівий боки - протилежності.

2. Кружечки на монаді, очевидно, нагадують, що немає зла, яке б не містило зародку добра, і що будь-яке добро може нести в собі зародок своєї протилежності – зла. Немає відомого, яке б не стикалося з невідомим, темним. Немає краси, яка була б позбавлена елементів потворного, як і не існує самостійно потворності. Треба пам'ятати, що немає нічого абсолютного – ані білого, ані чорного, а є відтінки сірого кольору: *усе є в усьому*.

3. Кожен предмет, процес, явище або їх системи – цілісності, що мають протилежності, і в кожній з них є зародок іншої протилежності. Вони взаємодіють як тріада, кожна частина справляє вплив на іншу, зображується, «висвічується» у протилежні і завдяки цьому розвивається у свою протилежність.

У почуттях відображаються єдності протилежності. Зовнішні протилежності — полюси певної цілісності, які передбачають і заперечують одна одну, але існують відносно самостійно. Наприклад, система «людина – природа», «людина – ноосфера», «людина – людина» тощо. Кожен елемент містить свою протилежність, хоча вони і розмежовуються простором і часом.

Внутрішні протилежності, заперечуючи одна одну, перебувають у стані взаємопроникнення. Вони існують усередині людини в неподільній природній цілісності. Зокрема, права і ліва півкуля головного мозку.

Якщо дієвець усвідомить протилежності у предметах і явищах, тоді він стає здатним діяти у згоді з їхніми природними закономірностями (законами міри). Коли ж дієвцеві протилежності перебувають у стані гармонії, то й він відчуває душевну і тілесну гармонію. Якщо ж закони міри хоча б однієї з протилежностей порушуються, наприклад, одна з півкуль мозку домінує, то людина перебуває у стані напруження, дискомфорту і виникають перешкоди розвитку творчості. Але

асиметрією мозку внутрішні суперечності не вичерпуються.

**Трихотомія предметності.** Почуттів, якими користується людина, нескінченна кількість. Підраховано, що в нашій мові існує декілька тисяч найменувань почуттів. Почуття – приймачі, організатори і регулятори наших дій і вчинків. Ми маємо три види вже згадуваних почуттів: гностичні, етичні та поетичні, започатковані у науці давніми греками для вираження сфери нашого буття в символах: *істини, добра і краси*.

Розумові дії трихотомії ділять почуття на три частини. Поодинці почуття не існують: вони завжди перебувають у певному синтезі усі трьох видів. І ми сприймаємо світ у трикольоровому ореолі, заданим нам природою почуттів. Це саме стосується і думок; вони так само мають трикольорове забарвлення. Почуттів дуже багато, нічого дивного немає: так діє закон змішування: злиття трьох головних почуттів у різних пропорціях породжує величезну кількість відтінків:

Гностичні – оцінка новизни та оригінальності повідомлення;

Етичні – встановлення відповідності дій людини законам природи;

Поетичні – регулятори потенціалів енергії: нагромаджує або «випалює».

Наслідки цих процесів так або інакше втілюються в змісті символів: істини, добра і краси. Відповідно і думки, що із них народжуються мають трьохкольорове забарвлення дій та вчинків людини. Згадаймо, почуття приймачів енергії та інформації для прослуховування світу – безпосередніх регуляторів дій.

**Гностичні (Υωσις) почуття.** Їх небагато: можна перелічити на пальцях; досить сказати «істина» чи «омана», «відоме чи невідоме» або довести протилежне - і кожний вже невразливий, бездоганний. Вони мають, так би мовити, трьохкольоровий ореол, ці слява утворюють інформацію трьох видів. Згадаймо, почуття приймачів інформації й енергії, ними прослуховується світ, думки є передавачами і трансформаторами почуттів. Образи, думки і почуття – безпосередні регулятори нашого буття.

**Етичні (ἔθος) почуття.** Вони – незліченні. Вони оцінюють наступні дії, відміряють розмір дій, щоб не причинити нікому шкоди, страждань. Тобто призначені для збереження життя, і запобігання руйнуванню гармонії предметів: природних чи рукотворних. Їхнє число наближається до нескінченності. Етичним почуттям людина відкрита всюди, бо відкрила у собі здібність до усвідомленого почування: а) стану чужої душі, б) співчуття їй та сприйняття чужого болю як свого, в) почування межі, за якою дії (власні і чужі) загрожують життю взагалі.

Етос – звичка, звичай – термін давньогрецької філософії, яким позначається сукупність рис індивідуального характеру. З *етосом* пов'язана назва етики (термін започаткував Аристотель і написав окремий твір під назвою «Нікомахова етика») – науки про норми людської поведінки. Він ототожнював етос, трактований як «добродесність норову», з принципами розсудливості. Моральна добродесність погоджується з розсудливістю і складає первісне, неопосередковане моральне начало в поведінці людини. Людський характер чи «норов» (етос) визначає її життя і поведінку, характеризує фізіономіку і типологію характерів.

Совість – це наше ставлення до світу. Совість, як і думка, сама по собі не

існує, вона виникає в момент стосунків з іншою людиною, групою, природою, суспільством. Отже, совість завжди виникає як знак прокрустового ложа, як біль у місці, де коїться зло. Зрозуміло, совість невіддільна від морального почуття, адже почуття є мовою совісті, її голосом. Немає почуттів – совість мовчить. Але якщо існує прямий зв'язок, то повинен бути і зворотний.

Етичні почуття народжуються у місці контакту з предметом, з чим ми взаємодіємо. Вступаючи у взаємодію з предметами, людьми, колективом, суспільством, вони стають регуляторами наших взаємовідносин з ними.

**Естетичні поїζίς почуття.** Естетичні почуття існують і поділяють світ так само на дві частини й оцінюють їх за шкалою гармонійне – дисгармонійне, дають їм інтегровану оцінку, виявляють ставлення до того, що поза нами існує, і стають регуляторами руху потенціалу енергії: вона нагромаджується, або «спалюється».

Разом з цим наука естетика (поняття, введене в науковий обіг А.Е.Баумгартенем в трактаті «Aesthetica»), походить до давньогрецького прикметника «естетікос» – відчуваю, відчуває, чуттєвий, від «естесіс» – відчуття, почуття, а також, переносно «зауваження, розуміння, пізнання». І таким чином він відмітив «естетичне» як першу, нижчу форму пізнання (gnoseologia inferior), що відрізняє її від чуттєвості і її спрямованості до мислячої субстанції.

У відмінності естетичного і поїζίς змінювалося і розуміння політики, і форм суспільства: що має бути для нас самоціллю: відкриття новизни чи пошуки краси і гармонії, хоча дійсно вони ходять разом.

Почуття – продукт нашої взаємодії з довкіллям. Звідси і відповідь на запитання: коли болить душа? В той самий момент, коли ми усвідомили, збагнули розумом, що, діючи, ми заподіяли зло - тілесний чи душевний біль іншій людині, а ми узнали про нього: сигнал загрози життю, а причина - ми. Це ж стосується і колективу людей, і культури - продукту, створеного розумом поколінь.

Виходить, що «больова точка» почуттів (сумління, любові, закоханості) знаходиться не в душі, як про це звикли гадати, а поза нами. А де? Там, де ми завдали «біль» – замах на життя – і викликали страждання людей чи зруйнували гармонію в предметах і явищах. Отже, болить там, де сталася несправедна дія – аморальний вчинок. Як же в такому випадку почуття залежать від совісті? Виходить: совість – це призма, яка робить почуття видимими; це камертон, завдяки якому почуття набувають розміру й імені; простір, в якому почуття живе і діє.

Етичне почуття – регулятор наших дій і вчинків. Почуття відміряє розмір дій обсяг, простір, в якому дія відбуватиметься. Відміряє з таким розрахунком, щоб особі, на кого дія спрямована, не стало боляче, щоб не створити загрозу життю. Значить, моральне почуття – мірка наших дій і еталон оцінки дій і вчинків.

Отже, кохання є всеохоплюючим почуттям, вищим почуттям, зрештою натхненням почуттів. І як творче натхнення розв'язує завдання перетворення довкілля, так і натхнення почуттів перетворює світ, зумовлює комфорт (почуття любові до всього навколо) нашого внутрішнього світу. Воно проймає всю людину повністю. І душу, і тіло до найменшої клітини.

Цей процес людина не усвідомлює: вона просто кохає. Щоправда, помічає, що світ став інакшим, і сама вона нібито стала іншою, але хто над цим замислюється?

Як натхнення є вищим виявом почуттів та інтуїції, так і кохання — це вищий вияв морального почуття. Нагадаймо: почуття — це канал зв'язку нашої енергії з енергією світу і ноосфери. У слабого почуття і канал не більший за капіляр; у сильного — він широкий і вільний, і чим більший наш потенціал, тим більша пропускну здатність каналу. У почуття кохання каналу немає, точніше, канал не має меж: людина відкрита світові, і вся енергія, яку вона від нього візьме, їй належить.

*Домінанта пошуку.* Рецепт дієвця спрямована на запозичення і присвоєння довкілля, поширення і пристосування для гармонійних взаємин буття. Тут діє без виключний закон: ми сприймаємо те, що поза нами інтегрально, а діємо з ним навпаки – диференційовано. З одного боку – маємо справу з цілою величиною, яка розглядається у вигляді суми всіх нескінченно малих частин, а диференціально як ознаки, для розрізнення і використання певних одиниць для їхнього обчислення і дослідження.

Допустимо порівняння «монади» з образом довкілля, який ми носимо в собі і маємо намір навчитися ним користуватися. До предметів образу належать дві великі частини її площі: знання і незнання та два кільця на цих площах: натяк на дію закону (знання містить у собі обов'язковий елемент цілісності – зародок незнання, а зло, як це дивно, містить зародок знання).

Отже, маємо чотири можливих предмета для утворення гностичних домінант. Так само утворюються органи пошукових етичних і естетичних почуттів.

Розумові дії названих почуттів природно пов'язані з конкретними предметами, визначеними монадами для її утворення, – векторів і сили дій дієвця. Не важко назвати протилежні їй елементи: у *гностичних* почуттів – омани, заблудження, помилки, «витвори» фантазії; *етичних* – біль, злочин, проступок, замах на смерть тощо; *естетичних* – хаос, безладдя, дисгармонія, дисонанси тощо.

*Психічний резонанс* – звучання психіки в унісон гармонійним впливам довкілля (закон розвитку механізму відкриттів).

Використання закону психічного резонансу відкриває шлях до виведення «сплячого» механізму почуттів гармонії, із бездіяльного стану (він є у кожній практично здорової людини, але не в усіх працює, бо перебуває у прихованому і бездієвому стані) в інструмент створення нового. Згадайте, як впливають на ваш тонус предмети і явища, що містять в собі пропорцію «золотого перерізу». Вони продуктивно впливають на душу людини. А чому? Ви уже знаєте: це діє на нас енергія гармонії. Бо гармонія це:

1) енергія, якій надали форму, після чого предмет став приємним для ока, вуха тощо, чи інструментом, зручним у роботі;

2) досконала гармонія вільно передає свою енергію споживачеві, а він сприймає її без зусиль: енергія сама без опору входить в його пам'ять поза свідомістю;

3) економний спосіб запасатися енергією та інформацією;

4) мізерно мале в предметі, але в ньому міститься *все*, гармонія — скріпка цілісності, без неї предмет руйнується або знищується, бо розпорошується;

5) природний збудник для імпульсивних (бездумних) дій у людей з дисгармонійною душею (за відсутності моральних почуттів і сумління), які для них є єдиним засобом захисту від «перегрівання» себе надмірною енергією, укладеною творцями в гармонійні предмети; вони як Герострати спрямовують свої сили на знищення гармонії довкілля, тим самим руйнуючи свою сутність.

Предмети і явища природи з пропорцією «золотого перерізу» викликають почуття спокою і впевненості, створюють враження цілісності, закріпленої особливими зв'язками в собі. Виникнення цих думок підтверджує, що образ-код і предмет впливу є спільномірними. Виявляються найяскравіше під час слухання музики: найприємніше почуття викликає при поділенні інтервалів на частини, коли число можливих співвідношень мінімальне. Саме «золотий переріз» у музиці забезпечує швидке й точне сприймання; кульмінації багатьох класичних музичних мелодій припадають якраз на «золоту точку».

Сприйняття гармонійних предметів відбувається з мінімальною тратою енергії, а інформація поступає до сховищ пам'яті без опору і поза контролем і нашими намірами. Ці предмети добре запам'ятовуються і максимально повно відтворюються; чим гармонійніші вірш, мелодія, живий рух, тим менше треба їх повторювати, щоб засвоїти; а досконала гармонія запам'ятовується майже одразу і зберігається назавжди...

Доведено, що предмети, побудовані за пропорцією золотого перерізу:

а) викликають у людини психічний резонанс, що гармонізує механізми психіки, долає дисфункції та компенсує дефекти: гармонія породжує гармонію;

б) сприяє насиченню енергією виснажену людину, поповнює її енергією: енергія із більшого перебігає до меншого без опору, доки вони не вирівнюються;

в) гармонійні предмети (єгипетські піраміди), — джерела психічного резонансу, що збуджують і відновлюють втрачену гармонію в людині.

**Дії комбінаторики.** До слова, фундатор комбінаторики Архімед запропонував для розв'язання таку задачу – стомахіон: треба розділити квадрат на 11 трикутників і 3 чотирикутники, а потім з цих 14 фігур знову скласти квадрат з найбільшою кількістю варіантів. Зовсім недавно задача була розв'язана і налічувала 17152 варіантів розв'язання.

Так само за законами комбінаторики діє і механізм почуттів: вони поєднують довільні елементи, взаємно зумовлюють розташування окремих складових почуттів. Візьмемо наприклад три речовини: шматок вугілля, графіт і алмаз. Функція першого – давати тепло, другого – писати, третього – краяти. Три речовини складаються з вуглецю, проте функції речовин залежать від розбудови кристалічної ґратки його атомів.

Отже, функції почуттів так само залежать від активності кожної складової у механізмі. Залежно від дієздатності окремих механізмів почуттів, слід розрізняти три групи людей.

Монотонно почуттєві дієвці мають яскраво виражену спрямованість на: а) гностичну, або б) етичну та в) естетичну домінанту активності. Вони, кожен на

свій манер, зосереджені на користуванні одноманітною та однозначною інформацією. Тобто механізм працює в обмеженому обсязі і на смузі рецепторного поля буття.

У дієвців з двоїсто улаштованими домінантами почуттів вирізняються типи: 1) гностичні, етичні, 2) гностичні, поетичні, 3) етичні, гностичні, 4) етичні поетичні, 5) поетичні, гностичні, 6) поетичні, етичні. Спостерігаються особливі взаємини між складовими: перший у списку – ведучий, другий виконує допоміжні функції, як «фігура» і «тло» у монаді: не підкоряється, але й не виявляє відвертого антагонізму.

Люди з поліфонічними почуттями (або багатоголосні) озброєні кожна власною домінантою, тобто у цілісному механізмі існують всі три складові в одній: кожна у кожній зі своїм додатковим елементом – кожна складова почуттів має свою предметну спрямованість. Багатоголосся почуттів здатне одночасно гармонійно поєднуватись і розвивати три рівноправні мелодії. Сполучення почуттів і домінант утворюють відповідні ореоли не лише тонусу дієвця, а й думкам (вони теж мають трикольорове забарвлення) – передавачам назовні змісту почуттів.

Троїстість почуттів це і тріступеневий процес їхнього розвитку. Як все відбувається? У механізмі почуттів розбудовується перший домінуючий образ, що відповідає спеціалізації. На нього «накладається» другий, відобразивши і оцінивши предмет з властивою йому мірою, синтезує перші два образи, з двобічним баченням предмета. Третій образ, накладаючись на новий синтезований, завершує створення трикольорового почуття на підставі трибічного його відображення.

На кожному етапі розбудови образу інформація фільтрується, щоб залишити лиш те, що відповідає психічному тонусу дієвця і мірці для оцінювання і прийняття рішення діяти так, а не інакше.

Отже, дієвець працює на змішуванні двох потоків інформації 1) з середини себе і 2) зовні – з довкілля. Розумовими діями комбінаторики здатна скористатися заданою природою кількістю сполучень властивостей предметів від його складових: гностичних, етичних та естетичних і пережити їхню нескінченну гаму.

До природних хвилювань домішується перемінний потік протилежностей інформації від сенсорики тіла і душі. Важко укласти уявлення справжні почуття і смаки дієвця: предметні почуття поза нами, почуття власного тонусу і суміш тих та інших, що коливаються в різні боки (плюс, мінус, минаючи нейтральний тонус) змінюються залежно від тонусу дієвця і довкілля.

Виходячи з цього, можна погодитися з І. Кантом, «про смаки не сперечаються». Вони швидко змінюються і багато із них є безпредметними витворами уяви.

*Мислення* - асимілює образи і смисли, перетворюючи їх на думки, розвивається більш потужним мислення іншої людини. Воно є рухом думки, яка подібно гострому ланцету розтинає невідоме й там знаходить задачу (або вона сама виявляє себе), щоб зробити його відомим і ним опанувати. Разом із тим, мислення асимілює у власний здобуток засвоєні чужі думки та смисли дій.

Поділ психічних явищ на функції розуму і розсудку намітився в Аристотеля

(пасивний і активний розум), М. Кузанського (розмірковування та інтелект, поняття «незнання»), Дж. Бруно (розум та інтелект). Розрізнення розуму і розсудку найчіткіше проведено у І. Канта та Г. Гегеля.

За І. Кантом, розум і розсудок (нім. *vernunft* і *verstang*) є складовими психіки людини. За допомогою розсудку впорядковуються хаотичні факти і утворюються цілісності, вноситься порядок у сприйняте: проте, упорядковуючи їх, він не виходить за межі наявного знання. Розум аналізує і оцінює дані органів чуття і надбання розсудку, а також сам себе. Він допомагає людині робити відкриття, винаходи і створювати художні образи.

Г. Гегель розглядав розсудок як нижчу форму мислення, що не спроможна збагнути єдність протилежностей, є однобічною. Розум і розсудок є необхідними органами розвитку пізнання, які зумовлюють одне одного і перетворюються одне в одного. Найвищим ступенем відображення, за Г. Гегелем, є позитивно-розумне мислення, яке дає абсолютне знання. Розум є єдино реальним і предметним, кінцевим етапом у саморозвитку світового духу, де самосвідомість (людське мислення) осягає свою єдність з абсолютною ідеєю.

Розум людини полягає в оперуванні образами, думками і поняттями і спирається на них в розкритті природи та сенсу. Особливість і покликання розумово діючої людини – ставитися до всякого предмета, як вимагає сама його сутність, вона створює нові ідеї, які руйнують системи знання і уявлення, схеми і шаблони дій. Саме з розумом пов'язана продуктивна здатність уяви, за І. Кантом, вона є основою творчості людини в усіх сферах життя.

Поміркований дієвець працює з відомими предметами і явищами, які даються у вигляді дрібних фрагментів, користується заданими схемами і шаблонами обробки відображення без проникнення у змістову скутість формально впорядкованих понять. Схеми і шаблони виступають для дієвця готовими «мірилами» і оцінюванням почуттєвого матеріалу, але без конструювання предметності.

Інтуїтивний дієвець прагне виходити за межу видимого – у невідоме, незнане, користуючись механізмом уява – мислення - почуття або уява - почуття - мислення. Однак прагнення пізнати безкінечне, розум, за І. Кантом, заходить у нерозв'язувані суперечності.

Процеси розмірковування – це розчленування подумки, класифікація чинників, зведення здобутих знань у систему. Поміркований дієвець є носієм стандартності, сліпого нормування, й іноді ставиться вороже до здобутків розуму. Разом із тим, орієнтуючись на цілісність, на абсолютні принципи, усе ж таки потребує ідей, які створюють розум.

Необхідно розрізнити два види розмірковування: опосередковане розумом і розмірковування як самодостатня, здатна до самообмеження, форма відображення. Перше є не обов'язковим моментом будь-якої пізнавальної, проєктувальної, практичної діяльності тощо, надає думці однозначності, системності й строгості. Друге розмірковування оперує готовими формулами, стереотипами, типовими і проєктами тощо, що робить науку, знання здатними для втілення у практику.

Дії поміркованого дієвця доцільні там, де творчість не потрібна; він розриває

єдність цілого і розводить протилежності у сторони. Він без розуму робить мислення позаприродним і підпорядковує його диктатові зовнішньої, утилітарної доцільності, штампам, наприклад, буденним нормам моралі

Отже, почуття людини є найяскравішим виразом тієї мислячої частини природи, що стала поетичною душею людини. Звідси витікає і розгадка тієї хвилюючої чарівності, коли вона випромінює сильні й справжні почуття.

**Механізм почуттів – жива ЕОМ.** Вона не лише обчислює кількість енергії та інформації (протилежностей) відображеного, вимірюючи його внутрішнім еталоном – образом-кодом золотого перерізу – станом власної гармонії. Образ-код у механізмі почуттів виконує функції регулятора дій, вчинків і поступків дієвця. А на вищій сходині розвитку почуттів у механізмі кодів золотого перерізу набувають властивостей інструмента творчості.

Вимірювальну функцію почуттів люди використовують дуже давно. А сучасна наука експериментально підтвердила: око людини віддає перевагу предметам симетричним, пропорційним, а хаотично розташовані, наприклад, лінії, одноманітні кольори та ін. стомлюють людину.

Але наше довкілля не всюди облаштоване гармонійними предметами і явищами. Предмети і явища з відчутними пропорціями золотого перерізу сприймаються й оцінюються як такі, що випромінюють красу, приваблюють до себе, заряджають енергією. Наприклад, якщо кульмінація музичної мелодії потрапляє на золоту точку, то музичний твір є гармонійним утворенням, а дієвець отримує насолоду й енергію, а якщо ні, то людину охоплюють негативні почуття: музика ріже слух.

Найголовніше в ЕОМ-механізмі почуттів те, що він працює на приймання, переробку та інтеграцію інформації. І, саме головне, на створення разом з уявою предметів і явищ, продуктів. У нього «вихід» зовні один – живий рух мислячого тіла, яким матеріалізуються думки, образи-коди та продукти уяви. Якраз матеріалізація продуктів почуттів (їх вимірювальних можливостей) стають безпосередніми мірилами творчості.

Перероблення чуттєво-інтуїтивного здійснюється у процесі вирішення задач: сенсорними, перцептивними, дихотомічними, трихотомічними та комбінаторними діями. Продукти цих дій: усвідомлені властивості предметів і явищ, їхні образи, поділ зображення на фон і фігуру, поділ відображеного на три частини і нарешті – комбінації взаємно зумовленого підпорядкування складових у механізмі почуттів. Вони утворюють домінанти, прагнення і спонуки – образи і прийняття рішення щодо поведінки у майбутньому. Їх іноді розглядають як дії окремі одна від одної і без зв'язків між ними. Ми маємо на меті дослідити їх як одну інтегральну цілісність, де об'єднуються усі п'ять.

Комбінаторика складових механізму почуттів утворює тонуси дієвця, у яких домінують розум, інтуїція або розсудок, а вона діє за формулами: у механізм розумової людини домішують почуття, а мислення та уява виконують допоміжні функції; в інтуїтивної – уява, а мислення і почуття є допоміжними; у поміркованої – мислення, а допоміжними є почуття та уява.

**Уява** через синтез реального з вірогідним, створює нові образи. Уява є процесом синтезу: 1) оригінальних образів і дій чи взаємин людей; 2) смислових образів і почуттів у нові думки-передбачення наслідків; 3) образу-Я майбутнього з урахуванням чужого гіркою досвіду; 4) засіб утворення поняття предметів і явищ; 5) джерело фантазій, капризів, примх, химер тощо.

### **Рухи хвиль енергії: від піднесення до страху**

У художніх творах, особливо у комедії і трагедії, започатковані думки настільки тонкі й до того зливаються з почуттями, що досить важко їх висловити. *Найбільш гармонійним сполучення є тоді, коли образ, почуття й думки сплетені у цілісність.* В одному творі на передньому плані є думка, а у другому безпосередньо за образом перебігають почуття, у третьому за почуттями вже світиться думка. Образ своєю цілісністю, а думка своєю загальністю й безмежністю асоціацій запрошують людину до заповнення прогалін, розуміння недомовленого, на творче зусилля. І таким чином залучають стати співучасником естетичного вдоволення.

А в якому стані можуть перебувати глядачі?

Діючи, дієвець порівнює сприйнятті предмет, явище, процес тощо з еталоном гармонії, збереженим в пам'яті, і складає сутність її ества. Наявність стану еталонів дає змогу їй скрізь користуватися ним як зразковою мірою.

*Стан гармонії людини являє собою органічне поєднання елементів механізму творчості у цілісність; вона – завершеність, внутрішня єдність, автономність, внутрішня активність, спрямована на самозбереження і протиставлення руйнівним впливам; збереження стану заданого попередньою інформацією.*

Ніхто нічого не робить без усвідомленого прагнення до вершин досконалості, до гармонії. *Гармонія ж – це принцип життя, активність людини на цьому шляху є її основою, механізм життя, що розвивається у напрямі до вершин досконалості. А людина наближається до самої себе.*

*Проза життя безжалісна до людини і призводить до того, що вона, гармонійна від природи, потрапляє в коловорот подій, які намагаються порушити її природний стан. Зрештою вона може опинитися в одному із багатьох станів тонусу, зокрема в таких:*

- 1) гармонія у стані зародження;
- 2) гармонія, що розвивається;
- 3) досконала гармонія як вершина розвитку;
- 4) гармонія у стані руйнування;
- 5) зруйнована, втрачена гармонія.

Хто ж дійові особи у комедії? Зрозуміло, що це дієвці, на одному полюсі яких – *стан зруйнованої гармонії, а на протилежному – гармонія, що розвивається.*

### **Перетворення дискурсу на почуття**

Нагадаємо: емоція й почуття не одне й те саме. Емоція переважно є реакцією із середини на зовнішні впливи, щоб зберегти цілісність людини. Емоція короткозора, сліпа; вона лише реагує на новизну. Якщо нове засвоєне, шкідливий вплив усунутий, то емоції вщухають, зникають, людина набуває спокою.

Коли ми пригадуємо почуття предмета, діє інший механізм. Між нами і предметом створюється канал руху енергії та інформації: від нас і до нас. Енергія надходить, то ми радісні, вдоволені, а то й потрапляємо у стан натхнення; енергія «спалюється» усередині нас, то ми у напрузі, страждаємо, але без фізичного болю.

Отож, почуття – це акції, дії, прослуховування довкілля й уловлення в ньому джерел енергії для усунення її дефіциту та інформації. Почуття ж – це відкриття реальності, яку ми носимо в собі, але без її речовинності.

**Слова – подвоєне, дискурсивно-логічне відображення, але без енергії та інформації, одержаних безпосередньо почуттів.** Вони однозначні, а почуття, як уже мовилось, багатозначні, конкретні, з величезною кількістю енергії та інформації. Але це не означає, що думка та слово більш інформаційні, смислові, ніж енергетичні утворення. Не треба доводити, що дискурсивно-логічні засоби думки та слова збуджують у людини відповідні їм чуттєво-інтуїтивні засоби дій – образи і почуття, викликають до життя ті чи інші хвилювання почуттів, які сама вона не знала, й навіть стан катарсису. Можуть! Але за однієї умови: думки та слова повинні нести нам відображення гармонії, або, навпаки, дисгармонії предметів, явищ і подій.

Уявлення про: **Моделі розв'язання задач** людьми, які потрапили в стан дисгармонії. **Моделі словесних дій** цих людей перед вибором і усвідомленням значення власних дій в перспективі свого життя, яке плине залюбки. **Моделі аналізу ситуацій і складання плану майбутніх дій** відповідно до власних установок і стилю спілкування і спроб передбачення наслідків тих чи інших вчинків.

Усвідомлення і користування цими моделями аналізу стану людей сприяє розумінню смислу впливу комедії і трагедії на виховання глибинних почуттів та неймовірних думок людини задля здатності користуватися власними почуттями для оцінки стану людей, їхніх дій і вчинків. Комедія і трагедія - дійсно високохудожні твори - зображають людей:

- 1) кращими, ніж вони існують насправді;
- 2) такими, якими вони є в житті;
- 3) гіршими, ніж існуючі люди. Комедія намагається показати людей гіршими, а трагедія кращими ніж сучасники.

Як творцю вдається зобразити їх гармонійними, досконалими? Творець мистецьки й цілісно зводить багатьох людей з різними станами гармонії і створює два полярних центри. Центри в комедії такі: 1) дієвець в стані розвитку гармонії, 2) протилежний йому – з втраченою гармонією.

А в трагедії розкладка сил дещо інша. Там протистояння створюють зведені до спільної дії такі дійові особи: а) в стані гармонії, та ніхто (крім самої) не знає що вона руйнується, не здогадується; б) у того, хто прогресивно розвивається, процес не відчутний.

Навколо центрів учиняється боротьба оточення діючих осіб з різноманітними станами гармонії. Вони діють за власними установкам і стилями спілкування в модельованих творцем ситуаціях: кожен діє на власний манер і тим самим створює комічні чи трагічні ситуації жорстокої боротьби кожного з низ за свою ціль. Стикаються: а) їхні дії, б) характери (підсилюванні енергією почуттів) і в) система

думок та ідей. Думки дійової особи створюють матерію майбутнього вчинку відповідно до своєї сутності, а характер – її рушійну силу, внаслідок чого дієвець має:

- 1) вибраний образ дій відповідає конкретним обставинам;
- 2) помиляється – прийняте рішення до дії і самі дії не відповідають обставинам – і причиняє оточенню зло, свідомо прагне до найкращого – до творіння добра;
- 3) дієвець свідомо скерований на зловмисні вчинки і власну зловтіху.

В хитросплетінні дій, характерів і думок дійових осіб вони (як і в житті) роблять помилки в досягненні власних цілей, переборюють тяжкі стани, стикаються з протилежностями, ведуть боротьбу, наслідки якої ведуть до щастя чи нещастя (специфічного предмету комедії і трагедії).

Скупченість і концентрація дій, характерів і думок в одному творі, навколо однієї ідеї; сконцентрованість багатьох різноманітних подій у часі; підібраність і ущільненість дій без побічних домішок до життєвих ситуацій, отих, що були і що можуть статися, в грі акторів на сцені є квінтесенцією цих творів.

У житті події відбувається роками, а в комедії чи трагедії автор їх стискає у декілька годин. Особливістю театральних дій є їхня ціль: допомогти людині:

- 1) розібратися в собі, перевтілюючись в героя, діючого добродійно;
- 2) навчитися розуміти і визначати дії, характери і думки – стан гармонійності душ людей, серед яких дієвець живе;
- 3) навчити глядача розмірковуванню, умінню сперечатися, доводити свої думки і переконання у спілкуванні з людьми.

Комедія і трагедія вчать правильно жити, впливаючи на почуття, мислення і уяву глядача. Вчать без примусу і наочно через вдоволення, страх і страждання та без болю.

Отже, взаємини людини з людьми, з духовністю і ноосферою з'єднуються незліченними каналами, якими приходить інформація, прибуває чи виснажується власна енергія душі і тіла. *В оптимальному варіанті стосунків все відбувається відповідно до закону: із більшої ємності – (ноосфери) енергія й інформація перетікає в меншу (душу людини) без опору і втрат до тих пір, поки переваги не вирівнюються.*

Але, на жаль, цей процес існує тільки в ідеалі, а насправді, втрати неминучі. Нам же необхідно використати три основні аспекти продукту спілкування:

### **Двоїстість функції гармонії**

Важливо розуміти механізми людських почуттів не як ряд прикладів, а конструктивний спосіб, щоб уміти їх регулювати та розвивати. Труднощів тут багато.

Наприклад, читаючи книжки, ми без помітних зусиль так собі, між іншим, розшифровуємо друкарські знаки, перекладаємо у смисли певні рядки послідовності й даємо оцінку: подобається чи не подобається. Коли дієвець йде вулицею, він легко не лише впізнає знайомі предмети, а й визначає їх за широкою шкалою: відоме / невідоме. Дивлячись, як хтось переходить вулицю не там, де треба, ми відразу характеризуємо ці дії: вони негожі, аморальні, оскільки дієвець ставить під загрозу своє й чуже життя.

Як правило, ми оцінюємо навколишні предмети та явища легко й швидко, навіть миттєво. Складається враження, що оцінки та рішення, пов'язані з роботою почуттів, з'являються самі по собі, просто й безпосередньо.

Звідси виникають запитання:

1. Скільки часу (місяців чи років) треба прожити у спілкуванні, щоб розвинути почуття, думки і образи до рівня вищих проявів людської душі?
2. Які почуття слід розвивати та зміцнювати від дитинства до старості?
3. Де містяться джерела почуттів вищої кондиції й потужні хвилі?

Можна все життя прожити і не випробувати меж власних почуттів. Чому? Навчальне (в учнів та студентів) й побутове спілкування не завжди насичене почуттями. А те, що вони розгалужені в часі, обмежує здатність до конденсування, ущільнення (як у лінзі) енергетичних і смислових наслідків пережитих почуттів. І навіть, коли дієвець одного разу зустрічається з: *а) глибокими; б) інтенсивними почуттями; в) незвичайним тембром, із нею нічого не відбудеться.*

Прочитав, прослухав, подивився, одержав насолоду, а в душі все залишилось таким самим. Брати нічим, та й ні для чого...

У душі не залишається вдумливого сліду.

***Почуття розвиваються більш потужними почуттями так само, як і м'язи: вони зміцнюються, систематичними впливами зі зростаючою інтенсивністю.***

Щоб жити залюбки і щасливою, людині хтось повинен допомагати відкривати можливості механізму творчості:

- 1) розуміти самого себе – геть-чисто самого себе оцінювати, володіти собою;
- 2) міркувати, доводити свої думки в бесіді, уміти у словесному змаганні - суперечці відстоювати свої погляди й правоту;
- 3) користуватися в повному діапазоні почуттями (від страждання й страху до вищого вдоволення - натхнення);
- 4) тонко й глибоко оцінювати добропорядність свого й чужого вчинку, вибирати безпомилкові дії і нести моральну відповідальність за свої вчинки й думки, що завжди випереджають їхню реалізацію;
- 5) непорушно витримувати трагічні стани людей (страх, відчай, страждання), не знаючи їх впливів на власну душу. Від цього вона не стає добродійною.

Що ж допомагає людині розвивати та зміцнювати свої почуття? Яка сила, здатна вирвати людину з почуттів, які обмежуються навчальним і побутовим спілкуванням і дати волю для розвитку потужності й продуктивності почуттів?

Відповідь: твори мистецтва (зокрема, комедія й трагедія), комічні й трагічні почуття, втілені талантами й геніями людства у своїх творах, і створюють поетичне спілкування.

А сила впливу на душу цих чужих почуттів здатна: 1) викликати відповідні їм за глибиною, інтенсивністю й забарвленням почуття; 2) перетворювати стан душі на інший, докорінно змінювати її зміст та установки людини; 3) впливати катарсисом, зрівноважує думки, почуття й уяву, сприяє відновлюванню й накопичуванню енергії тіла й душі.

Отже, треба налагодити засоби спілкування, що гармонізують душі роз'єднаних людей і засобів мислення, розвитку почуттів і уяви. За цих умов духовні багатства всіх людей повинні працювати на всіх. Подібно до дії закону сполучених посудин: із більшої перетікає в меншу. А загальний рівень духовності всіх таким чином збільшується! Починає діяти, на противагу принципу ентропії – розпорощення енергії та інформації, – процес згущення, ущільнення й об'єднання в цілісності, які стають здатними до саморуку й саморозвитку до нескінченності.

З чим же, насправді, спілкуються? З ноосферою. З мудрістю, майстерністю, мистецтвом життєстійкості.

### **Висновки.**

З народження дитина із взаємин з природою, суспільним життям, людьми бере інформацію не упорядковано. Точніше, вона входить в єство без опору і свідомих зусиль, залягає глибоко в душу. З часом вона самостійно усуватиме невідзначеність: чутиме, бачитиме, сприйматиме цю інформацію як смислове повідомлення. Вона поширюватиме і поглиблюватиме образ світу і себе в ньому. Зрозуміло, *мовномисленному комунікуванню* і взаєминам, у яких схрещуються два і більше різноспрямованих потоки думок і почуттів, необхідно учити з дитинства, щоб розвинути не тільки чутливість пам'яті, але і перетворити систему душі – створити органи і механізми для відкриттів, винаходів і образів великої художньої сили, щоб непохитно руйнувати сферу деструктивної інформації.

Передбачалось, що психофізіологічні процеси катарсису розгортаються у взаємодії між особою (прототипом) з доскональними почуттями і більше ніж двома особами з кволою і недолугою у розвитку чуттєво-інтуїтивною сферою; впливи сильних почуттів оживляють у реципієнтів минулі спогади, образи, думки, підсилюють, доповнюють, вилучають зайве і добудовують власні здобутки; переймання нового і синтез запозиченого відкриває у *гностичних* почуттях – омани, заблудження, помилки, «вироби» фантазії; *етичних* – біль, злочин, проступок, замаха на смерть тощо; *естетичних* – хаос, безладдя, дисгармонія, дисонанси тощо піддає їх нищівній критиці; ослаблені агресивні спонуки зменшують темне напруження синтезу у верхні точці почуттів перетворюється на вдумливе, вивільнена енергії викликає стан полегшення і радості.

Катарсис в системі **Я – праксис – не-Я** обіймає великий обсяг операцій, дій, налаштувань здійснення винаходів, відкриттів нового і створення художніх образів. Він виявляється *живими рухами і змінами постав* – перебудовами почуттів, сукупність органів, процесів та станів людини, *живих рухів міміки, пантоміміки* – виразні семантичні рухи, дії мови і мовлення, *робочі рухи* призначені генерувати образи, думки, почуття, уяву та психомоторику, збуджувати, розвивати і зміцнювати збиранням, опрацюванням інформації або виконанням спеціальної будівельної роботи.

Розумові дії трихотомії ділять почуття на три частини. Поодинці почуття не існують: вони завжди перебувають у певному синтезі усі трьох видів. І ми сприймаємо світ у трикольоровому ореолі, заданим нам природою почуттів. Це саме стосується і думок; вони так само мають трикольорове забарвлення. Почуттів

дуже багато, нічого дивного немає: так діє закон змішування: злиття трьох головних почуттів у різних пропорціях породжує величезну кількість відтінків:

- гностичні – оцінка новизни та оригінальності повідомлення;
- етичні – встановлення відповідності дій людини законам природи;
- поетичні – регулятори потенціалів енергії: нагромаджує або «випалює».

Наслідки цих процесів так або інакше втілюються в змісті символів: істини, добра і краси. Відповідно і думки, що із них народжуються мають трьохкільорове забарвлення дій та вчинків людини. Згадаймо, почуття приймачів енергії та інформації, якими дієвець прослуховує світ – безпосередніх регуляторів дій у стохастичних ситуаціях.

Механізм почуттів людини оснащений пристосуваннями, подібними до механізму каталізу, здатному змінювати швидкість збудження хімічних реакцій у присутності катализатора. Вони змінюють (підвищують) швидкість процесів, а самі залишаються кількісно незмінними.

*Катализатором почуттів і збудником енергії є гармонія предмета – особлива властивість, якою відкривається канал зв'язку, й від предмета до нас без опору надходить енергія, нам стає приємно, ми ним насолоджуємося.*

*Виходить мізерні кількості енергії та інформації, впливаючи на нас, збуджують у нашій душі й тілі колишні «забуті» почуття, думки і образи енергії у великій кількості? Енергія й інформація не будь-яких предметів, лише впливи особливого роду – гармонійно улаштованих предметів.*

Почуття розвиваються більш потужними почуттями так само, як і м'язи: вони зміцнюються, систематичними впливами зі зростаючою інтенсивністю:

- розуміти самого себе – геть-чисто самого себе оцінювати, володіти собою;
- міркувати, доводити свої думки в бесіді, уміти у словесному змаганні-суперечці відстоювати свої погляди й правоту;
- користуватися в повному діапазоні почуттями (від страждання й страху до вищого вдоволення-натхнення);
- тонко й глибоко оцінювати добропорядність свого й чужого вчинку, вибрати безпомилкові дії і нести моральну відповідальність за свої вчинки й думки, що завжди випереджають їхню реалізацію.

Справжнє навчання і виучка людини має належно здійснюватися на самих досконалих продуктах ноосферного процесу – текстах творів, зокрема, комедії і трагедії – джерел катарсисів. Важливо знати, як утворюються ці незвичайні психічні стани людини, які пережили на межі можливостей самі таланти і генії, й поділилися з нами своїми здобутками.

## ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ ПОКАЗНИКИ РІВНЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ ПІСЛЯ ПЕРШИХ МІСЯЦІВ ВІЙНИ

У статті, викладено та проаналізовано психодіагностичні показники рівня психічного здоров'я дорослого населення України, отримані у ході Всеукраїнського опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни» (червень-липень 2022 р.). Встановлено суттєво знижений в досліджуваній вибірці рівень психофізіологічної стійкості та самоефективності у порівнянні з результатами досліджень довоєнного часу. Також у респондентів наявний виражений прояв ознак ПТСР та соматичних скарг. Зокрема, близько 50% мають результати, які вказують на ймовірність у них діагнозу ПТСР. Серед показників пост-досвідного зростання найбільш виражені зміни у респондентів відбулися за шкалою поцінування життя. А серед трьох складових професійної життєстійкості зафіксоване переважання прийняття виклику над контролем і включеністю, що у мирний час було властиво лише для військовослужбовців.

*Ключові слова:* психічне здоров'я, цивільне населення, воєнний стан.

**Kokun O. Psychodiagnostic indicators of mental health of the adult population of Ukraine after the first months of the war.** The article presents and analyses the psychodiagnostic indicators of the mental health of the adult population of Ukraine, obtained during the All-Ukrainian survey "Your resilience in the conditions of war" (June-July 2022). A significantly reduced level of resilience and self-efficacy in the studied sample was established in comparison with the results of pre-war studies. Respondents also have pronounced symptoms of PTSD and somatic complaints. In particular, about 50% have results that indicate the likelihood of a diagnosis of PTSD. Among the indicators of post-experience growth, the most pronounced changes in the respondents occurred on the life appreciation scale. And among the three components of professional hardiness, the predominance of challenge acceptance over control and inclusion, which in peacetime was characteristic only for military personnel, was recorded.

*Key words:* mental health, civilian population, martial law.

**Вступ.** Війни вважаються найбільшими чинниками спричинення шкоди фізичному та психічному здоров'ю людини в історії людства (Murray et al., 2002). А серед чисельних наслідків війни саме негативний вплив на психічне здоров'я цивільного населення є одним із найбільш значимих (Johnson et al., 2022; Murthy & Lakshminarayana, 2006).

Війна може призводити до інтенсивного травматичного досвіду для цивільного населення, такого, як надзвичайне насилля, терористичні атаки, викрадення, розтавання з сім'єю, тортури та вимушена міграція (Borho et al., 2022; Shoib et al., 2022). Серед найбільш розповсюджених негативних наслідків війни для психічного здоров'я цивільного населення найчастіше називаються істотне підвищення рівнів депресії, тривоги, посттравматичних стресових розладів (ПТСР) та дисоціативних розладів (Schlechter et al., 2021; Shoib et al., 2022).

Як відомо, 24 лютого 2022 року почалася масштабна агресія Російської Федерації проти України, що стала найбільшим збройним конфліктом у Європі з

1945 р. За даними Office of the High Commissioner for Human Rights (2022) лише з 24 лютого по 31 липня 2022 року 5.327 цивільних українських громадян було вбито та 7.257 зазнали поранення. На кінець серпня 2022, кількість українських біженців, зареєстрованих лише в європейських країнах перевищила сім мільйонів (Operational Data Portal, 2022). Ця війна стала надзвичайно важким випробуванням для всього українського суспільства і кожного громадянина зокрема. Адже дикунство, нелюдська жорстокість, безсоромна брехня, яку явив нам ворог, кинули виклик нашій власній людяності, нашій вірі, найсвітлішим мріям (Слюсаревський, 2022).

Зважаючи на вищенаведене, необхідним є постійний моніторинг рівня психічного здоров'я населення України з метою розробки та запровадження системи науково обґрунтованих заходів, спрямованих на збереження та відновлення психічного здоров'я населення в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення.

Метою статті стало викладення та аналіз психодіагностичних показників рівня психічного здоров'я дорослого населення України, отриманих у ході Всеукраїнського опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни» (червень-липень 2022 р.).

**Організація та методи досліджень.** Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни» було проведено з 7 червня по 10 липня 2022 р. з використанням Google Forms за посиланням: <https://docs.google.com/forms/d/1wMMQuqFIJtVRUg7Rp0oZxdalYDQPvIt5OI2nUMFyS4w/edit>

В опитуванні взяло участь 1257 респондентів (67,7% жінок і 32,3% чоловіків), віком від 18 років, зі всіх регіонів України. Залучення респондентів здійснювалося за допомогою інструментів Facebook. Загальна характеристика вибірки наведена у таблиці 1.

Таблиця 1

**Загальна характеристика вибірки учасників дослідження**

№	Характеристика вибірки		n	%
1	Стать	Чоловіки	406	33,3%
		Жінки	851	67,7%
2	Вік (роки)	18–30	144	11,5%
		31–40	365	29,0%
		41–50	416	33,1%
		51–60	234	18,6%
		61+	98	7,8%
3	Освіта	Неповна середня	17	1,4%
		Середня або середня спеціальна	235	18,6%
		Вища	885	70,4%
		Науковий ступінь або аспірантура	120	9,5%

Майже 80% учасників дослідження мають особистий життєвий досвід, пов'язаний із війною (від вимушеного переїзду з постійного місця перебування у межах України до особистої участі у бойових діях). У 37,2% відбулися під час війни вимушені негативні професійні зміни. При цьому 26,3% зазначили, що

вони втратили місце роботи без наявної можливості знайти нову. У 81,1% погіршилося або істотно погіршилося матеріальне становище. А 16,2% зазнали різного ступеня ушкодження під час війни власного житла.

У 13,8% отримав поранення чи інші фізичні ушкодження внаслідок війни хтось із близьких. А 2,1% такі поранення чи ушкодження отримали самі. Більше половини респондентів (55,7%) зазначили, що вони зазнали різного ступеня небезпеки для власного життя (від епізодичної до надзвичайно сильної). Слід зауважити, що надзвичайно сильної небезпеки зазнали 9,1%.

У дослідженні було використано шість психодіагностичних методик: Шкала психофізіологічної стійкості Коннора-Девідсона-10, Опитувальник професійної життєстійкості О. Кокуна, Опитувальник для скринінгу посттравматичного стресового розладу Н. Бреслау та ін., Гіссенський опитувальник соматичних скарг, Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема та Опитувальник пост-досвідного зростання С. Блайт та К. Норріс–Р. Також використано авторський опитувальник, спрямований на отримання всебічної інформації про демографічні характеристики респондентів та вплив на них подій воєнного часу (14 запитань).

**Результати досліджень та їхній аналіз.** Нижче ми послідовно представимо результати за шістьма використаними в дослідженні психодіагностичними методиками. У таблиці 2 наведено результати за *Шкалою психофізіологічної стійкості Коннора-Девідсона-10* (Campbell-Sills & Stein, 2007). Шкала складається з 10 тверджень, відповіді на які даються за п'ятибальною шкалою Лайкерта (від «повністю невірно» = 0 до «вірно майже у всіх випадках» = 4). Кількісний показник психофізіологічної стійкості за методикою складає сума балів за 10 твердженнями (від 0 до 40). Приклади тверджень: «здатний адаптуватися до змін», «можу впоратися з усім, що трапиться», «впевнений, що подолання стресу зміцнює», «швидко відновлююсь після хвороби або труднощів».

Таблиця 2

**Результати за Шкалою психофізіологічної стійкості Коннора-Девідсона-10 (жінки n = 851, чоловіки n = 406)**

Показник	Можливий кількісний діапазон	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>
Психофізіологічна стійкість	0 – 40 балів	чол.	23,91	8,21
		жін.	22,36	7,75
		разом	22,86	7,93

Наведені результати свідчать, що середні показники за цією методикою є найближчими до варіанту відповіді «вірно час від часу». При цьому належний рівень психофізіологічної стійкості (30–40 балів), що відповідає діапазону відповідей від «часто вірно» до «вірно майже у всіх випадках», властивий лише для 22,6% досліджуваних.

Знижений рівень психофізіологічної стійкості досліджуваної вибірки також підтверджує порівняння наших результатів з даними Школіної та ін. (2020), отриманими за цією методикою у довоєнний період. Так, у вибірці практично здорових

осіб ( $n = 43$ ) цими авторами біло зафіксовано суттєво вищий ніж у нас ( $p < ,001$ ) рівень психофізіологічної стійкості ( $M = 28,8$ ). А близький до нашого показник ( $M=23,8$ ) виявився властивим для групи хворих на анкілозивний спондиліт ( $n=38$ ).

Отримані результати за *Опитувальником професійної життєстійкості О. Кокуна* (Кокун, 2021; Kocun, 2021) подано в таблиці 3. Опитувальник містить 24 запитання і дозволяє визначити загальний рівень професійної життєстійкості, а також рівень вираженості трьох його складових (контроль, включеність і прийняття виклику) та чотирьох компонентів (емоційний, мотиваційний, соціальний і власне професійний). Відповіді даються за п'ятибальною шкалою Лайкерта (від «ні» = 0 до «так» = 4). Приклади запитань: «Чи отримуєте ви задоволення саме від процесу своєї роботи?», «Чи потрібне, на вашу думку, чітке планування роботи?», «Чи сильно псується у вас настрій, коли на роботі доводиться вирішувати непередбачувані ситуації?».

Таблиця 3

**Результати за Опитувальником професійної життєстійкості О. Кокуна  
( $n = 1257$ , жінки  $n = 851$ , чоловіки  $n = 406$ )**

Показник	Можливий кількісний діапазон	Стать	M	SD
Загальний рівень професійної життєстійкості	0 – 96 балів	чол.	62,32	13,70
		жін.	64,04	12,44
		разом	63,48	12,88
Професійна включеність	0 – 36 балів	чол.	19,84	5,37
		жін.	21,17	4,96
		разом	20,74	5,13
Професійний контроль	0 – 36 балів	чол.	20,75	5,03
		жін.	21,33	4,95
		разом	21,14	4,98
Прийняття виклику	0 – 36 балів	разом	21,60	4,93
Емоційний компонент	0 – 24 бали	чол.	15,93	4,09
		жін.	16,79	3,67
		разом	16,52	3,83
Мотиваційний компонент	0 – 24 бали	чол.	16,72	4,10
		жін.	17,18	3,92
		разом	17,03	3,98
Соціальний компонент	0 – 24 бали	чол.	14,31	4,50
		жін.	14,87	4,21
		разом	14,69	4,31
Професійний компонент	0 – 24 бали	разом	15,24	3,83

На відміну від результатів попередньої методики, показники професійної життєстійкості, в цілому, є близькими до отриманих на різних вибірках українських фахівців у мирний час (Психофізіологічні закономірності..., 2021). Слід

лише відзначити певне переважання такої складової, як прийняття виклику над контролем і включеністю, що у мирний час було властиво лише для вибірки військовослужбовців.

У таблиці 4 подано результати за *Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема* (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Шкала складається з 10 тверджень, відповіді на які даються за чотирьохбальною шкалою Лайкерта (від «повністю невірно» = 1 до «повністю вірно» = 4). Кількісний показник самоефективності за методикою складає сума балів за 10 твердженнями (від 10 до 40). Приклади тверджень: «мені достатньо легко досягати своїх цілей», «в несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як поводитись», «я звичайно здатен тримати ситуацію під контролем».

Таблиця 4

**Результати за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема (n = 1257)**

Показник	Можливий кількісний діапазон	М	SD
Самоефективність	10 – 40 балів	29,08	5,82

Як й у випадку з першою методикою, рівень самоефективності досліджуваної вибірки виявився достовірно нижчим ( $p < ,001$ ), ніж той, що було зафіксовано на вибірці 1027 фахівців у довоєнний період ( $M = 31,34$ ; Кокун, 2012).

Далі розглянемо дані, отримані за *Опитувальником для скринінгу посттравматичного стресового розладу (ПТСР) Н. Бреслау та ін.* (Breslau et al., 1999). Опитувальник містить 7 запитань, чотири та більше позитивні відповіді на які вказують на ймовірність у респондента діагнозу ПТСР. Приклади запитань: «Чи уникаєте ви нагадувань про травматичну подію шляхом уникнення певних місць, людей, або дій?», «Чи втратили ви інтерес до діяльності, яка колись була важливою, або приємною?», «Чи втратили ви здатність переживати почуття любові, або прихильності до інших людей?».

Таблиця 5

**Результати за Опитувальником для скринінгу посттравматичного стресового розладу Н. Бреслау та ін. (n = 1257)**

Показник	Можливий кількісний діапазон	М	SD
Кількість симптомів ПТСР	0 – 10 балів	3,55	1,89

Як видно з таблиці 5, середній показник симптомів ПТСР за вибіркою склав 3,55. Це виявилось суттєво більшим ( $p < ,001$ ), ніж у військовослужбовців ( $n = 43$ ), які мали досвід участі в АТО/ООС, серед яких показник кількості симптомів ПТСР склав 1,50 (Кокун et al., 2022). У інших наших дослідженнях з військовослужбовцями ( $n = 188$ ), які брали активну участь в АТО терміном від 4 до 16 місяців у період з травня 2014 р. по лютий 2016 р (Кокун et al., 2020), лише 20.2% мали 4

та більше позитивні відповіді на показники опитувальника. В цьому дослідженні кількість таких осіб виявилася суттєво більшою, склавши 50,4%.

Результати, отримані за *Гіссенським опитувальником соматичних скарг* (Brähler et. all., 2008) наведено в таблиці 6. Цей опитувальник містить 24 симптоми, розподілені за чотирма шкалами (по 6 на кожному): виснаження, шлункові скарги, болі в різних частинах тіла та серцеві скарги. Сума симптомів складає загальну кількість соматичних скарг (інтенсивність скарг). Вираженість кожного симптому оцінюється за п'ятибальною шкалою Лайкерта (від «ні» = 0 до «сильно» = 4). Приклади симптомів погіршення здоров'я для самооцінки: «відчуття слабкості», «серцебиття, перебої в серці або завмирання серця», «відчуття тиску або переповнення в животі», «болі в суглобах і кінцівках».

Таблиця 6

**Результати за Гіссенським опитувальником соматичних скарг  
(n = 1257, жінки n = 851, чоловіки n = 406)**

Показник	Можливий кількісний діапазон	Стать	M	SD
Виснаження	0 – 96 балів	чол.	10,14	6,12
		жін.	12,50	6,27
		разом	11,74	6,31
Шлункові скарги	0 – 36 балів	чол.	4,09	4,08
		жін.	4,23	4,13
		разом	4,19	4,11
Болі в різних частинах тіла	0 – 36 балів	чол.	9,61	5,91
		жін.	11,95	6,31
		разом	11,19	6,28
Серцеві скарги	0 – 24 бали	чол.	4,78	4,91
		жін.	6,54	5,38
		разом	5,97	5,29
Загальна кількість соматичних скарг	0 – 96 балів	чол.	28,62	17,64
		жін.	35,22	18,64
		разом	33,09	18,58

Порівняння отриманих за цим опитувальником даних з результатами 192 військовослужбовців, які у 2017-2018 рр. виконували завдання в зоні АТО/ООС (Кокун & Пішко, 2019) показує суттєво більшу кількість соматичних скарг в учасників даного дослідження ( $p < ,001$ ). Так, зокрема, якщо після шести місяців виконання завдань в зоні АТО/ООС середній показник скарг складав, залежно від підвибірки військовослужбовців, від 11,06 до 17,38, то у нашому дослідженні він досяг рівня 28,62 у чоловіків і 35,22 у жінок.

Дані за останньою з використаних в нашому дослідженні методик *Опитувальником пост-досвідного зростання С. Блайт та К. Норріс-R* (Blight & Norris, 2018) наведено в таблиці 7. Опитувальник складається з 25 тверджень, щодо яких

нашим досліджуваним пропонувалося вказати, в якій мірі та чи інша зміна відбулася у їхньому житті після 24 лютого 2022 р. за п'ятибальною шкалою Лайкерта (від «я не відчув цієї зміни» = 0 до «я пережив цю зміну в дуже великому ступені» = 4). Ці 25 тверджень відповідають п'ятьом шкалам (по 5 на кожную): стосунки з оточенням, нові можливості, особистісне зміцнення, духовні та екзистенційні зміни, поцінування життя. Сума балів за всіма твердженнями складає загальний показник зростання.

Таблиця 7

**Результати за Опитувальником пост-досвідного зростання С. Блайт та К. Норріс–R (n = 1257, жінки n = 851, чоловіки n = 406)**

Показник	Можливий кількісний діапазон	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>
Загальний показник зростання	0 – 125 балів	чол.	53,69	31,32
		жін.	61,43	29,12
		разом	58,93	30,05
Стосунки з оточенням	0 – 25 балів	чол.	10,73	7,10
		жін.	12,09	6,60
		разом	11,65	6,79
Нові можливості	0 – 25 балів	чол.	10,44	6,31
		жін.	11,66	5,80
		разом	11,27	5,99
Особистісне зміцнення	0 – 25 балів	чол.	9,92	6,86
		жін.	11,04	6,80
		разом	10,68	6,84
Духовні та екзистенційні зміни	0 – 25 балів	чол.	10,96	7,39
		жін.	12,71	7,24
		разом	12,15	7,33
Поцінування життя	0 – 25 балів	чол.	11,63	7,03
		жін.	13,93	6,30
		разом	13,19	6,63

Як свідчать отримані результати, найбільш виражені зміни у наших респондентів відбулися за шкалою поцінування життя ( $M = 13,19$ ). Вони є достовірно вищими ( $p < ,001$ ) у порівнянні з величиною змін за іншими чотирма шкалами. Якщо порівнювати наші дані з даними, що були на різних вибірках отримані в зарубіжних дослідженнях (Blight & Norris, 2018), то зафіксований на вибірці наших співвітчизників рівень посттравматичного зростання приблизно відповідає рівню зростання учасників Антарктичних експедицій, є вищим за показник діючих космонавтів, і нижчим за показник космонавтів, які вже завершили свою професійну діяльність.

**Висновки.** Загальний аналіз результатів психодіагностики свідчить про суттєво знижений в досліджуваній вибірці рівень психофізіологічної стійкості та

самоефективності у порівнянні з результатами досліджень довоєнного часу. Також у респондентів наявний виражений прояв ознак ПТСР та соматичних скарг. Зокрема, близько 50% мають результати, які вказують на ймовірність у них діагнозу ПТСР. Серед показників пост-досвідного зростання найбільш виражені зміни у респондентів відбулися за шкалою поцінування життя. А серед трьох складових професійної життєстійкості зафіксоване переважання прийняття виклику над контролем і включеністю, що у мирний час було властиво лише для військовослужбовців.

**Перспективою подальших досліджень** є продовження психодіагностичного моніторингу рівня психічного здоров'я населення України, а також розробка на цій основі пропозицій, спрямованих на збереження та відновлення психічного здоров'я населення в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення.

### Список використаних джерел

- Кокун, О. М. (2012). Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Київ: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. <https://lib.iitta.gov.ua/1651>
- Кокун, О. М. (2021). Опитувальник професійної життєстійкості (українська версія). *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 1, 91–105. <https://doi.org/10.52363/dcpp-2021.1.8>
- Кокун, О. М., & Пішко, І. О. (2019). Особливості динаміки психофізіологічного стану військовослужбовців впродовж шести місяців виконання завдань в районі АТО. *Психологічне здоров'я*, 1(2), 132–152. <http://journals.maup.com.ua/index.php/psych-health/issue/view/4/7>
- Психофізіологічні закономірності життєстійкості фахівців соціономічних професій. (2021). За ред. О. М. Кокуна. Київ–Львів : Видавець Вікторія Кундельська. <http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/Kokun.pdf>
- Слюсаревський, М. (2022). *Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного російського вторгнення: Нагальні виклики і відповіді*. Науково-аналітична доповідь. <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/05/Доповідь-4.05.222.pdf>
- Школіна, Н. В., Шаповал, І.І., Орлова, І.В., Кедик, І.О., & Станіславчук М. А. (2020). Адаптація та валідизація україномовної версії Шкали стресостійкості Коннора — Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. *Український ревматологічний журнал*, 2, 66–72. <https://doi.org/10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236>
- Blight, S. & Norris, K. (2018). Positive psychological outcomes following Antarctic deployment. *The Polar Journal*, 8(2), 351–363. <https://doi.org/10.1080/2154896X.2018.1541552>
- Borho, A., Viazminsky, A., Morawa, E., Schmitt, G. M., Georgiadou, E., & Erim, Y. (2020). The prevalence and risk factors for mental distress among Syrian refugees in Germany: a register-based follow-up study. *BMC psychiatry*, 20(1), 362. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02746-2>

- Brähler, E., Hinz, A., & Scheer, J. W. (2008). GBB-24. *Der Gießener Beschwerdebogen* [GBB-24. Giessen Complaint List]. Bern, Switzerland: Hans Huber.
- Breslau, N., Peterson, E. L., Kessler, R. C., & Schultz, L. R. (1999). Short screening scale for DSM-IV posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, *156*(6), 908–911. <https://doi.org/10.1176/ajp.156.6.908>
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, *20*(6), 1019–1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>
- Johnson, R. J., Antonaccio, O., Botchkovar, E., & Hobfoll, S. E. (2022). War trauma and PTSD in Ukraine's civilian population: comparing urban-dwelling to internally displaced persons. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *57*(9), 1807–1816. <https://doi.org/10.1007/s00127-021-02176-9>
- Kokun, O., Agayev, N., Pischko, I., & Stasiuk, V. (2020). Characteristic impacts of combat stressors on posttraumatic stress disorder in Ukrainian military personnel who participated in the armed conflict in Eastern Ukraine. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, *20*(3), 315–326. <https://www.ijpsy.com/volumen20/num3/554.html>
- Kokun, O. (2021). Testing in mental health research: professional hardiness questionnaire (english-language version). *Wiadomości Lekarskie*, *74*(11, I), 2799–2805. <https://doi.org/10.36740/WLek202111121>
- Kokun, O., Pischko, I., & Lozinska, N. (2022). Military personnel's stress reactivity during pre-deployment in a war zone. *Psychology, Health & Medicine*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2104882>
- Murthy, R. S., & Lakshminarayana, R. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry*, *5*(1), 25–30.
- Murray, C. J., King, G., Lopez, A. D., Tomijima, N., & Krug, E. G. (2002). Armed conflict as a public health problem. *BMJ*, *324*(7333), 346–349. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7333.346>
- Office of the High Commissioner for Human Rights (2022). *Ukraine: Civilian Casualty Update 1 August 2022*. <https://www.ohchr.org/en/news/2022/08/ukraine-civilian-casualty-update-1-august-2022>
- Operational Data Portal (2022). *Ukraine Refugee Situation*. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Schlechter, P., Hellmann, J. H., & Morina, N. (2021). Unraveling specifics of mental health symptoms in war survivors who fled versus stayed in the area of conflict using network analysis. *Journal of Affective Disorders*, *290*, 93–101.
- Shoib, S., Arif, N., Nahidi, M., Rumiyya, K., Swed, S., & Yusha'u Armiya'u, A. (2022). Nagorno-Karabakh conflict: Mental health repercussions and challenges in Azerbaijan. *Asian Journal of Psychiatry*, *73*, 103095. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103095>

## ПРОВІДНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВИКЛАДАЧА

За результатами регресійного аналізу з'ясовано провідні чинники впливу на розвиток професійної життєстійкості викладача. Встановлено, що найбільш вираженим психологічним предиктором досягнення цим фахівцем високого рівня розвитку професійної життєстійкості є показник *«інтерес до роботи»*, що виступає мотиваційною спонукою до професійної діяльності. Показано, що цей показник виявляє також високу прогностичну силу стосовно таких складових професійної життєстійкості, як професійний контроль та професійний компонент.

В результаті дослідження з'ясовано, що професійна життєстійкість викладача істотною мірою детермінується і показником *«комунікативна компетентність у сфері ділового спілкування»* – зокрема, складовими її мотиваційного, когнітивного й інструментального критеріїв. Достатньо вираженими чинниками сприяння розвитку професійної життєстійкості є також низка складових показника *«професійне само-здійснення»* викладача. Визначено, що такі професійно-особистісні характеристики, як *зовнішня негативна мотивація, редуція особистих досягнень* і показник *«виразність професійної деформації»*, можуть справляти досить відчутний деструктивний вплив на розвиток професійної життєстійкості викладача.

**Ключові слова:** професійна життєстійкість, регресійний аналіз, чинники професійної життєстійкості, професійна (науково-педагогічна) діяльність, комунікативна компетентність, викладачі вищої школи.

**Korniyaka O. Leading influencing factors on the development of university teacher's professional hardiness.** Based on the results of the regression analysis, the leading influencing factors on the development of university teacher's professional hardiness have been identified. It was established that the most pronounced psychological predictor of this specialist's achievement of a high level of development of professional hardiness is the indicator of "interest in work", which serves as a motivational incentive for professional activity. It is shown that this indicator also shows a high predictive power in relation to such components of professional hardiness as professional control and the professional component.

It was found that the professional viability of university teacher is also determined to a significant extent by the indicator "communicative competence in the field of business communication" - in particular, the components of its motivational, cognitive and instrumental criteria. Sufficiently pronounced factors promoting the development of professional hardiness are also a number of components of university teacher's "professional self-fulfillment" indicator. It was determined that such professional and personal characteristics, as external negative motivation, reduction of personal achievements and the indicator "expressiveness of professional deformation", can have a significant destructive effect on the development of university teacher's professional hardiness.

**Key words:** professional hardiness, regression analysis, factors of professional hardiness, professional (scientific-pedagogical) activity, communicative competence, university teachers.

**Постановка проблеми.** В умовах воєнного стану українського суспільства відбувається всебічна переоцінка соціумом духовних і матеріальних цінностей, по-новому вибудовується індивідуальна система моральних орієнтирів і заборон щодо міжособистісної взаємодії, а першочергова увага приділяється психічному

й емоційному самопочуттю людини, її особистісній самозміні, спроможності – попри втрати, потужний вплив стресогенних чинників на когнітивні процеси та майже тотальну «інформаційну невизначеність» – не втратити енергію здобутків для подальшої життєдіяльності й самоздійснення у професії.

За цих обставин викладачі вищої школи намагаються зберегти потенціал для подальшого професійного поступу, вивільнити ресурси для ефективної діяльності. Ці фахівці більшою мірою стали осмислювати напрямки та завдання освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців, за потреби змінюють акцент з опанування знань на психологічну підтримку студентів, всебічно сприяють посиленню їх мотивації до навчання, оптимізують способи та засоби досягнення поставлених професійних цілей.

Відтак, актуальне сьогодення і зумовило інтерес дослідників до питання збереження психологічної стійкості та ефективності особистості у складних умовах життя і діяльності, до проблеми визначення найбільш дієвих чинників впливу на підвищення рівня професійної життєстійкості фахівця – зокрема, викладача вищої школи.

**Вихідні передумови.** Діяльність викладача – через її багатовекторність – вимагає від свого суб'єкта, крім всебічної професійної результативності, ще й високої професійної стійкості у складних ситуаціях науково-педагогічної взаємодії. Бо діяльність викладачів як яскравих представників соціономічного типу професій є однією з найбільш інтелектуально, комунікативно та емоційно напружених.

Викладачеві властиві висока *включеність* у професійну діяльність, що потребує об'єктивного аналізу складних ситуацій фахової взаємодії та позиції учасника (або фасилітатора) для її конструктивного вирішення; наявність *контролю* за цими процесами; настановлення на *прийняття професійних викликів*, стійкість до ризику та опірність психоемоційним перевантаженням. Всі ці характеристики об'єднує у своєму складі *життєстійкість* як багатовимірна властивість особистості. Її сформованість дає змогу забезпечити певну рівновагу між психічними витратами і відновленням особистісних ресурсів фахівця у діяльності.

Результати аналізу підходів до розкриття змісту життєстійкості вказують на певну спільність позицій науковців – віднесення її до таких якостей (властивостей) особистості, які визначають можливість порівняно повноцінної регуляції функціонального стану організму в різних умовах життя і діяльності, забезпечуючи при цьому адекватну взаємодію із зовнішнім середовищем і власним внутрішнім світом (див. детальніше: Корніяка О.М., 2019).

У визначенні структури життєстійкості науковці спираються на результати досліджень С. Мадді (2005), відповідно до яких життєстійкість складається, по-перше, з трансформаційного копінгу; по-друге, з життєстійкого ставлення до оточуючих людей; по-третє, з життєстійких настановлень: а) залучення (commitment), б) контролю (control), в) прийняття ризику (challenge). У зв'язку з цим науковці (Куликов Л.В., 2004) виокремлюють три ознаки психологічної стійкості: стійкість, стабільність; рівноваженість, відповідність; опірність (резистентність).

У результаті дослідження науковці встановили взаємозв'язок життєстійкості не тільки з типологічними особливостями особистості, її віком і соціальним

статусом, а й з її професією, психологічною готовністю до професійної діяльності, професійною поведінкою, професійною ідентичністю та іншими параметрами професійного простору фахівця.

Відтак, поняття *професійної життєстійкості* розглядається в сучасній психолого-педагогічній літературі як складова цілісної життєвої стійкості людини. На думку А.М. Фомінової (2012), життєстійкість розвивається і трансформується протягом усього життя людини, спираючись на позитивне життєставлення і почуття задоволення від власної життєдіяльності, проявляючись в особливостях свідомої саморегуляції, в успішності подолання стресових ситуацій і в ефективній реалізації своєї життєвої програми.

Про сформованість професійної життєстійкості особистості свідчать три основних виміри її професійної адекватності:

- здатність до управління проблемним, у тому числі «невизначеним», середовищем через включення у професійну (чи соціальну) діяльність;

- професійне самоздійснення через реалізацію професійних цілей та особистісне зростання (самоктуалізацію, самовизначення, самореалізацію, самовдосконалення тощо), що є найбільш вагомим ресурсом;

- психологічний самоконтроль і свідома саморегуляція як засоби відновлення функціонального стану організму, психічної рівноваги, досягнення «психологічного благополуччя» (за Н.М. Савелюк, 2022) особистості у складних умовах життєдіяльності.

Психологічне дослідження дало змогу з'ясувати, що життєстійкість викладача виступає як стабілізуюча властивість системи його особистості, ефективно знаряддя подолання труднощів у педагогічній взаємодії, вагомий чинник набуття професійно важливого досвіду.

Крім того, професійна стійкість, або життєздатність, дозволяє особистості, як твердять І.Ю. Германський і С.М. Кондратюк (2016), "виходити за межі актуальної життєдіяльності" та досягати нових можливостей – зокрема, у плані здатності до самонавчання, особистісної самозміни, цілеспрямованого здобування нового досвіду, опанування нових способів і сфер діяльності.

Вітчизняні й зарубіжні автори досліджували сутнісні зв'язки життєстійкості з різними властивостями особистості – зокрема, вони теоретично обґрунтували чинники детермінації психологічної стійкості і витривалості суб'єкта у складних (чи стресогенних) умовах.

Та процес розвитку професійної життєстійкості відбувається не тільки під впливом об'єктивної соціально-економічної ситуації, тобто *зовнішніх* умов професійної діяльності. Він також залежить від *внутрішніх* умов – маємо на увазі особливості особистості фахівця, його особистісно-професійні характеристики, вияв яких зумовлений активізацією в процесі професійної діяльності потенційних можливостей. Під впливом об'єктивних обставин та внутрішньопсихологічних чинників відбуваються, як показало дослідження, *якісні зміни* у змісті та рівні розвитку життєстійкості фахівця.

Тому **метою** дослідження стало з'ясування особливостей впливу особистісно-професійних характеристик на загальний рівень професійної життєстійкості викладача, а також на розвиток її структурних складових та компонентів.

**Методика та організація дослідження.** Емпіричне дослідження здійснювалося на базі ряду 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 2020 – 2022 років.

В емпіричному дослідженні використано «Опитувальник професійної життєстійкості», розроблений О.М. Кокуном (2019). Отримання професійно-особистісних характеристик викладача відбувалося за допомогою таких психодіагностичних методик: «Опитувальника професійного самоздійснення фахівців» О.М. Кокуна (2012); методики «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); «Опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію» – МВІ (модифікація О.Б. Полякової); шкали самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема; методики шкалової самооцінки психофізіологічного стану О.М. Кокуна; тестів: «Чи умієте Ви слухати», «Уміння викладати свої думки» та методики «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Г. Самохвалової (2012).

Психологічне дослідження здійснювалося за допомогою *регресійного аналізу* особливостей впливу особистісно-професійних характеристик на загальний рівень, а також на розвиток структурних складових та компонентів, професійної життєстійкості викладачів вищої школи.

**Результати дослідження.** Побудовані нами інформативні регресійні моделі предикації узагальненого показника професійної життєстійкості (його складових та компонентів) показниками вищеназваних опитувальників, методик і тесту спрямовані на визначення прогностичних **чинників** досягнення викладачами високого рівня розвитку життєстійкості у професії, який давав би їм змогу зберігати потрібну ефективність професійно-педагогічної діяльності у складних ситуаціях фахової взаємодії.

Наразі проаналізуємо регресійну модель щодо впливу особистісно-професійних характеристик викладачів на загальний рівень їх професійної життєстійкості.

У регресійній моделі предикації показника «загальний рівень професійної життєстійкості» показниками методик найбільш прогностичним й високоінформативним є (згідно з представленими у таблиці 1 даними) показник шкалової самооцінки ПФС "«інтерес до роботи», що виступає мотиваційною спонукою до професійної діяльності й свідчить про цінність та високу значущість для викладача процесів та результатів справи, якою він займається. Зауважимо також, що інтерес викладача до роботи пов'язаний (за результатами дослідження) з емоційною складовою професійної взаємодії, яка виражається у різних афективних переживаннях її суб'єктів під час різних – нерідко конфліктних та проблемних – міжособистісних контактів і впливає на їхнє психофізіологічне са-

мопочуття. Результати аналізу свідчать про високу інформативність цієї регресійної моделі: коефіцієнт множинної кореляції:  $R = 0,83$  і кількість поясненої дисперсії:  $R^2 = 0,70$ .

Таблиця 1

**Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на загальний рівень професійної життєстійкості викладачів**

Предиктори	$R$	$R^2$	$B$	$Beta$	$T$	$p$
Константа	0,83	0,70	19,23	-	2,45	,022
1) Інтерес до роботи			0,29	0,54	4,16	,001
2) Рефлексія ділових комунікацій			1,60	0,36	2,36	,027
3) Актуалізація індивідуально-своєрідної системи комунікативних вмінь			-2,83	-0,57	-3,72	,001
4) Креативність у сфері ділового спілкування			1,86	0,41	2,76	,011
5) Мотиваційний критерій	0,46	0,30	2,16	,041		

*Примітки:* - Предиктори: 1) «інтерес до роботи» (зацікавленість у роботі) – показник шкалою самооцінки психофізіологічного стану фахівця;  
 2) №1 і показник «рефлексія ділових комунікацій», що входить до складу когнітивного критерію комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування;  
 3) №№ 1-2 і показник «актуалізація індивідуально-своєрідної системи комунікативних вмінь у сфері ділового спілкування», що входить до складу інструментального критерію комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування;  
 4) №№ 1-3 і показник «креативність у сфері ділового спілкування», що входить до складу інструментального критерію комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування;  
 5) №№ 1-4 і мотиваційний критерій комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування, що об'єднує такі показники: *мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування, мотив подолання комунікативних труднощів й інтерес до сфери ділового спілкування.*  
 - Показник № 1 отримано за методикою шкалою самооцінки психофізіологічного стану фахівця, розробленою О.М. Кокуном; показники №№ 2-5 встановлено за методикою «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Н. Самохвалової. (2012).

Вагому роль у предикації показника «загальний рівень професійної життєстійкості» відіграють й інші чотири показники, що входять у структуру комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування. Це такі складові комунікативної компетентності викладача, як *рефлексія ділових комунікацій* (когнітивний критерій комунікативної компетентності); *актуалізація індивідуально-своєрідної системи комунікативних вмінь у сфері ділового спілкування і креативність у сфері ділового спілкування* (інструментальний критерій) та її *мотиваційний критерій* (об'єднує мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування, мотив подолання комунікативних труднощів й інтерес до сфери ділового спілкування).

Разом з тим варто зазначити, що комунікативна компетентність, яка набула статусу психологічного предиктора щодо професійної життєстійкості викладачів, ще й справляє найбільший вплив (за даними попереднього емпіричного дослідження) на процес досягнення викладачами вищої школи самоздійснення у

професії, виступаючи психолінгвістичним інструментом реалізації професійної взаємодії та професійних цілей (Корніяка, 2015).

Вельми значною є тут роль *рефлексії ділових комунікацій* (когнітивний критерій). Вона характеризує здатність особистості до самоаналізу комунікативних дій, їхнього коригування з метою усунення утруднень ділової комунікації, що створює можливості для побудови індивідуальних програм комунікативного та психологічного самовдосконалення.

У свою чергу, *актуалізація індивідуально-своєрідної системи комунікативних вмінь у сфері ділового спілкування* (інструментальний критерій) передбачає адаптацію індивідуальних комунікативних потенціалів до реальних вимог процесу педагогічної взаємодії, а також адаптацію свого стилю слухання до складних умов взаємодії зі студентами і колегами та контролю за процесом їхньої комунікації. А це вимагає певних зусиль, психологічного напруження, стійкого бажання забезпечити ефективний вплив на партнерів зі спілкування і дістати позитивний зворотний зв'язок.

Не менший вплив на професійну стійкість справляє *креативність у сфері ділового спілкування* (інструментальний критерій), що розглядається як здатність до нестандартного розв'язання комунікативних завдань, прояв творчості в обслуговуванні комунікативної складової професійної діяльності. Вона дає змогу забезпечити певну рівновагу між комунікативними можливостями суб'єкта і комунікативною реальністю.

Істотно підсилює вплив показника «інтерес до роботи» (його підґрунтя – загальний психофізіологічний стан цього фахівця) на загальний рівень професійної життєстійкості такий мотиваційний чинник, як особливий *інтерес до сфери ділового спілкування*, що є виявом стійкого бажання викладача брати участь у ділових комунікаціях у просторі професії.

Неабияку прогностичну силу має мотиваційний критерій комунікативної компетентності, що показує спрямованість особистості викладача на саморозвиток і самореалізацію у сфері ділових комунікацій, свідчить про прагнення до зміцнення психологічної стійкості як можливості подолання комунікативних проблем.

Таким чином, високий рівень розвитку інтересу до роботи спільно з відповідним рівнем сформованості конструктивних способів комунікативної поведінки викладача, його комунікативна компетентність в цілому як здатність до гнучкої реалізації в професійній діяльності індивідуальних технік вербального, невербального та паралінгвістичного впливу на партнерів зі спілкування зумовлюють вельми значний вплив на загальний рівень його професійної життєстійкості. Це дає змогу забезпечити у сприятливих умовах якісну та ефективну педагогічну взаємодію зі студентами, а у складних ситуаціях – досягти (через цілеспрямований прояв професійної стійкості) оптимальної реалізації планів із розв'язання завдань їх освітньо-професійної підготовки.

Наразі розглянемо регресійні моделі, отримані щодо кожної зі структурних складових професійної життєстійкості викладачів: ***включеності у діяльність, професійного контролю і професійного прийняття виклику.***

**Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик  
на рівень професійної включеності викладачів**

Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Константа	0,84	0,74	5,22	-	1,89	,070
1) Креативність у сфері ділового спілкування			0,57	0,35	3,02	,006
2) Переважаюче задоволення власними професійними досягненнями			0,79	0,59	4,58	,001
3) Мотиваційний критерій			0,18	0,32	3,05	,005
4) Визнання досягнень фахівця професійним співтовариством			-0,44	-0,34	-2,73	,012

*Примітки:* Предиктори: 1) показник «креативність у сфері ділового спілкування»: входить до складу інструментального критерію комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування;

2) №1 і показник «переважаюче задоволення власними професійними досягненнями», що є складовою внутрішньо-професійної форми самоздійснення фахівця;

3) №№1-2 і мотиваційний критерій комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування, що об'єднує такі показники: мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування, мотив подолання комунікативних труднощів й інтерес до сфери ділового спілкування;

4) №№1-3 і показник «визнання досягнень фахівця професійним співтовариством» є складовою зовнішньо-професійної форми самоздійснення фахівця.

- Показник №1 і №3 отримано за методикою «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Г. Самохвалової; №2 і №4 – за «Опитувальником професійного самоздійснення фахівців», розробленим О.М. Кокуном (2012).

У регресійній моделі предикації показника «рівень професійної включеності викладачів» показниками методик найбільший, вельми виразний, вплив справляють такі чинники: креативність у сфері ділового спілкування, переважаюче задоволення власними професійними досягненнями (внутрішньо-професійне самоздійснення), визнання досягнень фахівця професійним співтовариством (зовнішньо-професійне самоздійснення), а також мотиваційний критерій комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування. В сукупності ці показники мають, як видно з таблиці 2, коефіцієнт множинної регресії:  $R = 0,84$  і кількість поясненої дисперсії:  $R^2 = 0,74$ .

Найбільш вагомою для забезпечення професійної включеності викладачів є (як бачимо з таблиці 2) роль креативності у сфері ділового спілкування. Як вже зазначалося, вона розглядається як здатність до нестандартного розв'язання комунікативних завдань та прояв творчості у реалізації педагогічного спілкування у просторі професії. Творчий елемент, креативна діяльність мають бути присутні повсякчас у професійній діяльності викладача, що й підтверджують результати регресійного аналізу. Креативність має поширюватися і на життєстійкість як важливий ресурс подальших прогресивних змін у просторі професії. Креативна діяльність є необхідною у плані забезпечення дедалі більшої стійкості фахівця до професійних та комунікативних випробувань: хоча, певно, йти торо-

ваним шляхом психологічно легше, ніж шукати альтернативні варіанти вирішення проблеми. І зрозуміло, креативність має передбачати особистісне зростання: самоактуалізацію, самореалізацію, самоздійснення – як найбільший ресурс у життєдіяльності людини.

Важливим прогностичним чинником професійної включеності є *мотиваційний критерій* комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування – адже професійна діяльність викладача, її результативність мотивуються не тільки професійними, а й комунікативними мотивами, які найбільш виразно виявляються у сфері педагогічної взаємодії. Мотивація має спрямовувати особистість на самоздійснення та саморозвиток насамперед у сфері ділового спілкування, що є формою реалізації професійної діяльності цього фахівця.

Зауважимо також, що рівень професійної включеності викладачів пов'язаний досить істотно з гармонійним поєднанням внутрішньої потреби у задоволенні власними професійними досягненнями з визнанням цих досягнень конкретного фахівця професійним співтовариством. Таким чином додержується баланс між психічними витратами фахівця і відновленням особистісних ресурсів у процесі професійної діяльності.

Таблиця 3

**Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень професійного контролю викладачів**

Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Константа			3,40	-	0,89	,383
1) Інтерес до роботи	0,66	0,43	0,10	0,42	2,85	,008
2) Мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування			0,55	0,41	2,74	,011
3) Зовнішня негативна мотивація			1,03	0,35	2,37	,026

*Примітки:* - Предиктори: 1) «інтерес до роботи»;

2) №1 і показник «мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування», що входить до мотиваційного критерію комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування;

3) №№1-2 і показник «зовнішня негативна мотивація», що є одним з типів зовнішньої мотивації професійної діяльності.

- Показник №1 отримано за шкаловою самооцінкою психофізіологічного стану фахівця, розробленою О.М. Кокуном; №2 – за методикою «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Г. Самохвалової (2012); № 3 – за методикою "Мотивація професійної діяльності" (методика К. Замфір у модифікації А. Реана).

Згідно з даними таблиці 3, психологічний чинник «інтерес до роботи», що являє собою вияв стійкого бажання викладача брати участь у педагогічних та міжособистісних комунікаціях, є найбільш прогностичним щодо рівня професійного контролю. Саме цей чинник – через постійний конструктивний вплив на професійний самоконтроль, на свідоме регулювання важливих аспектів праці – дає змогу забезпечувати якісний перебіг і позитивні результати діяльності. Далі, за значущістю впливу на професійний контроль викладачів, йдуть *мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування і зовнішня негативна мотивація*. Всі ці чинники мають, відповідно до даних таблиці 3, коефіцієнт множинної регресії:  $R = 0,66$  і кількість

поясненої дисперсії:  $R^2 = 0,43$ . І хоча інформативність цих мотиваційних спонук є не надто високою, але сам факт впливу цих чинників на професійний контроль викладача, а відтак на процес та результат діяльності, має особливе значення.

Проаналізуємо детальніше дієвість впливу зовнішньої негативної мотивації професійної діяльності. Про цей тип мотивації прийнято говорити тоді, коли йдеться про прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх щодо змісту самої діяльності, як-от: прагнення уникнути критики з боку керівника або колег, прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей і т.п. Цей тип зовнішньої мотивації вважається найменш ефективним щодо професійної діяльності, якщо він перевершує за ступенем вираженості інші типи мотивації: зовнішню позитивну мотивацію (мотиви соціального престижу, зарплати і т. ін.) і, зрозуміло, внутрішній тип мотивації, безпосередньо пов'язаний зі змістом професійної діяльності. В цьому випадку зовнішня негативна мотивація може справляти відчутний деструктивний вплив на рівень професійного контролю викладачів, а відтак, перешкоджати їх адаптації у складних умовах діяльності.

Як відомо, професійна діяльність викладача супроводжується виявом такого мотиваційного комплексу, як професійна та комунікативна мотивація, що об'єднує низку мотивів та інших спонук до забезпечення ефективності діяльності. На це спрямований і професійний контроль у структурі фахової життєстійкості. Тому природною є істотна прогностична сила впливу саме складових мотиваційного комплексу – зокрема, мотиву самовдосконалення у сфері ділового спілкування – на розвиток професійного контролю викладача. Це підтверджують і результати емпіричного дослідження, відповідно до яких професійна життєстійкість детермінується особливостями мотиваційної сфери викладача.

Таблиця 4

**Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень професійного прийняття виклику викладачів**

Предиктори	<i>R</i>	$R^2$	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Константа	0,49	0,24	14,44	-	5,99	,001
Бажання працювати			0,09	0,49	2,96	,006

*Примітки:* Предиктор: показник «бажання працювати» - отримано за шкаловою самооцінкою психофізіологічного стану фахівця, розробленою О.М. Кокуном.

Як видно з таблиці 4, «рівень професійного прийняття ризику» зумовлюється лише одним, мотиваційно спрямованим, чинником: "бажання працювати". Він свідчить про позитивне настановлення особистості на роботу та її готовність діставати задоволення (у формі позитивного емоційного стану) від власної професійної діяльності. Цей чинник має порівняно невисокий коефіцієнт множинної регресії:  $R = 0,49$  та кількість поясненої дисперсії:  $R^2 = 0,24$ .

Крім того, попереднє емпіричне дослідження показало наявність позитивного кореляційного зв'язку між «рівнем професійного прийняття ризику» і «бажанням працювати» ( $p \leq 0,01$ ), тобто ці показники взаємозумовлені у своєму розвитку (Корніяка, 2021).

Поза тим розглянемо особливості регресійних моделей впливу особистісно-професійних характеристик викладача на рівень кожного з чотирьох основних компонентів його професійної життєстійкості: **емоційного, мотиваційного, соціального і професійного.**

Таблиця 5

**Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень емоційного компонента професійної життєстійкості викладачів**

Предиктори	R	R <sup>2</sup>	B	Beta	T	P
Константа	0,87	0,75	20,38	-	6,74	,001
1) Переважаюче задоволення власними професійними досягненнями			0,66	0,62	5,25	,001
2) Виразність професійної деформації			-0,07	-0,38	-3,51	,002
3) Вміння слухати			-0,09	-0,33	-3,10	,005
4) Мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування			0,24	0,26	2,49	,020
5) Наявність проєкту власного професійного розвитку			-0,29	-0,24	-2,09	,047

*Примітки:* Предиктори: 1) показник «переважаюче задоволення власними професійними досягненнями» є складовою внутрішньо-професійної форми самоздійснення фахівця; 2) №1 і показник «виразність професійної деформації» (сумарне значення); 3) №№1-2 і показник «вміння слухати»; 4) №№ 1-3 і показник «мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування» входить до складу мотиваційного критерію комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування; 5) №№1-4 і показник «наявність проєкту власного професійного розвитку» є складовою внутрішньо-професійної форми самоздійснення фахівця.  
- Показники № 1 і №5 отримано за «Опитувальником професійного самоздійснення фахівців», розробленим О.М. Кокуном (2012); №2 – за «Опитувальником на професійне «вигорання» та деформацію» (МВІ) у модифікації О.Б. Полякової; №3 – за тестом „Чи умієте Ви слухати”; №4 – за методикою «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Г. Самохвалової (2012).

З даних таблиці 5 випливає, що на рівень *емоційного компонента* професійної життєстійкості викладачів справляють істотний вплив передусім ті чинники, які водночас спонукають їх до **підвищення ефективності** професійної діяльності, всебічного вияву індивідуальних ресурсів з метою самореалізації: це – *переважаюче задоволення власними професійними досягненнями, наявність проєкту власного професійного розвитку* (внутрішньо-професійна форма самоздійснення) та *мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування*. Достатньо інформативним чинником виступає і *вміння слухати*.

Та не менш значущим є вплив і тих чинників, які можуть **нівелювати ефективність** діяльності викладачів. Йдеться тут про показник «*виразність професійної деформації*» – сумарне його значення, представлене емоційним виснаженням, деперсоналізацією чи редукацією особистих досягнень у разі професійного «вигорання» та деформації фахівця. В сукупності всі чинники, що входять у структуру цієї регресійної моделі, забезпечують, що відображено в таблиці 5, високу її інформативність:  $R = 0,87$ ;  $R^2 = 0,75$ .

Маємо вказати тут і на результати кореляційного аналізу (які доповнюють дані регресійного аналізу) щодо зв'язку професійної життєстійкості викладача з

показниками "професійного вигорання" і деформації – зокрема, з показником емоційного виснаження. (Як відомо, емоційний компонент є провідним у сфері професійної взаємодії). Кореляційний аналіз показав, що нормальне функціонування емоційного компонента професійної життєстійкості може блокуватися (чи спотворюватися) під дією основної складової "психічного вигорання" – "емоційного перенасичення". В результаті зменшуються ступінь *гнучкості* емоційного реагування викладача в проблемних ситуаціях і рівень урахування ним вимог актуальної професійної діяльності – її предметної, змістової сторони, що може бути призупинена чи загальмована внаслідок інтенсивності емоцій (див. детальніше: Корніяка, 2021).

До вельми впливових чинників належать і *мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування*, що безпосередньо пов'язаний з підвищенням комунікативної ефективності, визначає якість перебігу процесу педагогічної взаємодії. Його дієвість свідчить про необхідність тісної взаємодії, взаємовпливу комунікативної мотивації й емоційного компонента життєстійкості для отримання позитивної трансформації у розвитку професійної життєстійкості.

Наразі детальніше охарактеризуємо такий психологічний чинник, як *вміння слухати*, що характеризує особливості професійно-мовленнєвої діяльності викладача. В цій регресійній моделі він ніби переймає на себе роль "посередника" в забезпеченні балансу чинників у справлянні впливу на емоційний компонент професійної життєстійкості викладача. Це вміння дає можливість фахівцю не тільки успішно осмислювати і засвоювати інформацію для подальшого використання в процесі діяльності – теоретичної, педагогічної, організаційної, фасилітативної тощо. Воно також пов'язане з технологічною складовою професійної діяльності – педагогічною майстерністю викладача. Йдеться про його здатність налагоджувати емоційно залежну педагогічну взаємодію, яка спонукає партнера зі спілкування (студента чи колегу) до налагодження та вербалізації зворотного зв'язку. А це вимагає активної саморегуляції: психофізіологічної мобілізації, повноцінної реалізації таких складових життєстійкості, як професійний контроль та емоційна чутливість з боку викладача – суб'єкта психологічного впливу.

У регресійній моделі, поданій в таблиці 6, рівень *мотиваційного компонента* професійної життєстійкості викладачів детермінується показником "*самоефективність*", що відображає потенційну здатність викладача організувати та здійснювати власну діяльність: транслювати знання, забезпечувати якісну фахову підготовку студентів, освоювати нові алгоритми і технології навчання тощо. Цей показник є достатньо інформативним:  $R = 0,44$ ;  $R^2 = 0,20$ .

Таблиця 6

**Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості викладачів**

Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Константа	0,44	0,20	3,92	-	0,75	,458
Самоефективність			0,42	0,44	2,59	,015

*Примітки:* Предиктор: показник «самоефективність» - отримано за шкалою самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема.

При цьому має враховуватися та обставина, що оцінка фахівцем самоефективності в діяльності спирається не тільки на самопізнання, а й на самоставлення як систему відповідних почуттів щодо самого себе і своєї здатності до поєднання когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів діяльності для реалізації оптимальної стратегії у різних ситуаціях взаємодії. Тому негативна модальність самоставлення може справляти деструктивний вплив на мотиваційний аспект професійної життєстійкості, послаблювати професійну мотивацію в цілому, а відтак – перешкоджати успішній адаптації цього фахівця в заданих умовах професійної діяльності.

Таблиця 7

**Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень соціального компонента професійної життєстійкості викладачів**

Предиктори	R	R <sup>2</sup>	B	Beta	t	p
Константа	0,76	0,58	-4,06	-	-1,32	,198
1) Мотиваційний критерій			0,25	0,57	4,44	,001
2) Переважаюче задоволення власними професійними досягненнями			0,40	0,37	2,89	,008
3) Зовнішня позитивна мотивація			1,44	0,36	2,77	,010

Примітки:

- Предиктори: 1) *мотиваційний критерій* комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування;
  - 2) №1 і показник «*переважаюче задоволення власними професійними досягненнями*», що є складовою внутрішньо-професійної форми самоздійснення фахівця;
  - 3) №№ 1-2 і показник «*зовнішня позитивна мотивація*».
- Показник № 1 отримано за методикою «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Г. Самохвалової; № 2 - за «Опитувальником професійного самоздійснення фахівців», розробленим О.М. Кокуном; №3 – за методикою «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана).

Як бачимо з таблиці 7, в регресійній моделі предикації показника «рівень соціального компонента професійної життєстійкості викладачів» показниками діагностичних методик перше місце посідає показник «*мотиваційний критерій* комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» з високим ступенем інформативності. Цей психологічний предиктор прогнозування рівня соціального компонента професійної життєстійкості викладача пов'язаний з розвитком ним свого індивідуального потенціалу, зі стійким прагненням до подолання передусім комунікативних проблем, з проявом у спілкуванні індивідуальних комунікативних особливостей для забезпечення результативності педагогічного взаємодії і самореалізації в професії.

Другу позицію займає показник «*переважаюче задоволення власними професійними досягненнями*», що виступає як одна з ознак внутрішньо- професійної форми самоздійснення викладача у професії. Цей показник відображає ступінь внутрішнього переконання викладача у своїй фаховій ефективності й почуття задоволення результатами своїх професійних звершень. Спільно з попереднім

чинником він так само значуще детермінує рівень соціального компонента професійної життєстійкості викладача, а відтак, успішне виконання ним соціального замовлення суспільства на підготовку висококваліфікованих фахівців.

Нарешті, *зовнішня позитивна мотивація* так само має достатню спонукальну силу. І хоча цей вид мотивації безпосередньо не пов'язаний із змістом професійної діяльності, а відображає лише соціальні аспекти життєдіяльності (включає мотиви соціального престижу, зарплати тощо), проте він досить вагомо впливає (через емоційну складову) на рівень соціального компонента професійної життєстійкості викладача. В сукупності названі показники зумовлюють досить високу інформативність проаналізованої регресійної моделі:  $R = 0,76$ ;  $R^2 = 0,58$ .

Таблиця 8

**Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень професійного компонента професійної життєстійкості викладачів**

Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Константа	0,81	0,66	-13,3	-	-2,80	,010
1) Інтерес до роботи			0,12	0,53	4,40	,000
2) Редукція особистих досягнень			0,21	0,39	3,30	,003
3) Вміння викладати думки			0,78	0,30	2,47	,021
4) Мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування			0,38	0,29	2,41	,024

*Примітки:*

Предиктори: 1) показник «інтерес до роботи» (зацікавленість у роботі);

2) №1 і показник «редукція особистих досягнень»;

3) №№1-2 і показник «вміння викладати думки»;

4) №№ 1-3 і мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування, що входить до складу мотиваційного критерію комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування.

- Показник № 1 отримано за методикою шкалою самооцінки психофізіологічного стану фахівця, розробленою О.М. Кокуном; № 2 – за «Опитувальником на професійне «вигорання» та деформацію» (МВІ) у модифікації О.Б. Полякової; №3 – за тестом «Уміння викладати свої думки»; 4) № 4 - за методикою «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Н. Самохвалової.

З таблиці 8 видно, що найбільш інформативним у регресійній моделі впливу особистісно-професійних характеристик на рівень професійного компонента професійної життєстійкості викладачів є показник «інтерес до роботи» як ознака цінності, значущості роботи в життєдіяльності особистості. При оцінці впливу названого чинника на рівень професійного компонента життєстійкості слід враховувати і те, що формування позитивного настановлення цього фахівця на роботу визначається великою мірою його емоційною чутливістю, емоційною гнучкістю.

Далі йдуть за значущістю такі показники: «редукція особистих досягнень», «вміння викладати думки» і «мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування». В сукупності всі ці показники зумовлюють вельми високу інформативність проаналізованої регресійної моделі:  $R = 0,81$ ;  $R^2 = 0,66$  (див.: табл. 8).

Як показало дослідження, чинник *«редукція особистих досягнень»*, що свідчить про негативну самооцінку самого себе і своїх професійних досягнень, зазвичай виявляється у ситуації психічного "вигорання" і професійної деформації. Цей чинник справляє відчутний вплив, але не стимулює позитивний розвиток професійного компонента життєстійкості викладача, а, як правило, перешкоджає відновленню або виконанню діяльнісних функцій. Це може поставити під сумнів психологічну стійкість фахівця, здатність долати складні ситуації педагогічної взаємодії і, зрештою, його професійну зрілість.

Регресійна модель предикації показника *«рівень професійного компонента професійної життєстійкості викладачів»* детермінується і *вмінням викладати свої думки*. Висловлення своїх думок як здатність оперувати усним і письмовим висловлюванням не тільки виступає в педагогічній взаємодії головною формою „інтелектуальної" комунікації викладача і студента, а й є одним з психологічних предикторів стосовно професійної стійкості фахівця: опосередковує його спроможність до побудови ефективних комунікативно-мовленнєвих програм, до грамотного планування ділових комунікацій та їх реалізації у процесі розв'язання конкретного професійного завдання.

Крім того, професійне мовлення (правильне, образне, емоційне, стилістично визначене і збагачене невербальними засобами) передбачає знання ним закономірностей і механізмів мовленнєво-мисленнєвої діяльності та їх свідоме додержання у взаємодії при реалізації педагогічних цілей.

У свою чергу, *мотив самовдосконалення у сфері ділового спілкування*, що є складовою мотиваційного критерію комунікативної компетентності, відображає здатність особистості до самостереження, самоаналізу своїх комунікативних дій у педагогічній взаємодії та їх корекції за потреби. Цей мотив як психологічний предиктор впливу на рівень *професійного компонента* життєстійкості не тільки належить до фахово значущих мотивів діяльності викладача, а й свідчить про прагнення і можливість побудови ним індивідуальних програм з удосконалення своєї комунікативної діяльності і забезпечення стійкості у міжособистісній взаємодії.

### **Висновки.**

- Згідно з результатами регресійного аналізу, показник *«інтерес викладача до роботи»* є найбільш інформативним психологічним предиктором **конструктивного** розвитку професійної життєстійкості. Цей показник, що виступає мотиваційною спонукою до професійної діяльності й свідчить про високу значущість для викладача її процесів та результатів, справляє найбільший вплив на процес досягнення ним високого рівня розвитку життєстійкості у професії. Він також виявляє високу прогностичну силу стосовно таких складових професійної життєстійкості, як професійний контроль та професійний компонент.

- Дослідження дало змогу з'ясувати, що професійна життєстійкість викладача істотною мірою детермінується і показником *«комунікативна компетентність у сфері ділового спілкування»* – зокрема, складовими її мотиваційного, когнітивного й інструментального критеріїв. Розвинена комунікативна компетентність як психологічний інструмент діяльності спілкування викладача у складних

умовах педагогічній взаємодії сприяє прояву сили та стійкості у прагненні особистості до усвідомлення та подолання професійно-комунікативних труднощів. У свою чергу, професійна стійкість як внутрішній ресурс фахівця визначає вибір ним конструктивних способів комунікативної поведінки для ефективного розв'язання професійно-комунікативних завдань.

Крім того, вагому прогностичну силу має показник *«креативність у сфері ділового спілкування»*, що належить до інструментального критерію комунікативної компетентності. Розвиток професійної життєстійкості фахівця неодмінно має передбачати подальшу креативну діяльність у плані забезпечення дедалі більшої стійкості до професійних випробувань.

- Достатньо вираженими чинниками сприяння розвитку професійної життєстійкості як фахово важливої характеристики особистості є й такі складові показника *«професійне самоздійснення»* викладача, як *«переважаюче задоволення власними професійними досягненнями»*, *«наявність проєкту власного професійного розвитку»*, *«визнання досягнень фахівця професійним співтовариством»*.

- У результаті дослідження встановлено, що такі професійно-особистісні характеристики, як *зовнішня негативна мотивація*, *редукція особистих досягнень* і показник *«виразність професійної деформації»*, можуть справляти досить виразний деструктивний вплив на розвиток професійної життєстійкості викладача.

- Емоційна складова є провідною у сфері професійної взаємодії. Існує безумовна залежність між психоемоційним станом викладача як суб'єкта педагогічної взаємодії й якістю професійної діяльності, а також рівнем його професійної життєстійкості. В разі емоційного виснаження зменшуються ступінь гнучкості емоційного реагування викладача в проблемних ситуаціях і рівень урахування ним вимог актуальної професійної діяльності.

У *перспективі* дослідження – розробка методичних рекомендацій щодо підтримання і розвитку природно закладеної в людині життєстійкості як важливого ресурсу її подальших прогресивних змін у просторі професії.

### Список використаних джерел

- Александрова, Л.А. (2004). К концепции жизнестойкости в психологии (С.82 – 90). *Сибирская психология сегодня: сб. науч. трудов*. Под ред. М.М. Горбатова, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат. Вип.2.
- 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».
- Кокурн, 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. Кокун. Київ: Педагогічна думка, 157 – 170. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10038/>.
- Корніяка, О.М. (2019). Життєстійкість у професії викладача (С. 93 – 110). *Актуальні проблеми психології. Т.У: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2019. Вип.19.
- Корніяка, О.М. (2021). Психофізіологічні закономірності професійної життєстійкості викладачів закладів вищої освіти (С. 122–147). *Психофізіологічні закономірності життєстійкості фахівців соціономічних професій: монографія. 236 с.* / О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка [та ін.]; за ред. О.М. Кокун. Київ-Львів: Видавець Вікторія Кундельська. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/>.
- Леонтьев, А.А. (2001). Общение и деятельность общения. *Межличностное общение*/ Сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой & В.М. Погорьши. Санкт-Петербург. 39–59.
- Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. (2006). *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл.
- 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.
- Реан, А.А. (2004). *Психология личности. Социализация, поведение, общение*. Санкт-Петербург.
- Савелюк, Н.М. (2022). Психологічне благополуччя студентства: від «епохи ковіду» до ситуації переживання війни (С.176 – 180). *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: зб. наук. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., 2 -3 червня 2022 р.* Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». 246 с.
- Самохвалова, А.Г. (2012). *Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь.
- 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.
- Barton P.T., Roland R.R., Picano J.J., Williams T.J. (2008). Psychological Hardiness Predicts Success in USA Army Special Forces Candidates. *International Journal of Selection and Assessment*. Vol. 16 . No. 1, p. 78 – 81.

- Bryant, F.B., Veroff J. (1982). The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43 (4). P.653. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.4.653>
- Maddi S.R. (2004). Hardiness: An operationalisation of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. Vol.44. No.3, p. 279-298.
- Maddi S.R., Khoshaba D.M., Persico M., Lu J., Harvey R., Bleecker F. (2002). The Personality Construct of Hardiness. *Journal of Research in Personality*. No. 36, p. 72 – 85.
- Maddi, S.R.& Koshaba, D.M. (2005). *Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you*. New York: AMACOM.

УДК 159.938

Лільчицький О. В., Гомонюк В.О.

### ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНІ ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті викладено результати досліджень, спрямованих на визначення особливостей динаміки особистісно-професійних показників готовності студентів до професійної діяльності. Професійна спрямованість студентів поступово погіршується впродовж навчання, що можливо зумовлено соціально-психологічними чинниками. Показники професійної компетентності студентів, навпаки, зростають, і особливо виражено від першого до третього курсів..

*Ключові слова:* студенти, готовність до професійної діяльності, професійна спрямованість, професійна компетентність.

**Lylchytyskyi O., Homonyuk V. Personal and professional indicators of students' readiness for professional activity.** The article presents the results of research aimed at determining the peculiarities of the dynamics of personal and professional indicators of students' readiness for professional activity. The professional orientation of students gradually worsens during their studies, which may be caused by social and psychological factors. The indicators of professional competence of students, on the contrary, increase, and it is especially pronounced from the first to the third years.

*Key words:* students, readiness for professional activity, professional orientation, professional competence.

**Постановка проблеми.** Тенденції розвитку сучасного суспільства виносять на передній план питання професійного самовираження та планування кар'єри майбутніх фахівців. Адже нинішній етап розвитку суспільства характеризується якісними змінами в сприйнятті людиною свого професійного шляху. Оскільки старі моделі навчання і побудови майбутньої кар'єри не дозволяють ефективно досягати успіху, то підготовка студентів до професійного саморозвитку та здійснення майбутньої професійної кар'єри, викликає необхідність створення нових особистісно-професійних орієнтирів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сучасні соціально-економічні умови вимагають від студентської молоді чіткого уявлення про свої можливості,

про власну здатність відповідати вимогам ринку праці в умовах конкуренції (Завадська & Гомонюк, 2021). Умови, в яких проходить навчання студентів, пред'являють високі вимоги до їхніх адаптаційних можливостей. З одного боку, це обумовлено зростанням інформаційного потоку, інтенсифікацією та модернізацією навчального процесу, а з іншого, загальними негативними соціально-економічними проблемами в нашому суспільстві та погіршенням екологічних умов (Кокун, 2002).

Сьогодні до випускника пред'являють такі особистісні вимоги як комунікабельність, уміння раціонально організувати професійну діяльність та ін. (Євченко, 2013). У поняття психологічна готовність до професійної діяльності входять не тільки знання, уміння і навички, але й риси особистості, що забезпечують успішність виконання майбутньої професійної кар'єри: професійні здібності, мотиви, цілі-цінності тощо (Максименко, 2004; Максименко & Сердюк, 2016).

Психологічна готовність до професійної діяльності є складним особистісним утворенням, що обумовлює стійке бажання займатися даною професійною діяльністю, творчо використовувати професійні знання, уміння, установки як регулятор професійного поведіння.

Необхідною умовою щодо майбутнього професіоналізму студентів є цілеспрямоване формування готовності до здійснення професійної кар'єри:

- оволодіння знаннями, уміннями, навичками щодо специфіки професійної кар'єри;
- вироблення соціально-ціннісних професійних звичок і форм поведіння;
- розвиток високого рівня самореалізації дій і вчинків;
- розвиток професійно важливих якостей у процесі самоменеджменту та ін. (Serdiuk et. al, 2019).

У науковій літературі виділяють наступні етапи в процесі професійної підготовки студентів: усвідомлення соціальної ролі праці; сприйняття вимог професії; свідоме пред'явлення цих вимог до себе; самовиховання необхідних властивостей і якостей, що моделюють особистість фахівця; реалізація установок на творче оволодіння обраною професією (Сердюк, 2014).

Загалом, виділяються такі «критичні ситуації» на професійному шляху людини, як готовність до школи, готовність до професійного вибору, готовність до професійного навчання, готовність до професійної діяльності, готовність до продовження професійної діяльності (професійне удосконалення), готовність до зміни професії та зміни робочого місця (Сердюк & Петрученко, 2011).

Розглядаються такі психологічні феномени на різних етапах професійного становлення: придатність, що припускає оцінку рівня і визначення потенціалу розвитку психологічних функцій і професійних здібностей, підготовленість професіонала, а також спеціальні знання й особистий досвід разом з розвитком загальної системи регуляції діяльності, формування системи цінностей і сенсів, сформованість системи мотивації і керування психічним станом, що приводить до оцінки готовності професіонала до виконання конкретної професійної задачі (Завадська & Гомонюк, 2021).

Оцінка готовності часто служить прямою підставою для прийняття відповідних практичних рішень і дій (придатний - непридатний, підготовлений – непідготовлений, готовий – не готовий тощо), які можуть змінити життєвий шлях суб'єкта. Готовність виступає також у повній відповідності з логікою задачного підходу як “розуміння” і “прийняття задачі суб'єктом”, як задача “для суб'єкта” у конкретній життєвій ситуації, і тоді виникає реальна основа для раціонального, а не емоційного (інстинктивного “за звичкою”) рішення проблеми (Максименко & Сердюк, 2016). Вивчення феноменології професійного становлення також неможливе без врахування такого феномену, як психологічне благополуччя особистості (Карсканова, 2012; Яворська & Філоненко, 2014).

Розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності, на наш погляд, необхідно приділяти виключну увагу під час професійної підготовки студентів у ЗВО, що передбачає проведення відповідних діагностичних та тренінгових заходів.

**Мета статті.** В статті ми представимо результати наших досліджень, спрямованих на визначення особливостей динаміки особистісно-професійних показників готовності студентів до професійної діяльності.

**Організація дослідження.** Дослідження проводилося на базі Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури (м. Київ). В ньому взяли участь 157 студентів архітектурного факультету (по 30-32 студенти кожного з п'яти курсів).

**Результати дослідження.** Визначена у дослідженні динаміка різних показників професійної спрямованості та компетентності досліджуваних студентів впродовж опанування професії архітектора наведена у таблиці 1. Вона досить наочно характеризує професійно-психологічні особливості їхнього професійного становлення.

*Таблиця 1*

**Показники професійної спрямованості та компетентності студентів**

№	Показники	Курс навчання				
		I	II	III	IV	V
1	Бажання мати дану професію	2,81	2,62	2,46	2,49	2,25
2	Зацікавленість у навчанні	3,58	3,14	3,05	3,25	3,20
3	Намір працювати за професією	4,10	4,02	3,57	3,60	3,62
4	Знання умов і особливостей професії	3,00	3,01	3,35	3,28	3,37
5	Рівень проф. знань та вмінь	2,62	2,80	3,05	3,11	3,09
6	Готовність до самостійної праці	2,75	2,82	3,15	3,13	3,22

Професійна спрямованість (оцінка студентами власного бажання мати професію, наміру за нею працювати та зацікавленості у навчанні) суттєво зменшується від першого до третього курсів (на рівні достовірності  $p \leq 0,01 - 0,001$ ). Далі бажання мати дану професію ще більше зменшується до п'ятого курсу ( $p \leq 0,001$  у порівнянні з першим), а зацікавленість у навчанні незначно відновлюється.

Отже, професійна спрямованість студентів впродовж навчання у ЗВО, на жаль, не збільшується. Найвищою вона є на першому курсі, коли студенти, обравши певну професію, приступили до навчання. Подальше її погіршення, на

наш погляд, лише частково можна пояснити недоліками в організації та якості навчального процесу у ЗВО, що призводить до зниження в студентів мотивації до навчання та бажання мати певну професію. Провідне значення, вважаємо, відіграють соціально-психологічні чинники. Відновлення рівня професійної спрямованості студентів на останніх курсах ЗВО, на наш погляд, пояснюється не стільки її реальним збільшенням, скільки тим, що на цих курсах (рівень магістратури), здебільшого залишилися найкращі студенти, а найгірші – відсіялися.

Показники професійної компетентності (самооцінка знань умов і особливостей професії, рівня професійних знань та вмінь та готовності до самостійної праці), навпаки, різко збільшуються від першого до третього курсів (на рівні достовірності  $p \leq 0,01 - 0,001$ ). Далі, подібна тенденція до поліпшення вказаних показників зберігається, проте, не так виражено. Така динаміка, на наш погляд, є цілком природною та пов'язана із закономірними набуванням майбутніми фахівцями професійної компетентності впродовж навчання та, знову ж таки, відбором кращих студентів в магістратуру.

**Висновки.** Професійна спрямованість студентів найвищою є на першому курсі. Подальше її погіршення, припускаємо, зумовлено до кінця не вивченими соціально-психологічними чинниками. Показники професійної компетентності студентів різко збільшуються від першого до третього курсів. Далі, подібна тенденція зберігається, проте, не так виражено. Така динаміка є цілком природною та пов'язана із закономірними набуванням майбутніми фахівцями професійної компетентності впродовж навчання.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у визначенні можливих соціально-психологічних чинників погіршення професійної спрямованості студентів впродовж навчання.

### Список використаних джерел

- Євченко, І.М. (2013). *Психологічні засади формування у студентів здатності до самоствердження*: автореф. (дис... канд. психол. наук). Одеса.
- Завадська, Т. В., & Гомонюк, В. О. (2021). Показники нейродинаміки студентів як ознака їхньої потенційної професійної життєстійкості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 21, 61-68.
- Карсканова, С.В. (2012). *Психологічне благополуччя особистості як основа фахового зростання*: автореф. (дис... канд. психол. наук). Київ.
- 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.
- Максименко, С.Д. (2004). Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*, 24, 3-15.

- Максименко, С.Д., & Сердюк, Л.З. (2016). Психологічна основа самореалізації особистості: структура і функція. *Актуальні проблеми психології*, 9(9), 6-13.
- Сердюк, Л.З., & Петрученко Н.М. (2011). Зміст і структура психологічної готовності до професійної діяльності студентів з інвалідністю. *Освіта регіону*, 5, 140-143.
- Сердюк, Л.З. (2014). Особистісна самореалізація та психологічне благополуччя як основні стратегічні лінії мотивації учіння студентів ВНЗ. *Науковий вісник Чернівецького університету*, 687, 151-159.
- Яворська, Л.М., & Філоненко, Г.С. (2014). Фактори становлення психологічного благополуччя особистості. *Наука і освіта*, 12, 216–220.
- Serdiuk, L, Danyliuk, I., & Chykhantsova, O. (2019). Psychological factors of secondary school graduates' hardiness. *Social Welfare. Interdisciplinary Approach*, 9(1), 93-103.

УДК 159.96:351.74

Лозінська Н.С., Пішко І.О.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ В РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУПАХ

У статті викладено результати дослідження психологічної стійкості військовослужбовців, які добровільно вступили до лав Збройних Сил України з початком повномасштабної війни росії проти України. Подано особливості психологічної стійкості різних вікових груп досліджуваних та результати порівняльного аналізу показників компонентів психологічної стійкості (морально-психологічний, мотиваційний, когнітивно-оцінний, емоційний, вольовий, індивідуально-особистісний) і її загального рівня. Домінуючими складовими психологічної стійкості військовослужбовців в усіх досліджуваних групах виявилися мотиваційний та емоційний компоненти, які показали вищий за середній і високий рівні розвитку.

*Ключові слова:* психологічна стійкість, компоненти психологічної стійкості, військовослужбовці.

**Lozinska N., Pishko I. Study of psychological stability of military officers of the armed forces of Ukraine in different age groups.** The article presents the results of a study of the psychological stability of servicemen who voluntarily joined the ranks of the Armed Forces of Ukraine at the beginning of the full-scale war of Russia against Ukraine. Features of the psychological stability of different age groups of the researched and the results of a comparative analysis of indicators of the components of psychological stability (moral-psychological, motivational, cognitive-evaluative, emotional, volitional, individual-personal) and its general level are presented. The dominant components of the psychological stability of servicemen in all studied groups turned out to be the motivational and emotional components, which showed a higher than average and high level of development.

*Key words:* psychological stability, components of psychological stability, military personnel.

**Постановка проблеми.** Більше, ніж півроку триває повномасштабна війна росії проти України. Протягом цього часу Збройні Сили виборюють незалежність нашої держави, одночасно безперервно здійснюється бойова і психологічна підготовка військовослужбовців, які готуються поповнити бойові підрозділи, що знаходяться на лінії фронту. Питання психологічної стійкості особового складу залишається одним з пріоритетних на етапі підготовки підрозділів до ведення бойових дій. Від рівня психологічної стійкості військовослужбовців залежить процес успішної адаптації до умов бойової діяльності [1, 4, 5].

Результати досліджень психологічної стійкості військовослужбовців до бойових умов враховуються в бойовій і психологічній підготовці військовослужбовців, а також при оцінці актуального стану як окремих військовослужбовців, так і підрозділів у цілому з метою прогнозування та забезпечення їх психологічної стійкості під час ведення бойових дій.

### **Останні дослідження і публікації.**

Проблема психологічної стійкості до стресогенних чинників професійної діяльності представників ризиконебезпечних професій знаходиться у фокусі уваги значної кількості досліджень українських та зарубіжних фахівців. Так, різним аспектам психологічної стійкості особистості приділяється увага в працях В.М. Крайнюк, В.О. Лефтерова, С.Д. Максименка, С.М. Миронця, Є.М. Потапчука, О.Д. Сафіна, О.В. Тімченка, М.Ю. Хвороста, А. Azarian, А. Asghar, Е. Nabibi, Р.Т. Bartone, В. Hasanvand, М. Khaledian, А.Р. Merati й ін. Повноту досліджень щодо феномена психологічної стійкості особистості також розкривають такі поняття як життєстійкість та психологічна готовність, яким присвячено роботи О.М. Кокуна, О.І. Купреєвої, Л.З. Сердюк, Т.М. Титаренко, D.M. Khoshaba, S.C. Kobasa, S.R. Maddi та ін.

У контексті сучасних досліджень, в українській науковій літературі психологічна стійкість розглядається з різних позицій. Здебільшого науковці розуміють її як якість особистості, що дає змогу протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я та працездатність під час різних випробувань [1].

Психологічна стійкість вважається цілісною, інтегральною характеристикою особистості, яка виявляється в адаптаційних реакціях щодо несприятливого впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, оптимальній моделі поведінки відповідно до об'єктивних вимог, саморегуляції, саморозвитку та самокорекції. Функціональною ознакою психологічної стійкості є продуктивність (успішність) діяльності [2].

У керівних документах Збройних Сил України, в Інструкції з організації психологічного забезпечення особового складу Збройних Сил України, психологічна стійкість визначена, як здатність особи підтримувати необхідний рівень психологічної готовності протягом визначеного часу у конкретних умовах обстановки та швидко відновлювати свій психоемоційний стан після екстремальних (кризових) ситуацій [3].

**Мета статті** – дослідити психологічну стійкість військовослужбовців, визначити можливі відмінності в розвитку компонентів психологічної стійкості в різних вікових групах.

### **Результати дослідження.**

З метою визначення рівня психологічної стійкості та її компонентів у військовослужбовців різних вікових груп під час дослідження було використано Опитувальник психологічної стійкості військовослужбовців Збройних Сил України в умовах бойових дій (О. Кокун, І. Пішко, Н. Лозінська) (далі – Опитувальник). Опитувальник надає можливість визначити *актуальний рівень психологічної стійкості окремих військовослужбовців та підрозділу в цілому* [1].

Оцінювання здійснювалось за 24 показниками психологічної стійкості військовослужбовців Збройних Сил України, що відповідають 6 компонентам психологічної стійкості (морально-психологічний, мотиваційний, когнітивно-оцінний, емоційний, вольовий та індивідуально-особистісний) [1].

Вибірку досліджуваних склали 64 військовослужбовця, які добровільно приєдналися до лав ЗС України з початком широкомасштабної агресії. Це – чоловіки, віком від 20 до 49 років, які входять до складу Сухопутних військ ЗС України. Дослідження проводилось перед убуттям в район виконання бойових завдань.

Всіх досліджуваних було розподілено на групи: 1 група – чоловіки, віком 20-29 років; 2 група – чоловіки, віком 30-39 років; 3 група – чоловіки, віком 40-49 років.

Розглянемо результати, отримані в ході вивчення психологічної стійкості військовослужбовців зазначених груп. Отже, результати дослідження показали, що в 1 групі досліджуваних середні показники за всіма компонентами психологічної стійкості виявилися вищими за середній рівень. Відповідно до Опитувальника, показники в межах 3,51-4,00 характеризують високий рівень складових психологічної стійкості; показники в межах 2,51-3,50 свідчать про рівень вищий за середній. Найвищі середні показники в цій групі досліджуваних було отримано за мотиваційним компонентом ( $3,34 \pm 0,43$ ) та емоційним компонентом ( $3,33 \pm 0,50$ ) (таблиця 1). Мотивація, як відомо, має вирішальне значення для військовослужбовців, які виконують завдання в бойових (екстремальних) умовах, загрозливих для життя та здоров'я [6]. У багатьох ситуаціях, мотивація взагалі є ключовою в досягненні успіху в бою [6]. Емоційна складова психологічної стійкості також відіграє одну з центральних потужних ролей, адже емоції формують те, як люди сприймають світ, вони спотворюють переконання, вони впливають на рішення, що приймаються, та значною мірою визначають, як люди адаптують свою поведінку до реального середовища [7].

Емоційний компонент сприяє створенню оптимальної напруги, загальної активації організму на майбутню діяльність, спонукає, спрямовує та регулює її, забезпечує емоційну стабільність, несприйнятливості до зовнішніх стресогенних чинників [6].

Найнижчий середній показник в групі 1 було отримано за когнітивно-оцінним компонентом психологічної стійкості ( $2,69 \pm 0,79$ ), проте згідно Опитувальника цей показник є вищим за середній рівень (таблиця 1).

**Результати дослідження психологічної стійкості  
військовослужбовців 1 групи (n=22)**

№ з/п	Показники	min	max	M	σ
1	Морально-психологічний	2	4	3,18	0,59
2	Мотиваційний	2,25	4	3,34	0,43
3	Когнітивно-оцінний	0,75	4	2,69	0,79
4	Емоційний	2	4	3,33	0,50
5	Вольовий	2	4	3,16	0,53
6	Індивідуально-особистісний	0,75	4	3	0,77
<i>Загальний рівень психологічної стійкості</i>		1,83	4	3,12	0,46

Якщо проаналізувати розвиток зазначених компонентів психологічної стійкості у військовослужбовців досліджуваної групи, то очевидно, що найбільший відсоток осіб мають високий і вищий за середній рівень за мотиваційним (95,45%) і емоційним компонентами (90,91%). 4,55% військовослужбовців 1 групи мають нижчий за середній рівень розвитку індивідуально-особистісного компоненту і по 4,55% досліджуваних мали низький рівень розвитку когнітивно-оцінного та індивідуально особистісного компонентів. Загальний рівень психологічної стійкості військовослужбовців у 86,36% з них знаходиться на вищому за середній і високому рівнях. 13,64% досліджуваних мають середній рівень стійкості (таблиця 2).

Таблиця 2

**Відсоткове співвідношення рівня розвитку компонентів психологічної  
стійкості військовослужбовців 1 групи (%)**

№	Показники	Рівень				
		високий 3,51-4,0	вищий за середній 2,51-3,5	середній 1,51-2,5	нижчий за середній 0,76-1,5	низький 0-0,75
1	Морально-психологічний	22,71	59,06	18,23	-	-
2	Мотиваційний	18,18	77,27	4,55	-	-
3	Когнітивно-оцінний	18,18	36,37	40,9	-	4,55
4	Емоційний	22,73	68,18	9,09	-	-
5	Вольовий	13,64	72,72	13,64	-	-
6	Індивідуально-особистісний	18,18	63,63	9,09	4,55	4,55
<i>Загальний рівень психологічної стійкості</i>		9,09	77,27	13,64	-	-

В таблиці 3 подано результати дослідження психологічної стійкості військовослужбовців 2 групи (n=20)

**Результати дослідження психологічної стійкості  
військовослужбовців 2 групи (n=20)**

№ з/п	Показники	min	max	M	σ
1	Морально-психологічний	2,5	4	3,21	0,46
2	Мотиваційний	2,5	4	3,63	0,43
3	Когнітивно-оцінний	0,5	4	2,98	0,92
4	Емоційний	2,75	4	3,64	0,37
5	Вольовий	1	4	3,18	0,69
6	Індивідуально-особистісний	1	4	3,01	0,80
<i>Загальний рівень психологічної стійкості</i>		2,17	3,96	3,27	0,48

У досліджуваних другої вибірки домінуючими компонентами психологічної стійкості також виявилися мотиваційний ( $3,63 \pm 0,43$ ) та емоційний ( $3,64 \pm 0,37$ ). Однак, на відміну від попередньої групи (групи 1), середні показники за цими компонентами спостерігалися на високому рівні розвитку (таблиця 3).

У відсотковому співвідношенні розвитку компонентів психологічної стійкості військовослужбовців 2 групи спостерігаємо, що 100% досліджуваних мають вищий за середній або високий рівень розвитку емоційного компоненту, 95% – мають аналогічний рівень розвитку мотиваційного компоненту. Нижчий за середній рівень розвитку виявився лише у 5% досліджуваних за вольовим і індивідуально-особистісним компонентами. Також у 5% військовослужбовців було зафіксовано низький рівень розвитку когнітивно-оцінного компонента (таблиця 4).

Таблиця 4

**Відсоткове співвідношення рівня розвитку компонентів психологічної стійкості  
військовослужбовців 2 групи (%)**

№	Показники	Рівень				
		високий 3,51-4,0	вищий за середній 2,51-3,5	середній 1,51-2,5	нижчий за середній 0,76-1,5	низький 0-0,75
1	Морально-психологічний	25,00	60,00	15,00	-	-
2	Мотиваційний	60,00	35,00	5,00	-	-
3	Когнітивно-оцінний	30,00	40,00	25,00	-	5,00
4	Емоційний	65,00	35,00	-	-	-
5	Вольовий	20,00	60,00	15,00	5,00	-
6	Індивідуально-особистісний	30,00	40,00	25,00	5,00	-
<i>Загальний рівень психологічної стійкості</i>		35,00	60,00	5,00	-	-

На відміну від попередньої групи досліджуваних, загальний рівень психологічної стійкості військовослужбовців у групі 2, на рівнях вищому за середній і високому було визначено у 95% осіб, що на 8,64% вище за попередню групу. У 5% досліджуваних загальний рівень психологічної стійкості – середній (таблиця 4).

За результатами дослідження психологічної стійкості військовослужбовців 3 групи було визначено, що продовжує зберігатися тенденція домінантного розвитку мотиваційного і емоційного компонентів психологічної стійкості до бойових умов. Так, в досліджуваній групі середні показники за цими компонентами склали  $3,65 \pm 0,36$  і  $3,64 \pm 0,36$  відповідно, які характеризуються, як показники високого рівня (таблиця 5).

Таблиця 5

**Результати дослідження психологічної стійкості  
військовослужбовців 3 групи**

№ з/п	Показники	min	max	M	$\sigma$
1	Морально-психологічний	2,25	4	3,25	0,59
2	Мотиваційний	2,75	4	3,65	0,36
3	Когнітивно-оцінний	2,25	4	3,44	0,51
4	Емоційний	3	4	3,64	0,36
5	Вольовий	2	4	3,32	0,59
6	Індивідуально-особистісний	1,5	4	3,20	0,69
<i>Загальний рівень психологічної стійкості</i>		2,5	4	3,42	0,40

Результати дослідження 3 групи військовослужбовців показали, що саме в цій групі одночасно за двома домінуючими компонентами психологічної стійкості (мотиваційним і емоційним) у 100% досліджуваних рівень розвитку зазначених складових має виключно вищий за середній і високий рівні (таблиця 6).

Таблиця 6

**Відсоткове співвідношення рівня розвитку компонентів психологічної  
стійкості військовослужбовців 3 групи (%)**

№	Показники	Рівень				
		високий 3,51-4,0	вищий за середній 2,51-3,5	середній 1,51-2,5	нижчий за середній 0,76-1,5	низький 0-0,75
1	Морально-психологічний	31,82	45,45	22,73	-	-
2	Мотиваційний	63,64	36,36	-	-	-
3	Когнітивно-оцінний	36,36	59,09	4,55	-	-
4	Емоційний	54,55	45,45	-	-	-
5	Вольовий	36,36	59,09	4,55	-	-
6	Індивідуально-особистісний	31,82	50,00	13,63	4,55	-
<i>Загальний рівень психологічної стійкості</i>		36,36	59,09	4,55	-	-

З метою визначення достовірних відмінностей між рівнями розвитку компонентів психологічної стійкості військовослужбовців різних вікових груп до бойових умов нами було проведено порівняльний аналіз середніх значень показників цих компонентів з використанням *t-критерія Стьюдента*. Результати порівняльного аналізу подано в таблицях 7-9.

Таблиця 7

**Порівняння середніх показників компонентів психологічної стійкості військовослужбовців групи 1 і групи 2**

Компонент	Вибірка	n	M	p≤
Мотиваційний	1	22	3,34±0,43	0,05
	2	20	3,63±0,43	
Емоційний	1	22	3,33±0,50	0,05
	2	20	3,64±0,37	

За результатами порівняльного аналізу, між групою 1 і групою 2 було виявлено значущі відмінності на рівні  $p \leq 0,05$  між середніми показниками мотиваційного та емоційного компонентів. Як зазначалося вище, ці два компоненти в другій групі військовослужбовців мають високий рівень (3,63±0,43; 3,64±0,37), на відміну від першої групи, де їх рівень розвитку знаходиться на рівні вищому за середній (3,34±0,43; 3,33±0,50) (таблиця 7).

Показники рівнів компонентів психологічної стійкості в групах 1 і 3 виявилися достовірно відмінними на рівні значущості  $p \leq 0,05$  одразу за трьома складовими (мотиваційний, когнітивно-оцінний, емоційний компоненти), а також за загальним рівнем психологічної стійкості військовослужбовців (таблиця 8).

Таблиця 8

**Порівняння середніх показників компонентів психологічної стійкості військовослужбовців групи 1 і групи 3**

Компонент	Вибірка	n	M	p≤
Мотиваційний	1	22	3,34±0,43	0,05
	3	22	3,65±0,36	
Когнітивно-оцінний	1	22	2,69±0,79	0,05
	3	22	3,44±0,51	
Емоційний	1	22	3,33±0,50	0,05
	3	22	3,64±0,36	
Загальний рівень психологічної стійкості військовослужбовця	1	22	3,12±0,46	0,05
	3	22	3,42±0,40	

Мотиваційний та емоційний компоненти психологічної стійкості в третій групі досліджуваних мають високий рівень (3,65±0,36; 3,64±0,36), на відміну від першої групи, де їх рівень розвитку знаходиться на рівні вищому за середній (3,34±0,43; 3,33±0,50). Когнітивно-оцінний компонент обох груп знаходиться на

рівні розвитку вищому за середній ( $2,69 \pm 0,79$ ;  $3,44 \pm 0,51$ ), однак середні показники за цим компонентом в досліджуваних групах мають достовірні відмінності на рівні значущості  $p \leq 0,05$  (таблиця 8).

Аналогічно до цього була виявлена достовірна відмінність ( $p \leq 0,05$ ) між показниками загального рівня психологічної стійкості військовослужбовців в групах 1 і 3, при цьому в обох групах досліджуваних цей компонент має рівень розвитку вищий за середній (таблиця 8).

Порівнюємо середні показники компонентів психологічної стійкості військовослужбовців другої і третьої груп (таблиця 9).

Таблиця 8

### Порівняння середніх показників компонентів психологічної стійкості військовослужбовців групи 2 і групи 3

Компонент	Вибірка	n	M	$p \leq$
Когнітивно-оцінний	2	20	$2,98 \pm 0,92$	0,05
	3	22	$3,44 \pm 0,51$	

Достовірні відмінності ( $p \leq 0,05$ ) між середніми показниками спостерігалися виключно за когнітивно-оцінним компонентом.

**Висновки.** Результати дослідження свідчать про те, що, військовослужбовцям, які добровільно вступили до лав ЗС України, властиве домінування мотиваційного і емоційного компонентів психологічної стійкості. При цьому рівень розвитку цих компонентів збільшується з віком і, якщо серед осіб 20-29 років їх рівні оцінюються, як вищі за середній, в групі 30-39 річних і в групі осіб віком від 40 до 49 років ці компоненти мають високий рівень розвитку. При цьому достовірна відмінність виявлена між першою та двома іншими групами досліджуваних.

Значимі відмінності спостерігалися також між рівнями розвитку когнітивно-оцінного компонента. Його розвиток також помітно збільшується з віком. Найвищі показники розвитку цього компонента було визначено в групі військовослужбовців 40-49 років, при цьому він має достовірні відмінності від розвитку цієї складової психологічної стійкості в двох інших групах досліджуваних.

Загальний рівень психологічної стійкості має достовірні відмінності тільки між військовослужбовцями 20-29 років і досліджуваними віком від 40 до 49 років. Проте в усіх групах він знаходиться на рівні вищому за середній.

Імовірно, такі оцінки рівня психологічної стійкості прискорюватимуть процес адаптації військовослужбовців до бойових умов, підвищуватимуть ефективно виконання бойових завдань, а також сприятимуть процесу особистісного і посттравматичного зростання.

Підсумовуючи результати дослідження варто врахувати, що вибірки досліджуваних склалися з військовослужбовців, які свідомо виявили бажання приєднатися до лав ЗС України і готові ризикувати власним здоров'ям і життям заради звільнення країни від агресора.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаються у вивченні особливостей психологічної стійкості військовослужбовців Збройних Сил України та пошуку ефективних методів її забезпечення.

### Список використаних джерел

- Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій : метод. посібник.* (2022). [О.М. Кокун, В.В. Клочков, В.М. Мороз, І.О. Пішко, Н.С. Лозінська]. Київ-Одеса : Фенікс, 128 с.
- Левенець А. Є. (2017) Психологічні засоби підвищення професійно-психологічної стійкості працівників пенітенціарних закладів. *Вісник пенітенціарної асоціації України.* № 2, 62–69.
- Наказ Головнокомандувача Збройних Сил України №305 від 18.10.2021 р. “Про затвердження Інструкції з організації психологічного забезпечення особового складу Збройних Сил України”
- Основи психологічних знань про психічні розлади для військового психолога : метод. посібник.* (2019). [О.М. Кокун, Н.А. Агаєв, І.О. Пішко, Н.С. Лозінська]. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 310 с.
- Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України : метод. посібник.* (2019). [О.М. Кокун, Н.А. Агаєв, І.О. Пішко, Н.С. Лозінська, Л.В. Корня]. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 288 с.
- Сафін О. Д. (2022) Емоційний компонент психологічної готовності військовослужбовця як його особистісний ресурс: проблема формування. *Вісник Національного університету оборони України.* Вип. 4 (68), 139–140.
- Blascovich, J. J., & Hartel, C. R. (2008). *Human Behavior in Military Contexts.* Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12023>.
- Rodrigues-Goulart F. (2006). Combat motivation. *Military Review,* 86(6), 93–96.

УДК 159.923.2

*Мар'яненко Л.В., Поклад І.М.*

### ПОЗИТИВНІ І НЕГАТИВНІ ВПЛИВИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ» НА КОГНІТИВНО- ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ

У статті розглядаються характеристики традиційного і розвивального навчання, досліджується, зокрема, гуманістичний тип розвивального навчання. Аналізуються одержані кореляційні зв'язки показників позитивної і негативної взаємодії в системі «вчитель-учень». Емпірично доведено і позитивний, і негативний вплив на розвиток особистісної і когнітивної сфери учнів залежно від схильності вчителя і учня до типу взаємодії. Виявлено, що негативна взаємодія підсилює негативну самооцінку, зменшує силу «Я» тощо, що в цілому заважає особистісному розвитку і саморозвитку учня. Але на здібного учня, на його творчі та інтелектуальні здібності, що мають більш глибинну природу, негативна взаємодія між вчителем і учнем тільки підвищує розвиток і саморозви-

ток учня, хоч учень платить за це значну психологічну ціну і як особистість дезорієнтується, стає роздвоєним і негативно спрямованим. Стверджується, що тяжіння до негативної взаємодії в системі «вчитель-учень» блокує саморозвиток учня.

Натомість, за нашими даними картина розвитку особистості і пізнавальної сфери учня при позитивній взаємодії набагато краща і більш гармонійна: вона сприяє не лише становленню та розвитку пізнавальної діяльності учня, але є конструктивним моментом розвитку і саморозвитку особистості учня, оскільки в процесі позитивної взаємодії розвиваються рушійні риси розвитку: моральність, конструктивна самодетермінація, позитивна самореалізація, творчі прояви та здібності.

*Ключові слова:* пізнавальна діяльність, розвивальне навчання, традиційне навчання, позитивна міжособистісна взаємодія, негативна міжособистісна взаємодія, система «вчитель-учень».

**Marianenko L., Poklad I. Positive and negative effects of interpersonal interactions in the «teacher-student» system on the cognitive and personal development of students.**

The article discusses the characteristics of traditional and developmental education, in particular, the humanistic type of developmental education is explored. The obtained correlations of the characteristics of positive and negative interaction in the teacher-student system are analyzed. Both positive and negative influences on the development of the personal and cognitive spheres of students have been empirically proven, depending on the inclination of the teacher and the student to the type of interaction. It was revealed that negative interaction enhances the negative qualities of the student's personality: negative self-esteem, the strength of the «I», which generally hinders the student's personal development and self-development. But for a capable student, for his creative and intellectual abilities, which are of a deeper nature, the negative interaction between teacher and student only increases their development: the student pays a significant psychological price for this and how the personality becomes disoriented and becomes bifurcated. It is argued that the tendency towards negative interaction in the «teacher-student» system blocks the student's self-development.

On the other hand, according to our data, the picture of the development of the student's personality and cognitive sphere with positive interaction is much better and more harmonious: it contributes not only to the formation and development of the student's cognitive activity, but is also a constructive moment in the self-development of the student's personality, namely, the development of his morality, constructive self-determination, positive self-realization, creative manifestations and abilities.

*Key words:* cognitive activity, developmental learning, traditional learning, positive interpersonal interaction, negative interpersonal interaction, «teacher-student» system.

**Постановка загальної проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями.** Генетична психологія вивчає умови виникнення здібностей творчості в учня в процесі виконання учбової діяльності. Пізнавальна діяльність відрізняється від учбової діяльності тим, що вона ширша за обсягом. Вона вбирає в себе не тільки засвоєння знань учнем в процесі навчання, а й його духовність, самостійність, творчість. Костюк Г.С. у пізнавальній діяльності виділив такі компоненти: 1) індивідуальна чутливість пізнавальних аналізаторів; 2) становлення пізнавального образу; 3) пізнавальні дії учня на основі пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення); 4) рух від неповної інформації про предмет до відносно повної; 5) категоризація розробленого пізнавального образу; 6) досягнення пізнавальної діяльності творчого рівня [6].

За Костюком Г.С., розвиток має власну психологічну природу, але розвиток невід'ємно пов'язаний із навчанням. З підходу генетичної психології психічні процеси вивчаються не як самостійно існуючі явища, а як результати дій, діяльності, поведінки учня і розглядаються саме в процесі розвитку. В генетичній психології становлення, скажімо, пізнавальної діяльності не визначається тільки віком учня, а здебільшого здійснюється у взаємодії вчителя і учня і залежить і від особистого ставлення учня до розв'язання завдань, і від цілеспрямованого формування в учня розумових умінь саме вчителем. Завдяки цілеспрямованому застосуванню вчителем формувальних впливів на учня, рівень розвитку пізнавальної діяльності учня може перевищити віковий рівень. Слід зазначити, що якісні зміни пізнавальної діяльності учня визначаються рівнем професійної майстерності вчителя, його прагненням перейти від традиційного навчання до розвивального або застосовувати елементи розвивального навчання у своїй практиці в традиційному навчанні [9; 13]. На думку Максименка С.Д., знання учня активізується і систематизується завдяки застосуванню вчителем генетичного методу [8], впровадженням у навчальний процес формувального експерименту та інших наукових методів. Цілеспрямованому формуванню підлягають учбова, пізнавальна діяльність учнів і, навіть, творчість. За Максименком С.Д., застосування генетичного методу – це впровадження у навчальний процес різних видів розвивального навчання. У розвивальному навчанні забезпечується розвиток дитини завдяки дотриманню психогігієнічних норм взаємодії у системах: «вчитель-учні», «вчитель-учень», «учні-учні» а також завдяки організації сприятливого оточення, досягненню позитивних соціально-психологічних впливів на учнів з боку вчителя при конструюванні позитивної міжособистісної взаємодії.

**Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття.** Холодна М.О. визначила і охарактеризувала декілька моделей розвивального навчання [16]. Власне розвивальна модель розвивального навчання характеризується тим, що її ключовим елементом є формування способів навчальної діяльності (Ельконін Д.Б., Давидов В.В. [3], Репкін В.В.). Вільна модель була розроблена для обдарованих дітей [12; 13]. Діалогічна модель розроблена на основі ідей Бахтіна М.М., його концепції діалогу. Особистісна модель розподіляється на традиційно-гуманістичну (Сухомлинський О.В., Амонашвілі Ш.О.) та власне гуманістичну модель (Роджерс К., Бернс Р. та ін.). Структурувальна модель має ключовим елементом – збільшення дидактичних одиниць (Ерднієви, Шаталов В.Ф.). Модель проблемного навчання основним дидактичним прийомом має введення учня у проблемну ситуацію. Формувальна модель має ключовим елементом орієнтувальну основу дій (Гальперін П.Я., Талізін І.Ф.). Збагачувальна модель має ключовим елементом розробку збагачувального підручника, через що досягається ускладнення ментального досвіду учнів (Холодна М.О.) [16].

В усіх видах розвивального навчання (модель проблемного навчання, вільна модель, власне розвивальна модель, діалогічна модель, традиційно-гуманістична модель, власне гуманістична модель, формувальна модель, збагачувальна модель), є й інші моделі, скажімо – модель модульного розвивального навчання

[17] – в більшій чи меншій мірі наявні елементи співробітництва та співтворчості, що передбачають спільний пошук і спільну продуктивність вчителя і учня, їх позитивну взаємодію.

З усіх розглянутих моделей розвивального навчання особливої уваги, з нашої точки зору, заслуговують власне гуманістичне та збагачувальне навчання [10; 16]. Стосовно виду розвивального навчання мають створюватися і відповідні навчальні підручники як елемент змістового компонента пізнавальної діяльності. Дусавицький О.К. вважав [5], що для підручника, що використовується у моделі власне розвивального навчання (Ельконін Д.Б., Давидов В.В., Репкін В.В.), мають бути наявними такі функції підручника, як інформаційна, мотиваційна, виховна і розвивальна. Отже, бачимо, що підручник для традиційного навчання відрізняється від підручника для розвивального навчання. У розвивальному підручнику попри відображення змісту освіти мають бути представлені засоби формування пізнавальної діяльності учнів. Будь-які підручники (як для традиційного, так і для розвивального навчання) розробляються на основі відповідних навчальних програм. Варіативність навчальних програм детермінує варіативність розробки підручників. Скажімо, щоб розробити підручник для власне розвивальної моделі, необхідно спиратися на психологічну теорію учбової діяльності Давидова В.В. [3]. А підручник для збагачувальної моделі має створюватися на базі психологічної теорії інтелекту, розробленої Холодною М.О. [16]. Збагачувальний підручник за своїм статусом є самовчителем. При його конструюванні враховуються реальні психологічні механізми інтелектуального розвитку дитини. Навчальна інформація для підручника підбирається відповідно до особливостей ментального досвіду учнів (склад, будова, стилі), крім того, він відбиває психологічну структуру міжособистісної взаємодії системи «вчитель-учень». Традиційний підручник не є розвивальним, оскільки він за статусом є просто довідником-задачником і не забезпечує включення, активного занурення учнів у виконання навчальних завдань. Розвивальний підручник натомість забезпечує глибоке засвоєння учнем понять і дає розвивальний ефект. Так, наприклад, збагачувальний підручник містить: пояснювальний і тематичний тексти, словник, довідник, додатковий поглиблений матеріал, практикум із завдань різного ступеню складності, інструкції і самостійні знання. В ньому наявний насичений контекст, що забезпечує можливість засвоєння знань у розширених світоглядних і міжпредметних зв'язках. Міжособистісна взаємодія між вчителем і учнями у збагачувальному навчанні характеризується тим, що учневі надається максимальна самостійність. Взаємодія характеризується гаслом: «учень попереду вчителя», а не навпаки: «вчитель попереду учня», як у традиційному навчанні. Оскільки навчальні тексти мають діалогічну і полілогічну форми, то розвивальний ефект збагачувального підручника виявляється в наступних критеріях: вміння розуміти інших; формування власної точки зору, здібність працювати над проблемами, відкритої пізнавальної позиції на протипагу замкненості і суб'єктивності учня.

Таким чином, для досягнення розвитку учнів учитель має використовувати все прогресивне з усіх розвивальних моделей навчання, також застосовувати і

підбирати попри традиційні підручники і розвивальні підручники та дидактичні матеріали і всі цікаві розробки традиційного навчання.

**Мета статті:** сформулювати гіпотетичні передбачення та викласти емпіричні результати навчально-експериментального дослідження впливів міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учень» на когнітивно-особистісний розвиток учнів.

**Завдання дослідження:** проаналізувати одержані кореляційні зв'язки показника позитивної і негативної взаємодії в системі «вчитель-учень» і емпірично довести і позитивний, і негативний вплив на розвиток особистісної і когнітивної сфери учнів, залежно від схильності і вчителя, і учня до типу взаємодії: позитивної чи негативної.

**Гіпотеза дослідження:** можна передбачити, що існує певний вплив позитивної і негативної взаємодії на розвиток та становлення особистості учня, зокрема на розвиток його когнітивних здібностей та пізнавальної діяльності учня. Позитивна взаємодія сприяє становленню та розвитку пізнавальної діяльності, а також конструктивним моментам розвитку і саморозвитку особистості учня (конструктивної самодетермінації, позитивної самореалізації, творчості тощо), натомість, схильність до негативної взаємодії учителя і учня блокує як саморозвиток учня, так і професійне становлення вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** Міжособистісна взаємодія в системі «вчитель-учень» – це взаєностосунки вчителя і учнів у процесі виконання спільної навчальної діяльності під час навчання. Психологічна структура цього типу міжособистісної взаємодії складається з інформаційного, емоційного і поведінкового компонентів. Інформаційний компонент взаємодії забезпечує сприйняття і розуміння і вчителем, і учнями всього, що відбувається в процесі взаємодії. Емоційний компонент – це почуття, емоції, переживання, співпереживання, що супроводжують взаємодію. Поведінковий компонент – це вчинки, спільні дії, досягнуті результати спільної діяльності. У поведінковий компонент взаємодії також входять взаєморозуміння, взаємовпливи, взаємні дії, взаєностосунки, міжособистісне спілкування. Обозов М.М. описав три рівні розуміння вчителями учнів: нижчий, середній і вищий. За вищого рівня розуміння вчитель об'єктивно відчуває учнів, він правильно передбачає розвиток кожного учня і може індивідуально до кожного учня підібрати найбільш ефективні формувальні і виховні впливи [11].

Взаємовпливи в міжособистісній взаємодії – це впливи вчителя на учня, а також і учня на вчителя. Конструктивні взаємовпливи приводять до позитивних змін в учасників взаємодії з обох сторін.

Щодо взаєностосунків, то за Обозовим М.М., найбільш сприятливими є товариські взаєностосунки вчителя і учня, що є різновидом підтримуючих стосунків за Роджерсом К. [15]. Ці стосунки мотивують потреби у співробітництві в межах спільної навчальної діяльності. Взаємні дії – це координовані вчинки і дії, спрямовані на досягнення результату спільної діяльності. Міжособистісне спілкування вчителя й учнів у процесі навчання впливає на результат спільної

навчальної діяльності учня під керівництвом вчителя. Міжособистісне спілкування може бути вербальним і невербальним, а також – поєднаним. Залежно від змістового наповнення усіх компонентів психологічної структури міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учень», міжособистісна взаємодія може бути позитивною, нейтральною і негативною.

Позитивна взаємодія між вчителем і учнем сприяє розвитку учня, його особистості, когнітивних здібностей, пізнавальної діяльності. Негативна взаємодія гальмує розкриття творчого і когнітивного потенціалу учня. Існує певний вплив здатності учня до позитивної і негативної взаємодії на розвиток та становлення його пізнавальної діяльності, особливо на її особистісний та творчий компоненти [9;10;14]. Передбачаємо, що позитивна взаємодія, що йде від учня і підтримується вчителем, сприяє становленню та розвитку пізнавальної діяльності учня, розвитку його самодетермінації, самореалізації у позитивному, соціально бажаному спрямуванні, натомість, схильність до негативної взаємодії учня і невміння вчителем її нейтралізувати, а також низький рівень професіоналізму вчителя – всі ці моменти блокують саморозвиток учня, сприяють становленню в учня блокуючих якостей: деструктивної самодетермінації і негативної самореалізації, безособової каузальної орієнтації, невротичних і психопатичних рис особистості, взагалі всіх рис негативного спрямування [2].

Можемо констатувати, що негативна взаємодія між вчителем і учнями часто виникає у традиційному навчанні, оскільки вона зумовлюється тим, що учні здебільшого залежать від учителя. Традиційна освіта націлена на розвиток і формування здібностей, в основному через передачу знань, з допомогою авторитарного контролю вчителя та власного засвоєння знань, умінь і навичок учнем [9, 13]. Оскільки вчитель у традиційному навчанні займає панівне положення і постійно контролює та оцінює учнів, то він часто допускає негативну або нейтральну (відсторонену) взаємодію.

У науково-психологічній літературі описується п'ять рівнів педагогічної діяльності вчителя у традиційному навчанні: 1) репродуктивний рівень (трансляція знань); 2) адаптивний рівень (вчитель адаптує виклад знань під аудиторію); 3) локально-моделюючий рівень (педагог наділяє окремі теми предмета стратегічними впливами на учнів); 4) системно-моделюючий рівень – окремі розділи предмета наділені стратегічними впливами на учнів; 5) високопродуктивний рівень – педагог перетворює свій предмет у засіб формування і розвитку особистості учня, при цьому учитель досягає розкриття потенціалу учнів: у них стимулюються потреби у самоосвіті і самовихованні [1, с. 312-323].

Таким чином, у традиційному навчанні тільки вчитель вищого рівня розвитку педагогічної діяльності оволодіває формувальними вміннями. При цьому формувальні вміння вчителя виникають за умови наявності в нього педагогічних здібностей, педагогічного таланту. Це забезпечує вчителю успішний процес формування розумових вмінь, видів діяльності (навчальної, пізнавальної, творчої) учня, а також розвиток цілісної його особистості, виховання в нього позитивних якостей і рис характеру.

Отже, у традиційному навчанні позитивно можуть взаємодіяти з учнями тільки вчителі з вищим рівнем педагогічної діяльності, вчителі з педагогічною майстерністю. Вчителі середнього і низького рівня розвитку педагогічної діяльності не досягають цілеспрямованої позитивної взаємодії з учнями, взаємодія з учнями в таких вчителів відбувається на стихійному рівні. З цих причин, як правило, у традиційному навчанні превалює негативна взаємодія в системі «вчитель-учні»: учні відчувають страх, неспокій, застосовують захисні реакції, часто між учителем та учнями виникають конфлікти, напружені взаємовідносини. Через це може блокуватися їхній особистісний розвиток і становлення пізнавальної діяльності, взагалі – когнітивної сфери.

Наші попередні емпіричні дослідження підтвердили, що взаємодія в системі «вчитель-учень» може бути конструктивна, якщо вчитель наділений педагогічною майстерністю і володіє демократичним стилем спілкування з учнями (Мар'яненко Л.В., 2020-2021). Нейтральна взаємодія більше характерна для вчителя з авторитарним стилем спілкування і середнім рівнем педагогічної майстерності за умови, якщо вчитель – цілісна особистість, і йому притаманний саморозвиток, він досягає особистісного зростання. Якщо ж учитель – роздвоєний, невротик чи психопат, то він схильний застосовувати різні покарання і принижувати учнів, сам не досягає професійного розвитку, і блокує особистісне зростання в учнів. Також негативна взаємодія притаманна вчителю з потуральним стилем спілкування з учнями. Негативна взаємодія в системі «вчитель-учень» виникає і через обов'язкове застосування вчителем традиційного навчання оцінювання і ранжування учнів. За Галажинським Е.В. лише 11% вчителів можуть працювати у традиційному навчанні на творчому рівні. Переважно, у традиційному навчанні учні працюють на репродуктивному рівні. Так, на 80% учні пасивні, на 20% – активні. Вчитель на 90% часу – активний. Також спостерігається, що учні розділені між собою, кожен – сам по собі. У 80% учнів не задовольняються потреби у самовираженні, самоствердженні. Починається заздрість, пиха, порівняння себе з іншими. Взаємодія між учнями негативна, в кращому випадку – нейтральна. В учнів немає зацікавленості у навчанні на 80% [18].

Оскільки міжособистісна взаємодія може бути і позитивною, і негативною, то гуманістична психологія вважає припустимою у навчанні тільки позитивну взаємодію, за умови чого, попри особистісний розвиток учнів, у них відбувається становлення вищих рівнів пізнавальної діяльності: самостійності й творчості [9; 10, 14]. На жаль, у традиційному навчанні не існує такого педагогічного «надзавдання» – досягати позитивної взаємодії вчителя з учнями, але головне завдання традиційного навчання, насамперед, домагатися засвоєння учнями знань, умінь та навичок. Тому часто саме в традиційному навчанні виникають конфлікти між вчителем і учнями і з'являється негативна взаємодія

Стосовно характеристики гуманістичної моделі розвивального навчання, то слід особливо зацентувати увагу на тому, що на першому місці для розв'язання педагогічних задач гуманістичними вчителями ставиться саме позитивна міжособистісна взаємодія. Оскільки міжособистісна взаємодія може бути

позитивною і негативною, гуманістична психологія вважає припустимою у навчанні тільки позитивну взаємодію. Міжособистісна позитивна взаємодія характеризується тим, що вона не заважає особистісному розвитку учнів, а сприяє йому. В процесі позитивної взаємодії вчителя з учнями, на думку К. Роджерса [15], в учнів має підвищуватися самоповага стосовно сфер: взаємодії з учителями, власної зовнішності, міжособистісної компетентності, академічної успішності. За таких психологічних умов учні збільшують обсяг читання, підвищується рівень їхнього мислення, досягається більша спонтанність їхнього самовираження, покращується самодисципліна, тобто, попри їхній особистісний розвиток відбувається становлення вищих рівнів пізнавальної діяльності: самостійного і навіть творчого.

Гуманістичне навчання з'явилося як протиположність традиційному навчанню. Воно спрямоване не на оцінку діяльності учнів, не на змагання між учнями, що веде до розподілу учнів на сильних і слабких. Воно є розвивальним для усіх учнів: сильних, слабких, з особливими потребами. За набутих даних в усіх учнів підвищується інтелект, успішність навчання і самооцінка, розвиваються пізнавальні здібності, покращується дисципліна і фізичне здоров'я. Роджерс К. також дійшов висновку, що в людиноцентрованому напрямку здатні працювати лише 10% вчителів. Тому усі вчителі, хто бажає працювати в гуманістичному навчанні, мають пройти спеціальну підготовку, де мають навчитися створювати виражені фасилітативні умови взаємодії з учнями, набути вміння емпатії (вміння відчувати емоційний стан учнів); вміння конгруентності (вміння бути собою, поводитися з учнями більш природньо); вміння позитивного прийняття будь-якого учня. За таких умов в учня формується пізнавальна і творча діяльність. Взаємодія базується на підтримуючих стосунках (термін К. Роджерса).

У гуманістичному навчанні в учнів не виникають негативні емоційні стани (страх, неспокій, тривога). Розвиток особистості учня досягається через самовираження і самоактуалізацію. Вчитель не стільки навчає, скільки вводить учня в індивідуальне самостійне і творче пізнання. Учень відчуває підтримку вчителя і його керівництво. Він набуває впевненості у своїх силах через оволодіння вмінням захищати свою самооцінку від руйнації з боку зовнішнього оточення і середовища, коли виникають негативні внутрішні переживання. Творчі здібності в учня розвиваються через відповідальність за виконання творчих завдань, у стані самовираження і самоактуалізації. Розкриття потенціалу досягається через усунення страхів і набуття розкритості. Взаємодія з учителем оцінюється як партнерська, рівноправна співпраця.

Підтримуючі стосунки набуваються вчителем, який працює в гуманістичній школі з допомогою проходження спеціальних тренінгів протягом кількох років. У гуманістичному навчанні учні виконують творчі проекти в малих групах кількістю 2-3 учні. У таких творчих групах розвивається творча активність, зникають відмінності між сильними і слабкими учнями, між нормальними учнями і учнями з особливими потребами. Учні не відчувають фрустрації завдяки відкритості вчителя у його спілкуванні з ними і завдяки його керівництву.

**Методика та організація дослідження.** Теоретична структура міжособистісної взаємодії, на наш погляд, має вміщувати такі компоненти: духовний, душевний, моральний, що наповнюють і визначають позитивний чи негативний зміст більш статичних складових: наявності спільної діяльності, організації її виконання і супроводжуючі психологічні явища: взаємовпливи (позитивні-негативні), взаєморозуміння (високий, середній, низький рівні), спілкування (позитивне, негативне); результат спільної діяльності: успіх-неуспіх; досягнення розвитку, або, навпаки, його блокада в результаті виникнення негативної взаємодії. На базі цієї теоретичної структури нами була розроблена діагностична методика, спрямована на вимір превалювання схильності суб'єкта до позитивної чи негативної взаємодії та здійснено підбір інших діагностичних методик, таких як: методика «ОД» (Особистісний диференціал). Три шкали цієї методики – «Оцінка», «Сила», «Активність» були адаптовані співробітниками інституту ім. Бехтерева; інші шкали – «Моральність», «Самодетермінація», «Самореалізація», «Схильність до взаємодії» розроблені і включені в загальну методику. Шкала «Моральність» проходила неодноразову апробацію. Метою розробки методики є створення компактного і валідного інструменту вивчення певних властивостей особистості, її самосвідомості, характеристик міжособистісних стосунків, моральних якостей, сформованості-не сформованості самодетермінації, здатності до позитивної чи негативної взаємодії. (Мар'яненко Л.В., 2019-2021).

Друга методика – методика «Особистісний потенціал» (Санкт-Петербурзька школа) визначає показники таких критеріїв: творчий потенціал; інтелектуальний потенціал; соціальний потенціал; загальний особистісний потенціал [7].

Третя діагностична методика – опитувальник Ховарда Гардієра «Види інтелекту». За допомогою цього опитувальника можна визначити: вербально-лінгвістичний; музично-ритмічний; логіко-математичний; інтерперсональний; зорово-просторовий; інтраперсональний; тілесно-кінестетичний; натуралістичний види інтелекту. У дослідженні нас цікавили інтерперсональний і інтраперсональний види інтелекту, які вказують на ступінь спрямованості особистості на взаємодію, чи навпаки, на усамітнення і самостійне виконання завдання.

Наступна методика – це тест на діагностику креативності Туніка Є.Є. (модифікація тесту Торренса Є.П.), визначає рівень розвитку таких критеріїв, як: схильність до ризику; любов до знань; складність; уяву; загальний показник творчості [4]. Методика експрес-діагностики неврозу (за Хеком К. і Хессом Х.): визначає загальний показник неврозу особистості [2]. Також були задіяні інші стандартизовані методики.

Відповідно до поставлених завдань у дослідженні застосовувалися: опитувальник «Самооцінка пізнавальної діяльності учнем», з допомогою цієї методики визначаються показники діагностичних критеріїв сформованості пізнавальної діяльності особистості: мотиваційний, творчий, операційний компоненти пізнавальної діяльності, саморозкриття потенціалу в пізнавальній діяльності, світоглядну самодетермінацію (переконання), етичну самодетермінацію (вихованість),

як характеристики саморегуляції пізнавальної діяльності, самореалізацію у пізнавальній діяльності, і загальний показник рівня розвитку навчально-пізнавальної діяльності учня. (Мар'яненко Л.В.) Також використовувались інші методики.

Показники, що у нашому емпіричному дослідженні діагностують здатність учня до взаємодії, є такими: Інтерперсональний інтелект (Гардієр Х.); Соціальний потенціал особистості (Санкт-Петербурська школа); Взаємодія позитивна (Особистісний диференціал) і взаємодія негативна (Особистісний диференціал). Емпіричне дослідження проводилося у ЗОШ №36 міста Києва. В експерименті прийняло участь 2 класи (50 учнів 11-х класів) ЗОШ №36 міста Києва. Допомога у проведенні дослідження психолог школи – Жилкіна Ольга Василівна.

**Результати дослідження.** Отже, що стосується показника «Негативна взаємодія», то психологічний аналіз одержаних даних підтверджує, що показник негативної взаємодії найщільніше корелює з фактором негативної оцінки, тобто «Оцінки мінус» (+0,881\*\*), 0,000. (Методика «Особистісний диференціал»). Зазначимо, що фактор «Оцінка мінус», тобто «Оцінка негативна», за методикою «Особистісний диференціал» вказує про негативне ставлення людини до самої себе, на її незадоволеність власним рівнем досягнень, своєю поведінкою, загалом така людина не приймає себе. Особливо високі значення показника «Оцінка негативна» вказують на можливі невротичні або психопатичні проблеми, що пов'язані з відчуттям низької самоцінності. При використанні методики «Особистісний диференціал» для виміру взаємодії фактор «Оцінка мінус» інтерпретується як свідчення рівня симпатії, привабливості при взаємодії. Отже, людина з високим значенням критерію «Оцінка негативна» сприймає саму себе у спілкуванні з іншими як несимпатичну, непривабливу. Цей факт озлоблює таку людину і штовхає її на негативну взаємодію з іншими людьми, а вчителя – до негативної взаємодії з учнями.

Також, наше дослідження підтвердило, що показник «Взаємодія негативна» позитивно корелює з показником «Активність негативна» (шкала за стандартизованою методикою «ОД»). Зазначимо, що фактор «Активність негативна» вказує на інтровертованість, певну пасивність, спокійні емоційні реакції. При оцінці інших у взаємодії людина з негативною активністю більше сприймає негативні особистісні особливості взаємодіючої сторони, і оскільки вона краще помічає негатив у того, з ким вона взаємодіє, то це і підштовхує її на негативну взаємодію. Коефіцієнт кореляції показника «Взаємодії негативної» і «Активності негативної» (+0,863\*\*), 0,000.

Показник «Взаємодія негативна» має пряму кореляцію з показником «Негативний моральний потенціал», або «Низька моральність». Коефіцієнт кореляції (+0,857\*\*), 0,000.

Показник «Взаємодія негативна» має пряму кореляцію з показником «Самореалізація негативна». Коефіцієнт кореляції (+0,799\*\*), 0,000. Самореалізація, перш за все, передбачає розкриття і саморозкриття свого потенціалу, високі досягнення і визнання з боку оточення. «Самореалізація негативна» – це заблокованість потенціалу і розвитку здібностей, низька успішність і невизнання оточенням. Отже, «Взаємодія негативна», а також схильність вчителя до негативної

взаємодії блокують самореалізацію учня: розкриття його потенційних можливостей, досягнення і визнання. Постійно вводячи учня в ситуацію негативної взаємодії вчитель і себе, і учня підводить до негативної самореалізації. (Зупинка)

Показник «Самодетермінація деструктивна» пов'язаний із показником «Взаємодія негативна» коефіцієнтом кореляції (+0,750\*\*) 0,000. Таким чином, при негативній взаємодії між вчителем і учнем в учня може розвиватися і функціонувати деструктивна самодетермінація, тобто учень внутрішньо спричинює себе на негативні вчинки в процесі навчання і взаємодії з учителем.

Саме позитивна взаємодія призначена виховувати позитивну самодетермінацію. Переважання негативної взаємодії між вчителем і учнем відводить обидві сторони від позитивної самодетермінації поведінки під час взаємодії і сприяє тому, що схильність до негативної взаємодії формується як риса особистості, причому це стосується вчителя, так і учня.

Також кореляційний аналіз довів, що з негативною взаємодією корелює показник критерію «Сила негативна». Коефіцієнт кореляції +0,544\*\* (0,002). Цей критерій відноситься до стандартизованої методики «Особистісний диференціал». Фактор «Сила» (С) методики «Особистісний диференціал» свідчить про розвиток вольових якостей особистості саме так, як вони усвідомлюються самим досліджуваним. Високі значення фактору «Сила» свідчать про впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили у скрутних ситуаціях. Низькі значення з цього фактору свідчать про недостатній самоконтроль, нездатність додержуватися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок. Особливо низькі показники цього фактору вказують на виснаженість і тривожність. У взаємних оцінках фактор «Сила» виявляє ставлення «домінування-підлеглості», як вони сприймаються суб'єктами взаємодії [7].

Також позитивний коефіцієнт кореляції має показник критерію «Несприятливі внутрішні умови самодетермінації» (0,430\* (0,018)) з методики «Внутрішні умови самодетермінації». Методика має два діагностичні критерії: «Несприятливі внутрішні умови самодетермінації» і «Сприятливі внутрішні умови самодетермінації». (Мар'яненко Л.В.) Психологічна характеристика цих критеріїв є такою: критерій «Сприятливі умови самодетермінації» включає в себе внутрішню каузальну орієнтацію, високу пізнавальну мотивацію; розвинуті цінності самоактуалізації, ідентифікацію цінностей і злиття з ними; наявність професійного самовизначення і розвинену мотивацію саморозвитку, зокрема у пізнавальній діяльності професійного самовизначення. Критерій «Несприятливі внутрішні умови самодетермінації» включає в себе: негативну мотивацію щодо пізнавальної діяльності і самостійної поведінки; спрямованість у навчально-пізнавальній діяльності і поведінці на зовнішні орієнтири (цінності першості, конкуренції; престижу, багатства, слави тощо); зовнішню причинну орієнтацію (чинитиму так, як скажуть вчителі, батьки, лідер групи, значущий інший); безособову каузальну орієнтацію, або відчуженість від навчально-пізнавальної діяльності і самостійної поведінки, байдужість; егоцентризм, егоїзм, відстороненість від вищих духовних цінностей, відсутність цінностей самоактуалізації, професійного

самовизначення, низька мотивації саморозвитку, зокрема у навчально-пізнавальній діяльності професійного самовизначення.

Але негативна взаємодія не впливає негативно на такі глибинні якості, як соціальний потенціал (+0,608\*\*), (0,000), методика («Потенціал особистості» Кудряшов, Санкт-Петербурзька школа); інтелектуальний потенціал (+0,576\*\*), (0,001) (та ж сама методика); потенціал особистісний (загальний показник), (та ж сама методика) [7, с. 274-291]. Також творчий компонент пізнавальної діяльності має з показником негативної взаємодії позитивний коефіцієнт кореляції (+0,463\*) (0,010). Візуально-просторовий інтелект за методикою «Види інтелекту» (Ховард Гардієр) має позитивну кореляцію з негативною взаємодією (+0,407\*), (0,028). Таким чином, можна зробити висновок, що на здібного учня, на його творчі та інтелектуальні здібності, які мають більш глибинну природу, негативна взаємодія між вчителем і учнем тільки підвищує їхній розвиток, але все ж таки учень платить за це значну психологічну ціну.

Психологічний аналіз одержаних даних доводить, що **позитивна взаємодія** передбачає наявність розвиненої позитивної активності особистості (+0,913\*\*). Показник «Позитивна активність особистості» діагностувався нами за допомогою методики «Особистісний диференціал» [7, с. 94-97]. В оцінці активності взаємодії відображається активне сприйняття людьми особистісних особливостей один одного [7, с. 96]. Також позитивна взаємодія має прямий кореляційний зв'язок із показником позитивної оцінки (+0,853\*\*), і позитивної сили (+0,715\*\*). [7, с. 96].

Також позитивна взаємодія має прямий кореляційний зв'язок із показником моральності (+0,895\*\*). Якщо в людини багато негативного, низька моральність, їй важко налагоджувати позитивну взаємодію з іншою людиною. Показник позитивної взаємодії має прямий кореляційний зв'язок із позитивною самореалізацією (+0,864\*\*) й із конструктивною самодетермінацією (+0,832\*\*) – ці показники виявлені за допомогою методики «Самооцінка пізнавальної діяльності учня».

За одержаними результатами нашого емпіричного дослідження позитивна взаємодія прямо корелює із моральною самодетермінацією (вихованістю) (+0,639\*\*). Також прямий кореляційний зв'язок позитивної взаємодії існує з показником високого рівня розвитку пізнавальної діяльності особистості (+0,609\*\*). Це вказує на те, що великий багаж знань, набутих особистістю, допомагає їй налагодити позитивну взаємодію з іншими людьми.

З допомогою нашого емпіричного дослідження виявилось, що позитивна взаємодія сприяє саморозкриттю потенціалу учня в учбово-пізнавальній діяльності (+0,571\*\*),  $r=0,001$ . Досягнення позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень» сприяє розвитку інтелекту учня (+0,559\*\*),  $r=0,001$  (опитувальник Ховарда Гардієра) й операційного компонента його навчально-пізнавальної діяльності (+0,501\*\*),  $r=0,004$  (наша методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня»). Також, кореляційний аналіз засвідчує, що позитивна взаємодія сприяє розвитку мотивації пізнавальної діяльності учня (+0,504\*\*),  $r=0,004$ , та його тво-

рчості в навчально-пізнавальній діяльності (+0,480\*\*),  $r=0,007$ . Емпірично доведено, що налагодженню і підтримці позитивної взаємодії сприяє також розвинена світоглядна самодетермінація (+0,446\*),  $r=0,014$ . Валідність нашої методики підтверджується тим, що показник позитивної взаємодії виявляє пряму кореляцію із показником інтерперсонального інтелекту (0,464\*\*),  $r=0,01$ . (Опитувальник Ховарда Гардієра) [4, с. 486.].

Також можемо зазначити, що безособова каузальна орієнтація (показник методики Райана - Десі «Види каузальної орієнтації») має обернену кореляцію із позитивною взаємодією (-0,391\*),  $r=0,043$ . Отже, превалювання безособової каузальної орієнтації заважає налагодженню позитивної взаємодії і з боку вчителя, і з боку учня.

**Висновки.** Негативна взаємодія підсилює негативні якості особистості учня: спричинює негативну оцінку, знижує силу Я, самореалізацію і самодетермінацію, що в цілому заважає особистісному розвитку і саморозвитку учня. Але на здібного учня, на його творчі та інтелектуальні здібності, що мають більш глибинну природу, негативна взаємодія між вчителем і учнем тільки підвищує їхній розвиток, але все ж таки учень платить за це значну психологічну ціну і як особистість дезорієнтується і може стати роздвоєним і негативно спрямованим. Натомість, за нашими даними, картина розвитку особистості і пізнавальної сфери учня при позитивній взаємодії набагато краща і більш гармонійна. Емпіричним шляхом доведено позитивний вплив здатності учня і вчителя до позитивної взаємодії на розвиток та становлення особистості учня, зокрема на розвиток когнітивних здібностей та його пізнавальної діяльності. Можемо засвідчити, що позитивна взаємодія сприяє не лише становленню та розвитку пізнавальної діяльності, а також є конструктивним моментом розвитку і саморозвитку особистості учня.

### Список використаних джерел

- Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
- Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич: Коло, 2008. 480 с.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва, 1986. 544 с
- Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: учебное пособие. М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009. 533 с.
- Дусавицький О. К. Розвивальне навчання: теорія і практика. До 35-річчя початку експериментальних досліджень. *Вісник ХНУ. Серія Психологія*, 2001 г. № 517, с. 50–55.
- Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /ред. Л.Н. Проколієнко. – К.: Рад. школа, – 1989. – 608 с.
- Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / под ред. А.Ф. Кудряшова. Петрозаводск: Петроком, 1992. 318 с.
- Максименко С.Д. Основи генетичної психології: навч. посіб. Київ: НПЦ Перспектива. 1988. 220 с.

- Мар'яненко Л.В. Розвивальні можливості гуманістичного навчання, запропонованого Карлом Роджерсом. *Пріоритетні напрямки розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 7-8 серпня 2020 р.)*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 46–50.
- Мар'яненко Л.В., Пушкарська Л.П. Розкриття когнітивно-особистісного потенціалу учнів у гуманістичному навчанні. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: збірник наукових праць / за ред. С.Д.Максименка*. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2021. С.217–227.
- Обозов Н.Н. Психология межличностного взаимодействия: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Ленинград, 1979. 380 с.: ил.
- Одарённые дети: пер. с англ. / общ. ред. Г.В. Бруменской и В.М. Слущкого; предисл. В.М. Слущкого. Москва: Прогресс, 1991. 376 с.
- Поклад І.М. Проектування розвитку творчих проявів дітей в системі взаємодії учасників освітнього процесу. *Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості: матеріали XIII всеукр. наук.-практ. онлайн конф. (м. Київ, 03 червн. 2021 р.)*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 132–140. URL: <http://iod.gov.ua>
- Поклад И.Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития творческой личности. *XXI аср психологияси: Халқаро илмий-амалий конференция материаллари*. – Бухоро, 2021. – 338 б. В. 186-190. URL: <http://psixologiyabuxdu.uz/>
- Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 527 с.
- Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. перераб. и доп. (Серия «Мастера психологии»). Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
- Фурман А.В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання. Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. 40 с.

## ПРОГРАМА СПРИЯННЯ ПРОФЕСІЙНІЙ ЖИТТЕСТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ

У статті викладено зміст програми сприяння професійній життєстійкості фахівців соціономічного напрямку. Загальний етап програми розрахований на 21 академічну годину, вміщує 3 блоки: організаційно-діагностичний, формувально-розвивальний і контрольний. Програма спрямована на забезпечення підвищення у фахівців рівнів зацікавленості у власній професійній діяльності; задоволеності своєю професією і роботою; розвитку професійної включеності; соціального та професійного компонентів професійної життєстійкості; внутрішньої професійної мотивації; здатності до швидкого встановлення контактів з іншими людьми; здатності віддавати собі звіт у своїх потребах і почуттях; здатності регулювати власні емоції і високого рівня професійної самоефективності.

*Ключові слова:* фахівці соціономічного напрямку, життєстійкість, професійна життєстійкість, управління стресом, саморегуляція.

**Panasenko N. Professional hardiness support program of specialists socionomic direction.** The article outlines the content of the program to promote the professional hardiness of socionomic specialists. The general stage of the program is designed for 21 academic hours, includes 3 blocks: organizational-diagnostic, formative-developmental and control. The program is aimed at ensuring an increase in the level of interest of specialists in their own professional activities; satisfaction with one's profession and work; development of professional inclusion; social and professional components of professional viability; internal professional motivation; ability to quickly establish contacts with other people; the ability to report on one's needs and feelings; the ability to regulate one's own emotions and a high level of professional self-efficacy.

*Key words:* socionomic specialists, hardiness, professional hardiness, stress management, self-regulation.

**Постановка проблеми.** У складних умовах сьогодення людина намагається не тільки вижити, але, незважаючи на все, ефективно діяти з метою пошуку себе, своїх життєвих і професійних пріоритетів. Проблема подолання особистістю життєвих та професійних труднощів у психологічній науці розглядається також через призму поняття життєстійкості (С. Кобейса, 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).

**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 життестійкість як інтегральну особистісну рису, відповідальну за успішність подолання особистістю життєвих труднощів. Життестійкі люди глибоко переконані, що наше життя має сенс, вони відрізняються неабияким умінням імпровізувати. Основними компонентами життестійкості 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).

Професійна життестійкість – 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).

**Метою статті** є викладення змісту програми сприяння професійній життестійкості фахівців соціономічного напрямку.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Особливої актуальності проблема життестійкості набуває в складних умовах сьогодення, оскільки в умовах воєнного стану фахівцям соціономічного напрямку ще складніше виконувати свої професійні обов'язки.

Відповідно до визначених у дослідженні особливостей професійної життестійкості було визначено, що *загальні заходи* щодо сприяння професійній життестійкості, у *першу чергу*, мають бути спрямовані на забезпечення наявності високого рівня: зацікавленості у власній професійній діяльності; задоволеності своєю професією і роботою; розвитку професійної включеності; соціального та професійного компонентів професійної життестійкості; внутрішньої професійної мотивації; здатності до швидкого встановлення контактів з іншими людьми; здатності розуміти свої потреби і почуття; здатності регулювати власні емоції і набувати високого рівня професійної самоефективності.

Також *важливе значення* відіграють заходи, спрямовані на підтримку гарного стану здоров'я, розвитку в них здатності спонтанно і безпосередньо виражати свої почуття, заохочення їх до постійної роботи над підвищенням власного професійного рівня, розвитку в них здатності до рефлексії своїх почуттів та гнучкості поведінки, створення умов для розкриття здібностей в їхній професійній діяльності.

Реалізація запропонованої нами програми сприяння професійній життестійкості здійснюється у два послідовні етапи: *загальний* та *індивідуальний*.

**Загальний етап.** Передбачає заходи, які в цілому сприяють підвищенню рівня професійної життєстійкості вчителів. Відповідно до обґрунтованого вище спрямування, вони мають забезпечити підвищення у вчителів рівнів: зацікавленості у власній професійній діяльності; задоволеності своєю професією і роботою; розвитку професійної включеності; соціального та професійного компонентів професійної життєстійкості; внутрішньої професійної мотивації; здатності до швидкого встановлення контактів з іншими людьми; здатності до самоусвідомлення своїх потреб і почуттів; здатності регулювати власні емоції і набувати високого рівня професійної самоефективності тощо.

Організаційно цей етап може бути здійсненим у певному освітньому закладі чи групі таких закладів. Вибір і послідовність заходів, засобів та методів забезпечення професійної життєстійкості вчителів здійснюється з урахуванням специфіки діяльності освітнього закладу, а також професійних, статевих та вікових особливостей вчителів, які в ньому працюють.

Загальний етап складається з *трьох блоків*:

1) Організаційно-діагностичний – визначення специфіки діяльності та умов, в яких працюють; здійснення діагностики з використанням опитувальника професійної життєстійкості (О.М. Кокун); опитувальника професійного самоздійснення (О.М. Кокун); методики К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності»; Шкали самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В.В. Бойко);

2) формувально-розвивальний – на основі аналізу отриманих на попередньому блоці результатів, визначаються та здійснюються відповідні заходи, спрямовані на підвищення рівня професійної життєстійкості;

3) контрольний – здійснення повторного дослідження, спрямованого на визначення ефективності комплексу заходів, що були застосовані.

Вирішення таких задач загального етапу, як збільшення задоволеності фахівців змістом власної професійної діяльності, задоволеності своєю професією і роботою, в цілому може бути забезпечено шляхом загального коригування умов та змісту діяльності, підвищенням рівня матеріального і морального стимулювання, поліпшенням соціально-побутових умов, коригуванням стилю управління тощо.

Збільшення у фахівців рівня професійної самоефективності та внутрішньої мотивації, формування індивідуального стилю професійної діяльності, розвиток творчої спрямованості, збільшення професійної мобільності тощо, може бути забезпечено шляхом психологічного консультування, бесід, тренінгових занять, спрямованих на розвиток певних якостей психорегуляційними засобами, наданням загальних та індивідуальних рекомендацій.

**Мета програми:** сприяння професійній життєстійкості через підвищення рівнів: зацікавленості у власній професійній діяльності; задоволеності своєю професією і роботою; рівень розвитку професійної включеності; рівнів соціального та професійного компонентів професійної життєстійкості; внутрішньої професійної мотивації; здатності до швидкого встановлення контактів з іншими

людьми; здатності віддавати собі звіт у своїх потребах і почуттях; здатності регулювати власні емоції і професійну самоефективність. Також метою програми є зниження рівнів виразності таких складових професійного вигорання, як: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень.

***Завдання програми:***

- Ознайомлення учасників з поняттями «життестійкість» і «професійна життестійкість».
- Ознайомлення з методами діагностики професійної життестійкості і проведення дослідження.
- Ознайомлення зі способами психічної саморегуляції і з методами зниження рівня емоційної напруги.
- Сприяння здатності спонтанно і безпосередньо виражати свої емоції і почуття та регулювати їх.
- Сприяння активізації особистісних ресурсів життестійкості.
- Формування установки на збереження і зміцнення психічного і фізичного здоров'я.

Для виконання зазначених завдань використовуються наступні методи і техніки: метод позитивної психотерапії (притчі, метафори), бесіди, релаксаційні методи, арт-терапія, завдання на самопізнання тощо. Також у структуру тренінгових занять програми входять: а) рольові ігри (моделювання ситуацій); б) групові вправи-дискусії: «Мої способи боротьби зі стресом», «Мої професійні ресурси», «Пошук позитиву» тощо); в) тренінгові вправи з подальшим обговоренням та аналізом результатів. Зазначимо, що кожна психологічна вправа чи вправа-дискусія сприяє вирішенню одночасно не однієї, а декількох задач, які у комплексі сприяють досягненню основної мети програми.

Спілкування в умовах програми базується на принципах: «тут і тепер», персоніфікації висловів, відмови від знеособлених думок, активності і довірчого спілкування.

***Структура програми.***

Загальний етап програми сприяння професійній життестійкості розрахований на двадцять одну академічну годину (7 занять по 3 години), вміщує 3 блоки: організаційно-діагностичний, формувально-розвивальний і контрольний. Періодичність занять – 1 раз на тиждень, кількість учасників – 10-18 осіб. До кожного заняття входять наступні елементи: актуалізація проблеми, ритуал вітання («Перше коло»), основний зміст, рефлексія з приводу заняття і ритуал прощання («Останнє коло»). Також обов'язковим елементом кожного заняття є домашнє завдання для продовження роботи над собою і поза межами програми з метою самопізнання та самопосилення, усвідомлення власних емоцій, перенесення отриманого у процесі занять досвіду в життя.

Структуру загального етапу програми сприяння професійній життестійкості наведено у таблиці 1.

**Структура загального етапу програми сприяння  
професійній життєстійкості**

Блок	№ заняття	Зміст	Тривалість (год.)
Блок № 1 Організаційно-діагностичний	1.	Знайомство. Міні-лекція «Професійна життєстійкість» Групова психодіагностика.	3
Блок № 2 Формувально-розвивальний Тренінг професійної життєстійкості	2. Прийоми управління стресом	Актуалізація проблеми. «Перше коло». Мозковий штурм: створення банку природних способів управління стресом Вправа «Побажання» Вправа «М'язова релаксація» Вправа «Безпечне місце» «Останнє коло».	3
	3. Саморегуляція	Актуалізація проблеми. «Перше коло». Вправа «Пошук позитиву» Вправа «Мої способи боротьби зі стресом» «Останнє коло».	3
	4. Контактність і гнучкість поведінки	Актуалізація проблеми. «Перше коло». Вправа «Коло допомоги». Вправа «Творче життя». «Останнє коло».	3
	5. Професійна життєстійкість	Актуалізація проблеми. «Перше коло». Вправа-дискусія «Моє професійне «Я»». Вправа «Моя професійна мотивація». Вправа «Мій портрет у променях сонця». Вправа-дискусія «Ресурси життєстійкості». «Останнє коло».	3
Блок № 3 Контрольний	6.	Групова психодіагностика.	3
	7. Завершення програми	«Перше коло». Вправа «Рефлексивна мішень». Вправа «Джерела поповнення моїх ресурсів життєстійкості». Вправа «Гора». Прощання.	3
Всього:			21

## **Блок № 1. Організаційно-діагностичний.**

**Заняття 1.** Визначення специфіки діяльності і вимог та умов, в яких відбувається професійна діяльність. Психодіагностика.

**Блок № 2. Формувально-розвивальний** (Тренінг професійної життєстійкості)

Тренінг складається з чотирьох занять, тривалість кожного – три години. Проводиться тренінг у приміщенні, з можливістю вільного пересування учасників, за наявності необхідного обладнання (столи, стільці, фліп-чарти, олівці, маркери, стікери тощо) та передбачає перерву на каву-брейк (15 хвилин).

Заняття складаються з наступних компонентів: актуалізація проблеми (залежно від теми заняття), «Перше коло» (очікування від заняття), вправи основної частини заняття (вправи на актуалізацію проблеми, вправи на пошук шляхів вирішення проблеми, вправи на розвиток практичних навичок), «Останнє коло» (рефлексія, оцінка-аналіз, прощання).

Важливим компонентом кожного психологічного тренінгу є прийняття правил. У кожній тренінговій групі також можуть прийматися і свої правила, але існують універсальні: довірчий стиль спілкування; спілкування за принципом «тут і тепер»; персоніфікація висловлювань; щирість у спілкуванні; повага до учасників групи; конфіденційність усього, що відбувається в групі; неприпустимість оціночного ставлення до людини; активна участь в тому, що відбувається.

### **Заняття 2. Прийоми управління стресом.**

*Мета заняття:* ознайомлення із поняттям стрес та робота над здатністю до управління стресом.

*Актуалізація проблеми.* Стрес – це захисна реакція організму на зовнішні подразники. Вона проявляється психічно, фізично, емоційно та дає змогу адаптуватися до змін. У людини стрес часто виникає під час взаємодії із соціумом. Стрес, як особливий психофізіологічний стан, забезпечує захист організму від загрозливих та руйнівних впливів, як психічних, так і фізичних. Тому виникнення стресу означає, що людина включилась в певну діяльність, спрямовану на протидію небезпечним для неї впливам.

– **«Перше коло»**

– **Мозковий штурм: створення банку природних способів управління стресом.**

Учасники по черзі називають способи, які вони використовують в своєму житті для виходу зі стресової ситуації або для надання собі самопомоги у важких життєвих ситуаціях. Способи оформляються на дошці або ватмані. Ведучий узагальнює отримані результати і підводить підсумок.

– **Вправа «Побажання».**

*Мета:* поглиблення емоційних зв'язків між учасниками, налаштування на активну роботу. Час: 15 хв. Матеріали: м'яч або м'яка іграшка.

*Хід вправи:* учасники кидають один одному м'яч, бажаючи чогось приємного на час заняття. Наприклад, «радості», «творчого натхнення» тощо.

Побажання повинні бути короткі (1-2 слова). М'яч повинен потрапити до кожного учасника. Ведучий пильнує, щоб кожний з учасників отримав приємні слова. Після проведення вправи проводиться обговорення.

– **Вправа «М'язова релаксація»**

*Мета:* отримання навички повного заспокоєння через м'язове розслаблення.

*Ведучий:* «Щоб дихати вільно та освіжити голову, спробуйте у спокійному місці напружити всі м'язи тіла та потримати їх у напрузі якомога довше. Різко розслабте всі м'язи та відчуйте, як за інерцією все тіло стає спокійним та розслабленим». Після проведення вправи проводиться обговорення.

– **Вправа «Безпечне місце»**

*Мета:* навчання заспокоєнню у стресовій ситуації.

*Ведучий:* «Уявіть себе у безпечному місці, де вам комфортно та затишно. Закрийте очі, у своїй уяві розгляньте всі деталі, спробуйте почути звуки, які вас оточують». Після проведення вправи проводиться обговорення.

– **«Останнє коло».**

**Заняття 3. Саморегуляція.**

*Мета заняття:* ознайомлення із поняттям саморегуляції та робота над здатністю до саморегуляції.

*Актуалізація проблеми.* Саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, який досягається шляхом впливу людини на саму себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням.

Саморегуляція – це узгодження особистістю об'єктивних вимог навколишнього середовища з суб'єктивними можливостями активності (К. О. Абульханова-Славська, 1980).

Ефекти саморегуляції:

- ефект заспокоєння (усунення емоційної напруженості),
- ефект відновлення (ослаблення проявів втоми),
- ефект активізації (підвищення психофізіологічної реактивності).

Саморегуляція – це здатність керувати своєю поведінкою на основі знань про свої психологічні особливості. Рушійною силою саморегуляції є воля. Саморегуляція особистості формується і розвивається в процесі мовленнєвої комунікації, що забезпечує різні форми активності й розвитку особистості.

– **«Перше коло».**

– **Вправа «Пошук позитиву».**

*Мета:* виробити способи пошуку позитиву в складних професійних і життєвих ситуаціях. Час: 30 хв.

*Хід вправи:* виконується індивідуально.

Є стресові ситуації, які мало залежать від нас. Ми можемо їх тільки прийняти із вдячністю як частину нашого життєвого досвіду. Для того, щоб прийняти свою самооцінку і сформувані позитивні емоції, можна виконати наступну вправу.

*Інструкція ведучого:* «Згадайте який-небудь епізод останніх двох тижнів, який вас засмутив або розчарував. Візьміть аркуш паперу і максимально об'єктивно сформулюйте суть події, намагаючись утримуватися від емоційних оцінок. Нижче допишіть слово «Зате ...» і знайдіть, як мінімум, три позитивних наслідки цієї події». Після проведення вправи проводиться обговорення.

– **Вправа «Мої способи боротьби зі стресом».**

*Хід вправи:* Ведучий пропонує учасникам об'єднатися в пари для обговорення власних способів боротьби зі стресом. Після проведення вправи проводиться обговорення.

– **«Останнє коло».**

**Заняття 4. Контактність і гнучкість поведінки.**

*Мета заняття:* розширення можливостей встановлення контакту в різних ситуаціях спілкування; відпрацьовування навичок розуміння інших людей, себе, а також взаємин між людьми і розвиток гнучкості поведінки.

*Актуалізація проблеми.* Контактність – характеризує здатність людини до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми або, використовуючи звичну у вітчизняній соціальній психології термінологію, до суб'єкт-суб'єктного спілкування.

*Гнучкість поведінки* – це ступінь гнучкості суб'єкта в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з оточенням, здатність швидко й адекватно реагувати на мінливу ситуацію.

– **Вправа «Коло допомоги».**

Група розподіляється на групи по чотири людини в кожній.

1 крок – протягом 2-3 хв. автор розказує/описує свою або чужу складну робочу ситуацію, що там відбувалось, як себе почуває людина;

2 крок – усі, окрім автора, розповідають, як вони себе почувають, називаючи свої почуття (2-3 хв.);

3 крок – група має можливість поділитись ідеями, власним досвідом та думками, як вирішити «складне питання» (5 хв.);

4 крок – автор ділиться своїми почуттями – що корисного він почув, що планує використати. Інші обговорюють власні почуття (5 хв). Потім настає черга наступної людини розказувати свою історію з практики.

– **Вправа «Творче життя».**

*Мета:* перенесення розгляду проблем креативності в область щоденних життєвих реалій.

*Обладнання:* маркери, листи формату А-3, А-2.

*Хід вправи:* Учасники об'єднуються в групи по 5-6 осіб та отримують завдання: «сформулювати перелік рекомендацій, які дозволять зробити більш творчим власне життя». До переліку бажано включити рекомендації щодо впровадження творчих підходів у професійне життя. Сформульовані рекомендації повинні бути реальними і з потенціальною можливістю впровадження більшістю учасників. Після виконання завдання аркуші розміщуються для ознайомлення всіма учасниками. Представники кожної команди озвучують свої рекомендації

та коротко пояснюють, як саме їх дотримання допоможе зробити власне життя більш творчим.

- **«Останнє коло».**

### **Заняття 5. Професійна життєстійкість**

*Мета заняття:* сприяння активізації особистісних ресурсів, посилення професійної життєстійкості.

*Актуалізація проблеми.* Професійна життєстійкість – характеризує можливості особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішності професійної діяльності.

- **«Перше коло».**
- **Вправа «Моє професійне «Я».**

*Мета:* підвищення самооцінки; гармонізація емоційного стану; розвиток позитивної професійної концепції «Я-вчитель». *Час:* 10-15 хв.

*Хід вправи:* На окремому аркуші пропонується намалювати сонце так, як його малюють діти: «У кружечку напишіть власне ім'я або намалюйте себе як вчителя. Біля кожного променя напишіть що-небудь гарне про себе з професійної точки зору. Задача – написати про себе якнайкраще. Якщо з часом у вас з'явиться нова якість, ви можете додати промінчик до сонця».

- **Вправа «Моя професійна мотивація».**

*Мета:* В процесі проведення цієї вправи вирішується завдання осмислення відмінностей в цілях професійної діяльності на початку кар'єри і в процесі накопичення професійного досвіду. *Час:* 30 хв. *Обладнання:* аркуші форматом А-4, фломастери (олівці).

*Хід вправи:* Ця вправа може проводитись у двох варіантах.

*Перший варіант.* Невеликий аркуш ділиться на три частини. Присутнім пропонується відповісти на запитання «Для чого ви працюєте?» з позиції минулого, теперішнього, майбутнього: початок професійної діяльності; в теперішній час; через 5 років.

*Другий варіант.* Намалювати три малюнки на тему: «Я працюю вчителем»: початок професійної діяльності; в теперішній час; через 5 років. Присутні діляться, в першу чергу, власними враженнями від своїх записів або малюнків. Важливо, щоб вони самі змогли побачити можливі відмінності в змісті, кольоровій гамі зображеного. Після завершення вправи проводиться обговорення.

- **Вправа «Мій портрет у променях сонця».**

*Мета:* сприяти позитивному сприйняттю свого «Я», підвищення самооцінки.

*Хід вправи.* Ведучий пропонує учасникам подумати і відповісти на запитання: «Чому кожен із вас заслуговує на повагу?» Потім кожен малює сонце, у центрі сонячного кола пише своє ім'я або малює власний портрет, а вздовж сонячних променів записує свої позитивні риси. Ведучий наголошує: «Постарайтеся, аби сонячних променів було якнайбільше»

- **Вправа-дискусія «Ресурси життєстійкості».**

Складні ситуації зустрічаються майже кожного дня, але не кожна з них закінчується поразкою. Завдяки чому ми знаходимо вихід із складних життєвих і професійних обставин?

*Інструкція:* «Розділіть ще раз аркуш паперу навпіл. Перша колонка буде мати назву «зовнішні ресурси життєстійкості», друга – «внутрішні ресурси життєстійкості». А тепер максимально сконцентруйтеся на собі і спробуйте виявити те, що завжди вас підтримує і допомагає запобігти невдачі у будь-яких життєвих ситуаціях. У першій колонці запишіть тих людей, на допомогу або пораду яких ви завжди можете розраховувати. У другій – найбільш сильні риси вашого характеру й темпераменту, які підтримують вас вже сьогодні».

*Обговорення:* На які власні ресурси життєстійкості ви можете розраховувати на шляху до досягнень? Як ви зрозуміли, що саме ці якості для вас є найважливіші?

– **«Останнє коло».**

**Блок № 3. Контрольний.**

**Заняття 8. Проведення повторної групової психодіагностики.**

**Заняття 9. Завершення програми.**

*Мета заняття:* підведення підсумків і завершення програми.

– **«Перше коло».**

– **Вправа «Рефлексивна мішень».**

*Рефлексія* (лат. reflexio – звернення назад, самопізнання) – усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільноти; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану.

*Мета:* Підведення підсумків тренінгу. Час: 15 хв. Обладнання: шаблон «мішень» на аркуші ватману, кольорові олівці, фломастери.

*Хід вправи:* На аркуші ватману малюється мішень, яка ділиться на чотири (можна більше або менше) сектори. У кожному з секторів записуються параметри для рефлексії групової взаємодії, діяльності, що відбулись. Наприклад, 1-й сектор – оцінка змісту; 2-й сектор – оцінка форми, методів взаємодії; 3-й сектор – оцінка діяльності ведучого; 4-й сектор – оцінка власної діяльності. Кожний учасник маркером або фломастером (ручкою, олівцем) чотири рази (по одному в кожному секторі) «стріляє» у мішень, роблячи мітку (крапку, «плюс» тощо). Мітка відповідає його оцінці результатів взаємодії, що відбулася. Якщо учасник дуже низько оцінює результати, то мітка йому ставиться в «молоко» або в поле «О» на мішені; якщо вище, то в поле «3». Якщо результати оцінюються дуже високо, то мітка ставиться в «яблучко», у поле «5» мішені. Після того, як всі учасники взаємодії «вистріляли» (поставили чотири мітки) у рефлексивну мішень, вона вивішується на загальний огляд і тренер організує її короткий аналіз. Після проведення вправи проводиться обговорення.

– **Вправа «Джерела поповнення моїх ресурсів».**

Робота у міні-групах по 5-6 учасників. Спочатку кожний учасник самостійно визначає п'ять видів активності, відпочинку, які, з його досвіду, дають йому задоволення.

У міні-групі учасники обговорюють свої джерела поповнення ресурсів, групують їх. Кожна група спільно обирає будь який ресурс і символічно презентує його у великій групі (у вигляді символічних дій, пантоміміки, «скульптури»), коротко описує.

Важливо звернути увагу. Під час вправи створити атмосферу гри і творчості. Можна заохотити групи тим, що в кінці вправи велика група символічно покаже, програє той із продемонстрованих ресурсів, який сподобається більшості учасників.

– **Вправа «Гора».**

*Мета:* з'ясувати реалізацію очікуваних результатів. Час: 10 хв.

*Обладнання:* зображення гори, «смайлики» зеленого, жовтого і червоного кольорів.

*Ведучий:* «Ми багато чого послухали, побачили, багато попрацювали. Наостанок, мені б хотілося, щоб ви висловили своє враження про наш тренінг, обравши один із «смайликів». Якщо тренінг був корисний для вас, візьміть зелений, якщо ви не впевнені – жовтий, а якщо вважаєте, що ні – червоний».

*Інструкція:* «Пропоную підійти до зображення «Гори» і розташувати свій «смайлик» на ній». Обговорення в колі: кожен учасник обирає і закінчує фразу за власним бажанням (Мене вразило... Мені згадалося... Мені запам'яталося... Мене дратувало... Мене порадувало...).

– **Прощання.**

**Висновки.** Відтак, відповідно до визначених нами в емпіричному дослідженні психофізіологічних закономірностей професійної життєстійкості, було розроблено програму сприяння професійній життєстійкості, яка спрямована на забезпечення підвищення у фахівців соціономічного напрямку рівнів зацікавленості у власній професійній діяльності; задоволеності своєю професією і роботою; розвитку професійної включеності; соціального та професійного компонентів професійної життєстійкості; внутрішньої професійної мотивації; здатності до швидкого встановлення контактів з іншими людьми; здатності усвідомлювати свої потреб і почуття; здатності регулювати власні емоції і високого рівня професійної самоефективності тощо.

**Перспективи подальших досліджень** полягають в апробації й уточненні програми, спрямованої на сприяння професійній життєстійкості.

### Список використаних джерел

- Абульханова-Славская К.А. (1980). Деятельность и психология личности. Москва: Изд. Наука, 1980. 335 с.
- Кокур О.М., Д.Г. Кравченко, Н.М. Панасенко (2018). Чинники професійного самоздійснення вчителя. *Український психологічний журнал*. № 2 (8). С. 74–85.
- Кокур О.М., Панасенко Н.М. (2018). Програма сприяння професійному самоздійсненню вчителів. *Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Експериментальна психологія. Психологія праці. Випуск 18*. Київ: «Інформаційно-аналітичне агентство». С. 107–122.

Леонтьев Д. А., Е. И. Рассказова (2006). Тест жизнестойкости. Москва: Изд. Смысл. 63 с.

Мадди С. (2005). Смыслообразование в процессе принятия решений. *Психологический журнал*. Т. 26. № 6. с. 87–101.

УДК 159.9+316.6

*Петренко І.В.*

## СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ СУБ'ЄКТІВ – ВИРАЗНИКІВ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ В СИСТЕМІ «СІМ'Я-ШКОЛА»

Статтю присвячено розгляду сучасних психологічних підходів до вивчення взаємодії соціальних суб'єктів – носіїв громадської думки в системі «сім'я-школа». Проаналізовано основні ознаки громадської думки. Окреслено структурні елементи громадської думки, серед яких: суб'єкт формування громадської думки; виразник громадської думки; об'єкт громадської думки; дискурс; оціночне судження; комунікативний простір; соціальний простір. Розкрито функціональні характеристики громадської думки: ідентифікуючу, інтегруючу, виховну, пізнавальну, управлінську, консультативну, регулювальну, оцінну, консенсусну, конденсаторну. Визначено типи взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки. Представлено динамічну модель розгортання громадської думки в процесі міжсуб'єктної взаємодії в системі «сім'я-школа».

*Ключові слова:* соціальний суб'єкт, взаємодія, громадська думка, виразник громадської думки, система «сім'я-школа».

**Petrenko I. Modern psychological approaches to exploring the interaction of social subjects – a declarants of public opinion in the «family-school» system.** The article is devoted to the examination of modern psychological approaches to the explore of the interaction of social subjects – a declarants of public opinion in the «family-school» system. The main features of public opinion are analyzed. The structural elements of public opinion are outlined, including: the subject of public opinion formation; public opinion speaker; object of public opinion; discourse; value judgment; communicative sphere; social sphere. Functional characteristics of the community thought were assigned: identifying, integrating, guiding, knowing, managing, consulting, regulating, evaluating, consensual, condensing. The types of interaction of social subjects – a declarants of public opinion are defined. A dynamic model of the deployment of public opinion in the process of intersubjective interaction in the «family-school» system is presented.

*Keywords:* social subject, interaction, public opinion, declarant of public opinion, «family-school» system.

**Вступ.** Вивчення соціально-психологічних умов підвищення ролі сім'ї як виразника громадської думки щодо реформування освіти, залишається й сьогодні, навіть під час дії правового режиму воєнного стану, завданням, що потребує особливої уваги і є перспективним дослідницьким напрямком у контексті упровадження концепції «Нова українська школа». Перегляд усталених форм взаємодії між сім'єю та школою може започаткувати зміни у ставленні батьків до рефо-

рмування освітньої галузі. Зміни у ставленні батьків до школи як до чогось стороннього, усвідомлення її важливості як неодмінної частини власного життя, сприятимуть позитивним змінам у настановах учасників освітнього процесу до реформи школи взагалі, й в оцінці особистого внеску кожного в її розбудову зокрема.

**Вихідні передумови.** Вивчення особливостей взаємодії індивідуальних і соціальних суб'єктів – виразників громадської думки є питанням міждисциплінарним і знаходиться в полі зору багатьох наук – філософії, економіки, соціології, державного управління, юриспруденції, соціальної психології. Оскільки громадська думка є квінтесенцією виявлення почуттів, уявлень, очікувань, настроїв, поглядів людей, то внесок психологічної науки у розгляд цього питання є вельми важливим, а, отже, проблема систематичного вивчення громадської думки і її врахування для поступального розвитку суспільства набуває особливої ваги. Найновіші дослідження присвячені розгляду питання трансформації громадянської позиції суспільних груп, причетних до модернізації освітнього процесу (Слюсаревський, 2017); питання перетворення уявлень носіїв громадської думки (Штельмашенко, 2018); передумов гармонізації процесу функціонування громадської думки (Стариковська, 2020); критеріїв та моделей консолідації громадської думки (Фролов, 2014); процесів побудови соціальних стереотипів в громадській думці (Полторак, Зоська, Стадник, 2021); імпліцитних моделей консолідації громадської думки у свідомості особистості (Петрунко, 2014); перцептивних ефектів, що виникають при сприйнятті повідомлень ЗМІ про опитування громадської думки (Pan, Abisaid, Paek, Sun, & Houden, 2006) та ін. Проте, питання взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки в системі «сім'я-школа» розглянуто в наукових джерелах недостатньо і потребує свого ретельного опрацювання.

**Формулювання цілей.** Метою статті є висвітлення сучасних психологічних підходів до вивчення взаємодії соціальних суб'єктів – носіїв громадської думки в системі «сім'я-школа».

**Виклад методики і результатів досліджень.** Результати, розпочатого цьогогоріч лабораторією психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України наукового дослідження, розкриватимуть необхідні умови підвищення ролі сім'ї як суб'єкта реформування освіти і носія громадської думки щодо освітніх інновацій, а також сприятимуть розробленню на цій основі відповідного соціально-психологічного інструментарію.

Слід зазначити, що громадська думка як соціальна реальність, що піддається конструюванню, так само як і активність, діяльність людини, має смисловий вимір. Циркуляція змістів передбачає їх розуміння і фіксацію у мові як особливій символічній системі. Зміст соціальної реальності і її усвідомлення виникають в процесі міжсуб'єктної взаємодії – суспільної згоди з приводу того, «що» і «як» розуміти в соціальному контексті. Причому слід враховувати, що фрагменти міжсуб'єктного досвіду особистості є варіативними і диференційованими (Lock, Strong, 2010). При конструюванні соціальної реальності, якою є громадська думка, необхідно враховувати і те, що людина представляє собою систему,

здатну до самовизначення, а людська природа є пластичною й здатною до змін (Glynn, Ostman, & McDonald, 1995). Окрім того, форми міжособистісних стосунків – як на рівні соціальних інститутів, так і на рівні дискурсу в символічних системах – відтворюють структури влади і домінування.

Своєрідність реакцій особистості, її активності, засобів діяльності, специфічність символічних смислів її функціонування у соціальному середовищі залежить від системи взаємодій, в яких вона бере участь. У загальному розумінні поняття «взаємодія» – це вплив однієї реалії – елементарної частки, тіла, біологічної істоти, людини, соціальної спільноти – на іншу реалію, що змінює їхні реакції, активність, діяльність, поведінку. Соціально-психологічна взаємодія здійснюється у формі особливих зв'язків, що реалізуються суб'єктами в процесі обміну інформацією, життєвим досвідом, системою здібностей, умінь і навичок, діяльністю, патернами поведінки. До того ж міжсуб'єктна взаємодія має свій вияв у взаємному впливі особистостей і соціальних спільнот, у системі взаємозумовлених соціальних дій, пов'язаних між собою циклічною залежністю, завдяки чому дія окремого суб'єкта є водночас як причиною, так і наслідком дії інших суб'єктів. Об'єктивним підґрунтям для розгортання соціально-психологічної взаємодії стають однаковість чи несхожість ідей, потреб, інтересів, переконань, цілей, поглядів, дій її суб'єктів. До соціально-психологічних взаємодій, таким чином, відносяться окремі дії суб'єктів, їхні стосунки, статуси і ролі, а також цінності, символи і смисли, які вони створюють і репродукують. За твердженням Ю. Габермаса (Габермас, 2000), основою утворення громадської думки і предметно-практичним її результатом стає діяльність соціальних суб'єктів, а причиною цієї діяльності виявляється базова потреба суб'єктів у взаємодії і комунікації. Функціонування громадської думки, таким чином, відбувається на двох рівнях: вербальному – сприйняття інформації та її оцінка; дієвому – здійснення суб'єктом діяльності відповідно до цієї оцінки.

За Дж. Г. Гелапом (Гэллп, 2017) громадська думка визначається сукупністю основних ознак. (1) Громадська думка поєднує різні, навіть протилежні аргументи її носіїв. (2) Визначає істину в обговоренні і дебатах. (3) Має необхідність у критиці, завдяки чому формується і постійно змінюється. (4) Має дієвий характер і коригується дією суб'єктів. (5) Її істинність відносна і залежить від результатів учинку суб'єкта. (6) Вона постійно піддається експериментуванню. (7) Для неї важливим є внесок і право голосу кожного індивідуума. (8) Громадська думка настільки гарна чи погана, наскільки гарними чи поганими є суб'єкти, чий переконання і ідеї складають загальний потік думок. (9) Громадська думка не є продуктом колективного розуму, а є динамічним процесом, зумовленим спілкуванням і взаємодією суб'єктів у суспільстві, що постійно розвивається.

Один із відомих американських соціальних психологів Х. Кентріл (Cantril, 1972) сформулював п'ятнадцять основних «законів» функціонування громадської думки», як-от:

(1) Специфікою громадською думки є її чутливість до важливих соціальних подій.

(2) Надзвичайні і захоплюючі соціальні події спроможні різко змінювати громадську думку – коливати її, проте стабілізація може відбутися за умови її розуміння.

(3) Громадська думка, зазвичай формується і виявляється завдяки важливим подіям, ніж в наслідок будь-яких яскравих промов.

(4) Вербальні формулювання набувають значущості тоді, коли відбувається їх інтерпретація джерелом інформації, що заслуговує на довіру.

(5) Громадська думка не здатна передбачити настання і розгортання ситуації напруження чи конфронтації, а може лише реагувати на неї.

(6) Громадська думка детермінована корисливими інтересами людей.

(7) Громадська думка не буде активізуватися доти, доки не буде реалізуватися, виявлятися залежно від інтересів людей, або не буде підтверджена розвитком важливих подій.

(8) Громадська думка, що ґрунтується на інтересах, є вельми стійкою.

(9) Громадська думка, що базується на інтересах людини, в демократичному суспільстві випереджає дії офіційних владних структур.

(10) Коли громадська думка не є домінуючою у суспільстві або є недостатньо структурованою, будь-яка очевидна подія може її змінити.

(11) У складних ситуаціях люди більш прискіпливо оцінюють рівень компетентності керівництва. Якщо рівень довіри достатньо високий, керівництву надаються більш широкі повноваження, в протилежному випадку рівень толерантності з боку підлеглих знижується.

(12) Відчуття причетності людини до прийняття рішень, знижує опір діям, здійснюваним з боку керівництва.

(13) В громадській думці найчастіше висловлюються наміри о цілях, ніж розкриваються методи їх досягнення.

(14) Громадська думка має своє афективне забарвлення і, ґрунтуючись на емоціях людей, здатна до різких змін під впливом обставин.

(15) У разі, коли громадська думка має своїм підґрунтям доступ до усебічної інформації, вона стає виваженою і раціональною.

Цими принципами доцільно послуговуватись, зокрема, й у разі вивчення особливостей взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки в системі «сім'я-школа».

Феномени громадської думки досліджуються, передусім, через категорії «істинності-хибності», «тотожності-розбіжності», «сутності-уявності», «образу-симулякру», «справедливості-несправедливості», «рівності-нерівності», «мисленнєвого-чуттєвого», «хаосу-порядку». Вивчаються також такі характеристики громадської думки, як: інтенсивність поширення, її стабільність та конфліктність. Визначальними для аналізу громадської думки є дослідження специфіки взаємозв'язків соціальних суб'єктів, що повторюючись, стають закономірними. Вони можуть бути інтенсивними, посиленними або недіяльними, інертними; тривалими, стабільними або нестійкими, мінливими.

Для подальшого дослідження міжсуб'єктної взаємодії в системі «сім'я-школа» важливим є окреслення основних компонентів – структурних елементів

громадської думки, серед яких зазначаються: (1) Суб'єкти формування громадської думки – її творці. (2) Соціальні суб'єкти – носії громадської думки – виразники сформованого ставлення до соціальних процесів. (3) Об'єкт громадської думки – інформація, що впливає на формування ставлень до соціальних проблем, подій, явищ. (4) Дискурс – основа комунікативного простору. (5) Оціночне судження – результат комунікативної взаємодії соціальних суб'єктів. (6) Комунікативний простір – арена для вільного висловлювання думок суб'єктами громадської думки для їх подальшої перевірки суспільною практикою і поширення. (7) Соціальний простір – середовище для реалізації та зміни оціночних суджень під впливом суспільного досвіду в окремий історичний період (Стариковська, 2017).

Структуру громадської думки, для усебічного розгляду цього феномену, варто доповнити функціональними характеристиками. У літературних джерелах йдеться про такі основні функції громадської думки у соціальному середовищі: ідентифікуюча – уподібнення, асимілювання соціального суб'єкта з іншими; інтегруюча – об'єднання соціальних суб'єктів; виховна – успадкування засобів та способів діяльності, трансляція, фіксація і передача життєвого досвіду; пізнавальна – інформування, зміна, оновлення знань про особливості функціонування суспільства; управлінська – організація взаємодії громадян і органів влади; консультативна – продукування підходів до розв'язання соціальних проблем; регулювальна – генерування цінностей, норм, традицій, що регулюють активність соціальних суб'єктів; оцінна – артикуляція оцінних суджень суб'єктами соціального буття; консенсусна – формування порозуміння між соціальними суб'єктами; конденсаторна – вироблення ідей, думок, що закріплюються в законодавчих актах.

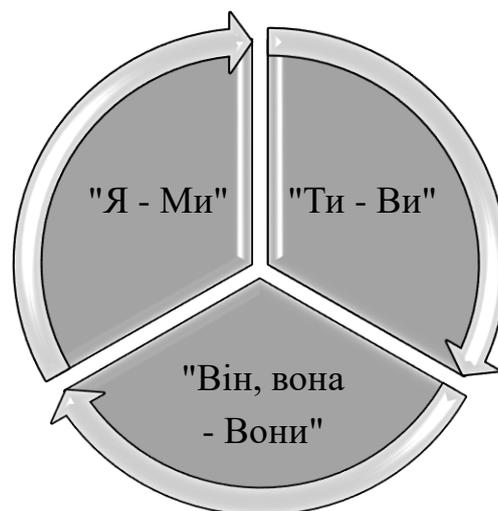
Ефективне функціонування громадської думки передбачає: по-перше, на когнітивному рівні – забезпечення надійного інформаційного зв'язку між знанням і вірою соціальних суб'єктів; по-друге, на емоційно-чуттєвому рівні – гармонізацію емоційного і раціонального у взаємодії суб'єктів, що забезпечує об'єктивність і обґрунтованість громадської думки; по-третє, на поведінковому рівні – балансування між традиційним і інноваційним у взаємодії суб'єктів, що сприяє закріпленню вдалих соціальних норм, цінностей і продукуванню нових поглядів і ідей (Стариковська, 2020).

У контексті формування і поширення громадської думки в системі «сім'я-школа» слід звернути увагу на такі основні підходи, що є найбільш поширеними і активно розробляються у межах сучасних досліджень, дотичних до поведінкових наук, зокрема, психологічних.

Серед них – концепція «ефекту першої особи», що розкриває особливості оцінки людиною соціальної реальності, становлення почуття соціальної бажаності – А. Гюнтер, Е. Торсон (Gunther & Thorson, 1992), Г. Дж. Голан, А. Дей (Golan & Day, 2008). Повідомлення (інформація) оцінюються як такі, що є більш значущими власне для індивіда, а не для інших. Вплив на «мене, нас», а не на «неї, нього, них». Соціально бажана інформація, як правило, створює ефект першої особи, а інформація, що не сприймається як бажана – ефект третьої особи. Завдяки цьому створюється база для формування типу взаємодії «Я – ми».

Концепція «ефекту другої особи» визначає специфіку побудови соціальної реальності – К. Нойвірт, Ф. Едвард (Neuwirth & Edward, 2002). Акцентується увага на переконаннях суб'єктів, що розподіляються усіма, тобто на соціальному консенсусі і є основою для формування типу взаємодії «Я – ти», «Ми – ви».

Концепція «ефекту третьої особи» – розкриває особливості сприйняття особистістю соціальної реальності – В. Девісон (Davison, 1983), Р. Перлофф (Perloff, 1993), Д. Шах, Р. Дж. Фабер, С. Юн (Shah, Faber, & Youn, 1999). Люди схильні переоцінювати вплив інформації на атитюди і поведінку інших і недооцінювати її вплив на себе (Price & Tewksbury, 1996). Акцентується увага на сприйнятті соціальної реальності та поведінкових наслідках цього сприйняття (Tsfati & Cohen, 2004). Найбільший вплив буде здійснюватися не на «мене» чи «тебе», а на «нього», «неї», «них» – третіх осіб (McLeod, Detenber, & Eveland, 2001). Основа для формування типу взаємодії «Я – він, вона», «Ми – вони» (див. рис. 1). Виникнення ефекту третьої особи пояснюється декількома основними причинами. По-перше, виявом високої самооцінки, що дає змогу підтримувати позитивне ставлення людини до себе. По-друге, людина вмотивована потребою контролювати непередбачувані життєві події. По-третє, заперечення людиною значного впливу інформації на себе (Salwen, 1998), дистанціювання від її негативної дії, дає змогу зберігати відчуття власної цілісності і контроль над обставинами, а тому ефекти зовнішнього впливу проєктуються на інших (Eveland, Nathanson, Detenber, & McLeod, 1999). По-четверте, людина має різні критерії для оцінки себе – здебільшого через урахування зовнішніх факторів, а інших – переважно через особистісні диспозиції (Jensen & Hurley, 2005). По-п'яте, чим більшим, на думку особи, є ступінь висвітлення певного питання в медіа, тим сильнішим є вплив цього питання на умовних інших (Hoffner & Buchanan, 2002). По-шосте, людина схильна до категоризації інших осіб і винесення узагальнених суджень щодо їхньої реакції на одержану інформацію (Perloff, 2009).



**Рис. 1.** Типи взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки

До того ж серед найбільш поширених концепцій, які стають основою дослідницького пошуку особливостей взаємодії соціальних суб'єктів, визначають концепцію «спіраль мовчання» або, як її називають в деяких літературних джерелах, «спіраль замовчування» – Е. Ноель-Нойман (Noelle-Neumann, 2004), Л. Вілнат (Willnat, 1996), Дж. Домінік (Dominick, 2011). Ця концепція розкриває намагання людини уникати ситуації, коли їй необхідно виявляти свої установки і розкривати уявлення, у разі, якщо вони не є панівними в її оточенні. Концепція пояснює специфіку внутрішньої побудови висловлювання людиною своїх міркувань, особливості поширення громадської думки, а також співвідношення між домінантною і альтернативною думками. За твердженням дослідників соціальні суб'єкти в процесі комунікації набувають потреби доходити спільної згоди. Для цього, спостерігаючи за думкою інших, суб'єкти взаємодії орієнтуються на домінантну думку, замовчуючи ті ідеї, які, на їх погляд, не є популярними у групі. Таким чином, аналізу піддаються (1) Висловлювана думка як домінантна. (2) Міжособистісна підтримка нестандартної думки. (3) Кількість суб'єктів, які не висловлюють нестандартну думку (Bryant & Miron, 2004). «Спіраль мовчання» розгортається в ситуації, коли людина відчуває потребу приховувати власні погляди, не висловлювати свої думки у разі, коли такі міркування не підтримуються у соціальному середовищі більшістю інших суб'єктів. Висловлювання людиною своєї точки зору щодо певного явища чи ситуації відбувається після неусвідомленої перевірки того, наскільки співпадають її індивідуальні думки з думками інших, і стосується того, в якій мірі люди воліють промовчати тоді, коли відчувають, що їхні погляди не розділяються, не є популярними чи вирізняються від усталених. Катализатором прискорення впливу на суб'єкта «спіралі мовчання» стає страх ізоляції. Запускання спіралеподібного процесу відбувається в ситуації, коли більшість орієнтована на висловлювання своєї домінуючої думки, а меншість – на замовчування своїх нестандартних поглядів.

У контексті вивчення взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки, серед інших слід виокремити концепцію «упередженого оптимізму» – А. Гюнтер, П. Манді (Gunther & Mundy, 1993). Упереджений оптимізм має свій вияв у судженнях суб'єктів відносно розбіжностей між собою та іншими. Упереджений оптимізм пов'язується з низкою когнітивних механізмів, а також із характеристиками самості – самоствердженням, самопрезентацією, самоконтролем особистості. Квінтесенцією цієї концепції є виявлення і розкриття когнітивної упередженості суб'єкта про те, що він з меншою ймовірністю зазнає негативних подій, ніж інші; або із більшою ймовірністю переживатиме позитивні події, ніж інші суб'єкти.

На підставі структурно-функціональних характеристик громадської думки, а також враховуючи положення сучасних психологічних підходів до вивчення взаємодії соціальних суб'єктів, створено динамічну модель розгортання громадської думки в процесі міжсуб'єктної взаємодії в системі «сім'я-школа» (див. рис. 2).

Процес розгортання громадської думки розпочинається з визначення суб'єктами взаємодії актуальної соціальної проблеми – ідеї, вирішення якої стає

потребою. Виникнення у суб'єктів соціальної взаємодії інтересу до вирішення проблеми пов'язується з формуванням у соціальному середовищі усталеної думки – переконання. Повторюваність та розповсюдження переконання у соціальному середовищі, його оцінка у відповідності до соціального буття веде до стабілізації оцінного судження. Готовність соціальних суб'єктів до дії і реалізація ідеї на практиці вказує на сформованість громадської думки в системі «сім'я-школа».



**Рис. 2.** Динамічна модель розгортання громадської думки в процесі міжсуб'єктної взаємодії в системі «сім'я-школа»

**Висновки і подальші перспективи досліджень.** Зазначено, що перегляд усталених форм взаємодії між сім'єю та школою може започаткувати позитивні зміни у ставленні батьків до реформування освітньої галузі.

Зауважено, що громадська думка як соціальна реальність, що піддається конструюванню, має смисловий вимір. Циркуляція змістів передбачає їх розуміння і фіксацію у мові як особливій символічній системі. Зміст соціальної реальності і її усвідомлення виникають в процесі міжсуб'єктної взаємодії – суспільної згоди з приводу того, «що» і «як» розуміти в соціальному контексті.

Відзначено, що при конструюванні соціальної реальності, якою є громадська думка, необхідно враховувати і те, що людина представляє собою систему, здатну до самовизначення, а людська природа є пластичною й здатною до змін.

Окрім того, форми міжособистісних стосунків – як на рівні соціальних інститутів, так і на рівні дискурсу в символічних системах – відтворюють структури влади і домінування.

Окреслено основні структурні елементи громадської думки, серед яких: суб'єкти формування громадської думки – її творці; соціальні суб'єкти – виразники сформованого ставлення до соціальних процесів; об'єкт громадської думки – інформація, що впливає на формування ставлень до соціальних проблем; дискурс – основа комунікативного простору; оціночне судження – результат комунікативної взаємодії соціальних суб'єктів; комунікативний простір – арена для вільного висловлювання думок суб'єктами громадської думки; соціальний простір – середовище для реалізації та зміни оціночних суджень під впливом суспільного досвіду в окремий історичний період.

Розкрито основні функції громадської думки у соціальному середовищі: ідентифікуюча – уподібнення, асимілювання соціального суб'єкта з іншими; інтегруюча – об'єднання соціальних суб'єктів; виховна – успадкування засобів та способів діяльності, трансляція, фіксація і передача життєвого досвіду; пізнавальна – інформування, зміна, оновлення знань про особливості функціонування суспільства; управлінська – організація взаємодії громадян і органів влади; консультативна – продукування підходів до розв'язання соціальних проблем; регулювальна – генерування цінностей, норм, традицій, що регулюють активність соціальних суб'єктів; оцінна – артикуляція оцінних суджень суб'єктами соціального буття; консенсусна – формування порозуміння між соціальними суб'єктами; конденсаторна – вироблення ідей, думок, що закріплюються в законодавчих актах.

Означено основні підходи, що є найбільш поширеними і активно розробляються у контексті вивчення громадської думки: концепція «ефекту першої особи», концепція «ефекту другої особи», концепція «ефекту третьої особи», концепція «спіраль мовчання», концепція «упередженого оптимізму».

З'ясовано типи взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки, як-от: «Я – ми», «Ти – ви», «Він, вона – вони».

Створено динамічну модель розгортання громадської думки в процесі міжсуб'єктної взаємодії в системі «сім'я-школа», що охоплює такі етапи: формулювання актуальної соціальної проблеми – ідеї; усвідомлення того, що вирішення проблеми стає потребою; виникнення інтересу до вирішення проблеми; формування усталеної думки – переконання; повторюваність та розповсюдження переконання у соціальному середовищі; оцінка переконання у відповідності до соціального буття; стабілізація оцінного судження; готовність суб'єкта до дії, реалізація ідеї на практиці.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у поглибленні уявлень про зміст та сутність ролі сім'ї як виразника громадської думки щодо реформування освіти, здійсненні емпіричного дослідження особливостей взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки в системі «сім'я-школа».

## Список використаних джерел

- Габермас, Ю. (2000). *Структурні перетворення в сфері відкритості*. Львів: Літопис.
- Гэллап, Дж. Г. (2017). *Пульс демократии. Как работают опросы общественного мнения*. М: ВЦИОМ.
- Петрунько, О.В. (2014). Імплицитні моделі консолідації громадської думки у свідомості студентської молоді. *Проблеми політичної психології*, 1 (15), 75-86.
- Полторац, В.А., Зоська, Я.В., Стадник, А.Г. (2021). Процеси «побудови» соціальних стереотипів в громадській думці. *Актуальні проблеми науки та освіти*, 126-127.
- Слюсаревський, М.М. (2017). Освіта і громадська думка: шляхи до консенсусу. *Світогляд*, 1(63), 52-61.
- Стариковська, О.О. (2017). Сутність громадської думки. *Нова парадигма: філософські науки*, 131, 79-86.
- Стариковська, О.О. (2020). Основна передумова гармонізації процесу функціонування громадської думки в Україні. *Humanities Studies*, 3 (80), 65-77.
- Фролов, П.Д. (2014). Громадська думка: критерії та моделі консолідації. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. 34, 234-247.
- Штельмашенко, А.Д. (2018). Спіраль мовчання як фактор впливу на громадську думку. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Державне управління*, 29(68), 119-122.
- Bryant, J., & Miron, D. (2004). Theory and research in mass communication. *Journal of Communication*, 54, 662-704.
- Cantril, Hadley. (1972). *Gauging Public Opinion*. N.J., 226-230.
- Davison, W. P. (1983). The third-person effect in communication. *Public Opinion Quarterly*, 47, 1-15.
- Dominick, J. R. (2011). Social Effects of Mass Communication. The dynamics of mass communication: Media in the digital age. *McGraw-Hill Higher Education*, 442-466.
- Eveland, W. P., Nathanson, A. I., Detenber, B. H., & McLeod, D. M. (1999). Rethinking the social distance corollary: Perceived likelihood of exposure and the third-person perception. *Communication Research*, 26, 275-302.
- Glynn, C. J., Ostman, R. E., & McDonald, D. G. (1995). Opinions, perception, and social reality. In T. L. Glasser & C. T. Salmon (Eds.). *Public opinion and the communication of consent*, 249-277.
- Golan, G.J., Day, A.G. (2008). The first-person effect and its behavioral consequences: A new trend in the twenty-five-year history of third-person effect research. *Mass Communication and Society*, 11 (4), 539-556.
- Gunther, A. C. (1991). What we think others think: Cause and consequence in the third-person effect. *Communication Research*, 18, 355-372.
- Gunther, A. C., & Mundy, P. (1993). Biased optimism and the third-person effect. *Journalism Quarterly*, 70(1), 58-67.

- Gunther, A. C., & Thorson, E. (1992). Perceived persuasive effects of product commercials and public service announcements: Third-person effects in new domains. *Communication Research*, 19(5), 574-596.
- Hoffner, C., & Buchanan, M. (2002). Parents' responses to television violence: The third person perception, parental mediation and support for censorship. *Media Psychology*, 4, 231-252.
- Jensen, J. D., & Hurley, R. J. (2005). Third-person effects and the environment: Social distance, social desirability, and presumed behavior. *Journal of Communication*, 55, 242-256.
- Lock, A., Strong, T. (2010). *Social Constructionism: Sources and Stirrings in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- McLeod, D. M., Detenber, B. H., & Eveland, W. P., Jr., (2001). Behind the third-person effect: Differentiating perceptual processes for self and others. *Journal of Communication*, 51, 678-695.
- Neuwirth Kurt & Frederick Edward (2002). Extending the Framework of Third- First-, and Second- Person Effects. *Mass Communication and Society*, 5(2), 113-140.
- Noelle-Neumann, E., & Petersen, T. (2004). The spiral of silence and the social nature of man. In L. L. Kaid (Ed.), *Handbook of political communication research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 339-356.
- Pan, Z., Abisaid, J. L., Paek, H-J., Sun, Y., & Houden, D. (2006). Exploring the perceptual gap in perceived effects of media reports of opinion polls. *International Journal of Public Opinion Research*, 18, 340-350.
- Perloff, R.M. (1993). Third-person effect research 1983-1992: A review and synthesis. *International Journal of Public Opinion Research*, 5, 167-184.
- Perloff, R.M. (2009). Mass Media, Social Perception, and the Third-person Effect. In J. Bryant & M.B. Oliver (Eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research* (3rd ed., pp. 252-268). New York: Routledge.
- Price, V., & Tewksbury, D. (1996). Measuring the third-person effect of news: The impact of question order, contrast and knowledge. *International Journal of Public Opinion Research*, 8, 120-141.
- Salwen, M. B. (1998). Perceptions of media influence and support for censorship: The third- person effect in the 1996 presidential election. *Communication Research*, 25, 259-285.
- Shah, D. V., Faber, R. J., & Youn, S. (1999). Susceptibility and severity: Perceptual dimensions underlying the third-person effect. *Communication Research*, 26, 240-267.
- Tsfati, Y., & Cohen, J. (2004). Object-subject distance and the third person perception. *Media Psychology*, 6, 335-361.
- Willnat, Lars (1996). Mass Media and Political Outspokenness in Hong Kong: Linking the Third-Person Effect and the Spiral of Silence. *The International Journal of Public Opinion Research*, 8, 187-212.

## ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ НА РОЗВИТОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлюються результати дослідження, спрямованого на вивчення взаємозв'язків між особистісними властивостями особистості та рівнем розвитку життєстійкості. Розглядається поняття життєстійкості особистості та розкриваються компоненти зазначеного феномену. Встановлено, що у досліджуваних переважає середній рівень життєстійкості. Порівнюючи середні значення у досліджуваних із різним рівнем життєстійкості, визначено, що всі значення знаходяться в межах нормативних показників. Виявлено, що у групі досліджуваних із низьким та середнім рівнями життєстійкості переважає компонент залученість, а у групі з високим рівнем життєстійкості - контроль. За допомогою кореляційного аналізу встановлено, що високі показники життєстійкості зумовлені зв'язками з автономією, низькі – з самовпевненістю та самоприйняттям, що є свідченням особистісної стійкості, самодетермінації та осмисленості життя.

*Ключові слова:* життєстійкість, компоненти життєстійкості, ресурс, особистісні властивості.

**Chykhantsova O. A. Influence of personal characteristics on the development of hardiness.** The article highlights the research results of studying the relationship between the personality traits of an individual and the level of hardiness development. The concept of the individual hardiness is considered and the components of this phenomenon are revealed. It was established that the average level of hardiness prevails among the respondents. It was determined that all values are within the normative parameters comparing the average values of respondents with different levels of hardiness. It was found that the component of involvement prevails in the group of respondents with low and medium levels of hardiness, and in the group with a high level of hardiness - control. With the help of correlation analysis, it was established that high indicators of hardiness are due to connections with autonomy, low ones - with self-confidence and self-acceptance, which is evidence of personal stability, self-determination and meaningfulness of life.

*Key words:* hardiness, components of hardiness, resource, personal characteristics.

**Постановка проблеми.** Тема дослідження зумовлена пришвидшенням темпу життя, що спостерігається в сучасному соціумі, і призводить до змін практично в усіх сферах життєдіяльності людини. Актуальність проблеми поведінки людини в складних життєвих ситуаціях ще більше зросла через довготривалу пандемію коронавірусної хвороби та воєнні дії на території України. Для сучасної психологічної науки важливе значення мають дослідження, спрямовані на виявлення факторів, що допомагають протидіяти негативному впливу середовища, сприяють знаходженню внутрішніх ресурсів, що забезпечують людині самостійність вибору, саморозвиток та самореалізацію. Таким чином, життєстійкість є одним із ключових ресурсів індивідуальної здатності людини до зрілих форм саморегуляції.

У науковій літературі існує багато визначень життєстійкості. Поняття «hardiness», а саме «життєстійкість» було введено в науковий обіг в американській психології С. Мадді та С. Кобейса та перекладено саме як життєстійкість (Maddi, & Kobasa, 1984). Під життєстійкістю ми розуміємо ключову особистісну

якість, яка опосередковує вплив стресогенних факторів на соматичне й душевне здоров'я, а також на успішність діяльності.

Життестійкість як складне особистісне утворення може бути розглянута з точки зору індивідуальності людини. Як зауважує О. Кокун (2020), людина може мати високий рівень життестійкості у професійній сфері й набагато нижчий у побутовій, гарно справлятися з несприятливим чинниками в складному навчанні і бути зовсім беспорядною в міжособистісних стосунках тощо. Різне змістовне наповнення може мати життестійкість й у різних умовах життєдіяльності (Кокун, 2020:75). Отже, особистісні властивості включають значущі компоненти психофізіологічного, соціально-психологічного та особистісно смислового рівнів психіки людини, які проявляються в певних ситуаціях як єдиний комплекс, що сприяє успішному подоланню стресових ситуацій, ефективній саморегуляції нерівноважних станів, оптимальному проживанню власного життя.

**Вихідні передумови.** Дехто з науковців (La Greca, & Lopez, 1998; Huang, 1995; Rush, Schoael, & Barnard, 1995) розглядає життестійкість у контексті проблеми подолання стресу, адаптації-деадаптації в суспільстві. Зокрема, М. Шайєр та Ч. Карвер займалися вивченням впливу очікування результату на фізичне благополуччя людини, а М. Мікулінсер, О. Таубман, В. Флоріан - на психічне здоров'я (Florian, Mikulincer, & Taubman, 1995). Було також встановлено зв'язок між компонентами життестійкості та фізичними й психологічними симптомами особистості та доведено, що компоненти стійкості взаємодіють зі стресом у прогнозуванні результатів здоров'я (Shepperd, & Kashani, 1991). Учені Г. Лік та Д. Вільямс виявили взаємозв'язок між соціальним інтересом, відчуженням у різних сферах життя і психологічною якістю життестійкості (Leak, & Williams 1989). На думку С. Кобейса, стійкість складається із трьох компонентів: відданість собі та роботі, відчуття особистого контролю та сприйняття, що змінюється викликом. Дослідниця трактує життестійкість як можливість для розвитку (Maddi, & Kobasa, 1984).

Крім теорій П. Бартона, Дж. Кашані, С. Кобейса й С. Мадді проблема життестійкості розроблялась в інших споріднених ресурс-орієнтованих підходах: теорії самодетермінації (Ryan, & Deci, 2017), психологічного благополуччя (К. Ріфф), салютогенезу (А. Антоновськи), позитивної психології (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000), позитивної психотерапії та позитивної психіарії (Messias, & Peseschkian, 2020).

Концепція дослідження полягає в тому, що життестійкість як цілісний психологічний феномен охоплює феноменологію становлення особистості та її базових життєвих установок, поведінкові стратегії додання стресових ситуацій та екзистенційної тривоги; життестійкість формується і розвивається як цілісне особистісне утворення, обумовлене комплексом параметрів особистості, які взаємодіють між собою. Як цілісна система взаємовідносин особистості зі світом, життестійкість – це той необхідний ресурс, що може сприяти підвищенню її фізичного й психічного здоров'я, успішної адаптації у стресових ситуаціях із виходом на рівень трансадаптації, пов'язаної із самодетермінацією та самореалізацією особистості (Сердюк, 2018; Чиханцова, 2019; Чиханцова, 2021; Kuprieieva, Traverse, Serdiuk, Chykhantsova, & Shamych, 2020).

У дослідженнях С. Мадді та Д. Хошаба доведено, що життєстійкість – це особистісна характеристика, яка є загальною мірою психічного здоров'я людини і включає три життєві установки: залученість, контроль над подіями та готовність до ризику (Khoshaba, Maddi, 1999).

На думку деякого з учених (Johnsen, Bartone, Sandvik, Gjeldnes, Morken, Hystad, & Stomies, 2013), життєстійкість позитивно впливає як на життя особистості в цілому, так і на успіх окремо взятої діяльності. Як зазначається в дослідженнях S. Maddi (2007), життєстійкість – не вроджена, а набута якість. Її можна розвинути, застосовуючи спеціальні тренінгові програми. Вони складаються із низки вправ, спрямованих на формування адаптивних копінг-стратегій, ефективних міжособистісних стосунків, що базуються на підтримці й довірі (Maddi, 2007).

На основі узагальнення концепцій самодетермінації особистості Е. Десі та Р. Райана, самоефективності А. Бандури, психологічного благополуччя К. Ріфф та інших особистісних підходів, ми вважаємо доцільним розглянути феномен життєстійкості більш широко. Аналізуючи структуру зазначених феноменів, ми доповнили структуру життєстійкості такими особистісними параметрами як цілі, цінності, смисли, самоствалення, автономія, прагнення до самореалізації (Сердюк, 2021; Чиханцова, 2021). Така модель життєстійкості є системою стійких позитивних рис особистості, яку ми розуміємо як ресурс, що сприяє успішному пристосуванню людини до навколишнього світу в своєму прагненні до психологічного благополуччя, а також виконує важливу буферну функцію, тобто перешкоджає деструктивному розвитку (Чиханцова, 2021).

**Метою статті** є аналіз поняття життєстійкості та вивчення особистісних властивостей особистості, які впливають на розвиток життєстійкості.

**Виклад методики.** Виявлено, що рівень життєстійкості зумовлюється рівнем особистісних властивостей особистості. Для дослідження впливу особистісних властивостей на рівень життєстійкості застосовувались наступні психодіагностичні методики: тест життєстійкості С. Мадді; самоактуалізаційний тест Е. Шострома; шкала самодетермінації К. Шелдона; шкала психологічного благополуччя К. Ріфф.

Обробка отриманих результатів емпіричного дослідження здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми для статистичної обробки даних SPSS Statistics 21.0.

**Вибірка.** За інформованою згодою було досліджено 1075 людей: віком від 14 до 70 років, різних за рівнем освіти, професійною зайнятістю, фахом, сімейним та соціальним статусами, рівнем доходів та з різних міст і сіл України. Тобто досліджувані були репрезентовані за ключовими соціальними категоріями: за сімейним станом (перебувають у шлюбі, не перебувають у шлюбі, розлучені тощо); рівнем освіти (мають вищу освіту, незавершену вищу освіту, середню освіту тощо); рівнем професійної діяльності (школярі, студенти, працівники, спеціалісти, пенсіонери тощо). За способом відбору ця вибірка є випадковою. Досліджувані заповнювали анкети онлайн (54,6 %) та особисто (45,4 %).

**Результати дослідження.** У результаті вивчення рівнів життєстійкості особистості виявлено, що у досліджуваних переважає середній рівень життєстійкості. Встановлено, що в осіб із різними показниками життєстійкості характер

взаємозв'язків із іншими показниками методик має також деякі особливості й відмінності. Порівнюючи середні значення у досліджуваних із різним рівнем життєстійкості, визначили, що всі значення знаходяться в межах нормативних показників. Так, у 14,2 % респондентів виявлено низький рівень життєстійкості, у 68,2 % досліджуваних переважає середній рівень, у 17,6 % - високий. У групі досліджуваних із низьким та середнім рівнями життєстійкості переважає компонент залученість, що вказує на те, що залученість надає максимальний шанс знайти щось цікаве в житті, є джерелом сили та мотивації до реалізації, здорового способу думок і поведінки. У групі з високим рівнем життєстійкості переважає такий компонент, як контроль. Це свідчить про вміння продумувати способи своєї діяльності й поведінки для досягнення цілей, деталізувати план дій і гнучко змінювати їх у нових непередбачуваних обставинах, зберігаючи стійкість у ситуації перешкод, у разі невідповідності отриманих результатів цілям коригувати свої дії та вчинки до одержання прийнятного результату.

Нами не встановлено кореляційних зв'язків між статтю та життєстійкістю. Однак варто зауважити, що життєстійкість може бути виражена інакше за рахунок складових компонентів у жінок та чоловіків.

Оскільки основним критерієм особистісної зрілості є самодетермінація особистості, розглянемо вираженість компонентів життєстійкості у досліджуваних з високими та низькими показниками самодетермінації (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Вираженість компонентів життєстійкості досліджуваних із високою та низькою самодетермінацією**

Компоненти життєстійкості	Досліджувані з високими показниками самодетермінації	Досліджувані з низькими показниками самодетермінації
Контроль	37,22	30,63
Залученість	38,33	31,00
Виклик	19,56	17,63
Заг. життєстійкість	95,11	79,23

Для досліджуваних з високими показниками самодетермінації характерні вищі показники життєстійкості та її компонентів. Отже, можна зробити висновок, що життєстійкі переконання будуть виконувати захисну функцію, впливаючи на об'єктивну оцінку ситуації, що, так само, позначиться на здатності людини долати труднощі.

Результати кореляційного аналізу, подані у таблиці 2, свідчать про прямі зв'язки між усіма показниками компонентів життєстійкості та особистісними характеристиками досліджуваних із високими показниками самодетермінації: інтегральним самостваленням, самоповагою, аутосимпатією, очікуваним ставленням інших, самоінтересом, самовпевненістю, ставленням інших, самоприйняттям та інтересом до себе, а це, зі свого боку, розширює перспективу особистісної взаємодії зі світом та часову перспективу, є можливість співвіднесення минулого, майбутнього

й теперішнього, проаналізувати власне життя, що збільшує можливості набуття нового життєвого досвіду, відчути свободу вибору свого життєвого шляху.

Таблиця 2

**Взаємозв'язок показників самоствавлення і життєстійкості**

Показники самоствавлення	Загальна життєстійкість	Контроль	Залученість	Виклик
Інтегральне самоствавлення	,54**	,49**	,48**	,37**
Самоповага	,46**	,45**	,43**	,36*
Аутосимпатія	,48**	,44**	,40**	,34*
Очікуване ставлення інших	,47**	,39	,47*	,38
Самоінтерес	,40*	,42*	,46*	,32
Самовпевненість	,58**	,56**	,57**	,47**
Ставлення інших	,23**	,26	,38*	-,00
Самоприйняття	,46**	,46**	,42**	,35*
Інтерес до себе	,31*	,24	,38**	,20

Примітки: \*\* - Кореляція значуща на рівні 0,01; \* - Кореляція значуща на рівні 0,05

Як видно з таблиці 2, інтегральне самоствавлення пов'язане як із загальною життєстійкістю ( $r=0,54$ ;  $p<0,01$ ), так і з усіма її компонентами: контролем ( $r=0,49$ ;  $p<0,01$ ), залученістю ( $r = 0,48$ ;  $p<0,01$ ) та прийняттям ризику ( $r=0,37$ ;  $p<0,01$ ). Привертають увагу низькі показники кореляційних зв'язків ставлення інших ( $r=0,23$ ;  $p<0,01$ ), інтерес до себе ( $r=0,31$ ;  $p<0,05$ ), самоінтерес ( $r=0,40$ ;  $p<0,05$ ) із будь-якою зі шкал життєстійкості, що, власне, підтверджує тенденцію низької включеності цих показників самоствавлення у структуру самодетермінації особистості.

Найбільше шкали життєстійкості пов'язані з такими показниками самоствавлення, як самовпевненість ( $r=0,58$ ;  $p<0,01$ ), самоприйняття ( $r=0,46$ ;  $p<0,01$ ), очікуване ставлення інших ( $r=0,47$ ;  $p<0,01$ ), аутосимпатія ( $r=0,48$ ;  $p<0,01$ ), меншою мірою – з показниками інтересу до себе ( $r=0,31$ ;  $p<0,05$ ) та ставлення інших ( $r=0,23$ ;  $p<0,01$ ). Такі дані дають підстави констатувати, що система уявлень досліджуваних про себе є важливою частиною системи їх уявлень про світ та про стосунки зі світом. Тому що більш емоційно позитивним є їхнє ставлення до самих себе, то більшу включеність у життя вони відчувають, то більшою є їхня переконаність у спроможності впоратися зі стресовими й кризовими ситуаціями. Однак така переконаність є більш декларативною, оскільки дієвий компонент життєстійкості – виклик як ідея розвитку через активне засвоєння знань із досвіду й подальше їх використання – має менш значущі кореляційні зв'язки з показниками самоствавлення ( $r=0,37$ ;  $p<0,05$ ) (і зовсім не пов'язана з інтересом до себе як маркером готовності до самопізнання), ніж, наприклад, залученість ( $r=0,48$ ;  $p<0,05$ ).

Таким чином, життєстійкість – один із ключових параметрів індивідуальної здатності людини до зрілих і складних форм її самодетермінації й засновується на можливостях керуватися в житті власними цінностями, свободою вибору і здатністю проявляти внутрішню творчість, прагнути до саморозуміння і самоприйняття

та вірити в свої можливості. Самодетермінація сприяє діяльності на основі власного вибору, а не на основі зобов'язань або примусу, і цей вибір базується на усвідомленні своїх потреб і протиставленні їх зовнішнім умовам. Люди з високою самодетермінацією здатні управляти своїм середовищем або своїми діями, спрямованими на результат, але можуть також відмовитися від контролю.

Дослідження життестійкості особистості є одним із важливих напрямів у виявленні причин дій, вчинків, діяльності людини, бо життестійкість розглядається як сукупність компонентів, що допомагають особистості будувати повноцінне життя у важких умовах.

Результати кореляційного аналізу показників життестійкості та особистісних параметрів свідчать, що життестійкість набуває особливого значення для людей із високими та низькими показниками життестійкості (див. табл. 3). Як видно з результатів, представлених в таблиці 3, то високі показники життестійкості зумовлені зв'язками з автономією, низькі – з самовпевненістю та самоприйняттям, що є свідченням особистісної стійкості, самодетермінації та осмисленості життя.

Розглядаючи показники особистісних параметрів із високими показниками життестійкості досліджуваних, можна зробити висновок про наявність взаємозв'язків між шкалами життестійкості та самоефективністю, самоствавленням, самовпевненістю, психологічним благополуччям, самоприйняттям та автономією. Такі структурні компоненти життестійкості, як контроль та залученість, також корелюють з усіма особистісними характеристиками. Це може свідчити про здатність досліджуваних самостійно ухвалювати рішення щодо вибору своєї діяльності та власного життєвого шляху.

Таблиця 3

**Взаємозв'язок особистісних характеристик у людей із низькими та високими показниками життестійкості**

Рівень життестійкості		Самоефективність	Інтегральне самоствавлення	Самовпевненість	Самоприйняття	Автономія
Високий	Контроль	,29**	,26**	,24*	,34**	,46**
	Залученість	,35**	,43**	,25**	,45**	,40**
	Виклик	-,18	,11	,04	-,22*	,37**
	Заг. життестійкість	,26**	,38**	,26**	,32**	,56**
Низький	Контроль	,12	,39**	,45**	,42**	,07
	Залученість	-,18	,34**	,43**	,56**	,14
	Виклик	,14	,25*	,04	,54**	,47**
	Заг. життестійкість	,03	,46**	,59**	,69**	,29**

Примітка: \*\* Кореляція значуща на рівні 0,01; \* Кореляція значуща на рівні 0,05.

Розглядаючи показники особистісних параметрів із низькими показниками життєстійкості досліджуваних, ми бачимо взаємозв'язок життєстійкості з усіма особистісними параметрами, як-от: інтегральне самоствавлення, самовпевненість, психологічне благополуччя, самоприйняття, автономія, окрім самоефективності. Тому можна припустити, що для людей із низькими показниками життєстійкості ресурсом виступатиме самоствавлення, самовпевненість, психологічне благополуччя, самоприйняття та автономія, оскільки велике значення в забезпеченні життєстійкості особистості належить залученості та контролю своєї діяльності, умінню ефективно використовувати свої можливості для задоволення власних потреб і досягнення цілей.

Загалом результати кореляційного аналізу свідчать про те, що особистісні властивості досліджуваних мають тісні внутрішні структурні взаємозв'язки і взаємозалежності. Ми вважаємо, що це є показником особистісної стійкості, самодетермінації та смислу життя. Отже, що більше виражені показники життєстійкості особистості, то більше виражені показники особистісних параметрів.

Аналіз факторної структури життєстійкості показав, що у структурі життєстійкості особистості було виділено п'ять факторів (вклад яких у загальну дисперсію даних становить 72,96 %) (див. табл. 4).

Таблиця 4

#### Фактори життєстійкості особистості

Фактори	Факторне навантаж.	Параметри, що утворюють фактори
1. Смисловий	27,8 %	осмисленість життя (.86), локус контролю «Я» (.79), смисл життя (.79), управління середовищем (.78), цілі (.76), контроль (.70), результат (.69), локус контролю життя (.57)
2. Саморозуміння	13,8 %	самоприйняття (.74), самоповага (.61), сензитивність (.56), саморозуміння (.55), самовпевненість (.54), самокерівництво (.53), особистісне зростання (.52)
3. Саморегуляція	11,1 %	самоорганізація (.68), фіксація (.55), автономія (.54), виклик (.53)
4. Позитивні взаємини з іншими	10,6 %	самоінтерес (.68), позитивні взаємини (.58), очікуване ставлення (.54), залученість (.52), ставлення інших (.51)
5. Цілісність сприймання життєвого шляху	9,4 %	синергія (.64), інтерес до себе (.63), процес життя (.51)

Проаналізувавши змістове наповнення факторів можна зробити висновок, що психологічною основою життєстійкості особистості є осмисленість життєвих цілей; усвідомлення цілей свого майбутнього, враховуючи досвід минулого й теперішнього; готовність до нового досвіду й результатів діяльності, самостійність і впевненість у своїх діях; переживання відчуття реалізації власного потенціалу, висока оцінка своїх можливостей, прийняття себе з усіма перевагами й недоліками; формування довірливих взаємин із оточенням і розуміння того, що людські стосунки

формується на спільних вчинках. Така характеристика факторів дає пояснення психологічній основі життєстійкості особистості, оскільки сукупність параметрів, які піддавали факторному аналізу, була визначена на основі обґрунтованих компонентів структури особистісних характеристик, що зумовлюють життєстійкість особистості. Це вказує на те, що чим більше людина виявляє особистісних властивостей до усвідомлення смислу своїх дій і прийняття себе, до керування своїм емоційним станом, тим більш імовірною стає можливість легко пережити складні життєві ситуації. Розуміння себе й керування своїми діями, використовуючи адаптаційні можливості до кожної ситуації, допомагає людині в напруженій ситуації знайти ефективні способи її вирішення й бути життєстійкою.

Незважаючи на наявність певної кількості досліджень про взаємозв'язок життєстійкості з різними психологічними конструктами, на цей час відсутні праці, які вивчають фактори, що формують життєстійкість. Потрібно зауважити, що події останніх років, як-от економічні кризи, терористичні загрози, техногенні катастрофи, нестабільні політичні відносини, є сильними факторами, які тиснуть на особистість. Проживання цих подій призвело до того, що нині відзначається загальне зниження відчуття безпеки й захищеності людини. Перед нами стоїть завдання осмислення психологічних характеристик і передумов, які зумовлюють успішну адаптацію особистості у стрімко мінливому світі. Уміння справлятися з життєвими труднощами залежить від розвитку особистісних ресурсів, від ступеня особистісної зрілості, від психологічного благополуччя та від ціннісно-смыслових орієнтирів.

Результати емпіричного дослідження на основі регресійного аналізу дали змогу визначити незалежні змінні, які найбільш значущі для передбачення показника життєстійкості досліджуваних (на вибірці досліджуваних із високими показниками життєстійкості особистості). Застосування процедури регресійного аналізу дало змогу побудувати прогноз розвитку показника життєстійкості особистості (див. табл. 5).

Таблиця 5

**Прогностичні моделі показника життєстійкості особистості<sup>е</sup>**

Модель	R	R-квадрат	Скоригований R-квадрат	Ст. помилка оцінки
1	,831 <sup>a</sup>	,673	,669	12,6841
2	,912 <sup>b</sup>	,786	,782	10,2045
3	,936 <sup>c</sup>	,874	,890	8,6317
4	,961 <sup>d</sup>	,899	,895	7,9429

Примітки: <sup>a</sup> Предиктори: (Конст) осмисленість життя

<sup>b</sup> Предиктори: (Конст) осмисленість життя, автономія

<sup>c</sup> Предиктори: (Конст) осмисленість життя, автономія, самоприйняття

<sup>d</sup> Предиктори: (Конст) осмисленість життя, автономія, самоприйняття, самовпевненість

<sup>e</sup> Залежна змінна: життєстійкість

Було обрано для опису четверту модель, за якою пояснюється 89,9 % дисперсій і яка включає такі показники: осмисленість життя, автономія, самоприйняття та самовпевненість. Порівнявши показники Бета, можемо зробити висновок, що автономія має найбільший вплив на прогнозування показника життєстійкості (коефіцієнт бета найвищий).

Проведений аналіз психологічних особливостей життєстійкості особистості доводить, що автономність, самостійність людей із осмисленими цілями є ресурсом розвитку життєстійкості особистості. Складові життєстійкості (контроль, залученість, виклик) пов'язані із самодетермінацією, самоорганізацією, психологічним благополуччям, наявністю й усвідомленням життєвих планів і цілей, наявністю особистісних ресурсів і умов для досягнення майбутніх цілей.

Отже, предикторами життєстійкості особистості є осмисленість життя, автономія, самоприйняття та самовпевненість. Відповідно, сприяння життєстійкості особистості полягає в актуалізації її внутрішніх ресурсів, що знаходяться в осмисленні дій та вчинків і впевненості у результаті своєї діяльності.

Враховуючи отримані емпіричні результати, можна зазначити, що розвиток життєстійкості визначається такими чинниками, як: когнітивна оцінка ситуації (аналіз проблемної ситуації), прогнозування стресових обставин та їх інтерпретація як менш загрозливих, подолання стресових ситуацій (пошук нових шляхів вирішення складних життєвих ситуацій), оптимістичний стиль перетворення стресових подій на менш стресові (передбачення варіантів майбутнього), визначення особистісних ресурсів і стилю поведінки, що сприяють зміцненню здоров'я (аналіз наявних особистісних ресурсів для зниження впливу негативних чинників у стресових ситуаціях).

**Висновки і подальші перспективи досліджень.** Узагальнення отриманих результатів дає змогу сформулювати висновки. На основі нашого дослідження доведено, що життєстійкість - це інтегральна особистісна характеристика людини, особистісний ресурс, що забезпечує їй успішність подолання життєвих труднощів та здатність витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню впевненість, збалансованість, не знижуючи успішності діяльності. Визначено, що феномен життєстійкості – це особистісний конструкт, що сприяє успішному пристосуванню людини до змін навколишнього світу в своєму прагненні до досягнення психологічного благополуччя та самореалізації. Виявлено особливості взаємозв'язків різних рівнів життєстійкості з особистісними характеристиками: високий рівень життєстійкості має найбільш високий кореляційний зв'язок з показниками автономії, низький – із самовпевненістю та самоприйняттям, середній – із показниками психологічного благополуччя, смисложиттєвих орієнтацій, особистісного зростання та самоприйняття.

Аналіз чинників життєстійкості показав, що життєстійкість особистості визначається осмисленістю життєвих цілей, наявністю прагнення до саморозуміння та саморегуляції, позитивними взаєминами з іншими, адекватною оцінкою власних особистісних якостей.

Психологічною основою життєстійкості особистості визначено осмисленість життєвих цілей; усвідомлення цілей свого майбутнього; готовність до отримання нового досвіду та результатів діяльності, самостійність та впевненість у своїх діях; переживання відчуття реалізації власного потенціалу, оцінка своїх можливостей, прийняття себе; формування довірливих взаємин з оточуючими та розуміння того, що людські стосунки формуються на спільних вчинках. Доведено, що особистісні властивості відіграють значну роль у формуванні та розвитку життєстійкості.

Подальші **перспективи досліджень** проблеми життєстійкості особистості полягають у більш детальному вивченні внутрішніх ресурсів та у розробленні прикладних аспектів, зокрема, вдосконалення діагностичного інструментарію.

### Список використаних джерел

- Коун, О. М. (2020). Професійна життєстійкість особистості: Аналіз феномена. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Том. V, Вип. 20*, 68-81.
- Сердюк, Л. З. (2018). Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
- Сердюк, Л. З. (2021). Самодетермінація психологічного благополуччя особистості: монографія. Київ-Львів: Вікторія Кундельська.
- Чиханцова, О. А. (2019). Життєстійкість самодетермінованої особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 6(15)*, 368-375.
- Чиханцова, О. А. (2021). Психологічні основи життєстійкості особистості : монографія. Київ: Талком.
- Florian, V., Mikulincer, M., & Taubman, O. (1995). Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of personality and social psychology*, 68(4). 687-695. Doi:10.1037/0022-3514.68.4.687
- Huang, C. (1995). Hardiness and stress: A critical review. *Maternal Child Nursing Journal*, 23(3), 82-89.
- Khoshaba, D., & Maddi, S. (1999). Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal*, 51(2), 106-117.
- Kuprieva, O., Traverse, T., Serdiuk, L., Chykhantsova O., & Shamych, O. (2020). Fundamental assumptions as predictors of psychological hardiness of students with disabilities. *Social Welfare. Interdisciplinary Approach*, 10 (1), 96-105. Doi:10.21277/sw.v1i10.566
- Leak, G. K., & Williams, D. E. (1989). Relationship between social interest, alienation, and psychological hardiness. *Individual Psychology. Journal of Adlerian Theory Research and Practice*, 3, 369-375.
- Maddi, S. R., & Kobasa, S. C. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Pacific Grove, CA: Brooks cole.

- Messias, E., Peseschkian, H., & Cagande, C. (editors) (2020). *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology - Clinical Applications*. Springer International Publishing, Cham.
- Rush, M. C., Schoael, W. A., & Barnard, S. M. (1995). Psychological resiliency in the public sector: 'Hardiness' and pressure for change. *Journal of Vocational Behavior*, 46(1), 17-39.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. Doi:10.1521/978.14625/28806
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American psychologist*, 55(1), 5-14. Doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shepperd, J., & Kashani, J. (1991). Stress to Health Outcomes in Adolescents. *Journal of Personality*. (747-768). Duke University Press.

**УДК 159.956.2**

**Чудакова О.М.**

## **КРЕАТИВНІСТЬ І ТВОРЧІСТЬ ТА ЇХНІЙ РОЗВИТОК У ДИТИНИ**

У статті розкрито сучасні підходи до розуміння сутності понять креативності й творчості, а також обдарованості особистості. Охарактеризовано спільні риси та принципові відмінності між цими поняттями. Встановлено диференціацію між поняттями «творчість» і «креативність»: перше виступає як процес і результат, друге – як суб'єктивна детермінанта творчості, а результатом креативного процесу є формування особистості. Зауважується, що креативність властива кожній окремо взятій особистості: адже процес входження людини у простір культури вже від початку обумовлений творчістю, яка постає у вимірах креативної діяльності. З позиції функціональності показано, що ці утворення є ефективними залежно від стратегії мислення індивіда в тих чи тих умовах життєдіяльності.

Визначено, що розвиток креативності проходить дві основних фази: це «первинна», недиференційована, креативність і «спеціалізована» креативність як здатність до творчості в певній галузі діяльності. Показано, що головним у розвитку креативності є формування загальної евристичної структури досвіду дитини та способів її діяльності, пов'язаних з розв'язанням проблемних ситуацій та творчих завдань.

*Ключові слова:* креативність, творчість, обдарованість, креативна діяльність, творча особистість, дитина.

**Chudakova O. Creativity and creation and their development in a child.** The article reveals modern approaches to understanding the essence of the concepts of creativity and creation, as well as individual giftedness. Common features and fundamental differences between these concepts are characterized. Differentiation between the concepts of "creativity" and "creation" has been established: the first is a process and a result, the second is a subjective determinant of creation, and the result of the creative process is the formation of a personality. It is noted that creativity is characteristic of every single individual: because the process of a person's entry into the space of culture is determined from the beginning by creativity, which appears in the dimensions of creative activity. From the standpoint of functionality, it is shown that these formations are effective depending on the individual's thinking strategy in certain life conditions.

It has been ascertained that the development of creativity takes place in two main phases: it is "primary", undifferentiated, creativity and "specialized" creativity as an ability to creativity in a particular field of activity. It is shown that the main thing in the development of creativity is the formation of general heuristic structure of the child's experience and the ways of its activity, related to solving problem situations and creative tasks.

*Key words:* creativity, creation, giftedness, creative activity, creative personality, child.

Креативна й творча особистість реалізує більш насичений подіями і справами спосіб життя, а головне – робить більш вагомий і цінний внесок у суспільний добробут. Це особливо важливо в нинішніх умовах «невизначеності» – інформаційної, соціальної, професійної тощо. В цій ситуації суспільству потрібні такі члени соціуму, котрі володіють особливим способом сприймання і відображення об'єктивної реальності, особливими властивостями психічної діяльності, характеризуються специфічним особистісним функціонуванням, пов'язаним зі здатністю глибше мислити, глибше розуміти, більш гнучко діяти й отримувати вирішення проблем при відсутності чіткого алгоритму діяння. Відтак, надзвичайно *актуальним* стає розвиток у особистості креативної діяльності, формування у неї схильності й готовності до творчих, конструктивних перетворень у різних сферах своєї життєдіяльності.

*Метою* статті є аналіз сучасних підходів до розуміння сутності понять креативності, творчості й обдарованості, а також окреслення ефективних шляхів для розвитку у дитини креативної діяльності.

**Вихідні передумови.** Розуміння сутності креативності й творчості – питання, щодо яких існує безліч, часом суперечливих, психологічних, педагогічних і філософських теорій, ідей та концепцій. Зовсім не претендуючи на повноту викладу цих концептуальних утворень та характеристики їх змісту, розглянемо найбільш відомі з них.

У процесі дослідження природи творчості вчені запропонували називати здатність, що відповідає творчій діяльності, *креативністю* особистості. В найбільш загальному вигляді креативність (від лат. *creato*, що означає творити) розуміється як загальна здатність до творчості, тобто як здатність людини породжувати незвичайні ідеї, віднаходити оригінальні та несподівані рішення у, здавалося б, безвихідній ситуації, створювати нові зв'язки, відходити від традиційних схем мислення.

У свою чергу, *творчість* (у широкому сенсі) розглядається як діяльність у ситуації невизначеності, спрямована на отримання результатів, які мають об'єктивну чи суб'єктивну новизну. Вона виявляється, коли доводиться діяти в ситуаціях невизначеності, непередбачуваної зміни умов, відсутності способів вирішення проблем, що постають перед людиною.

До того під креативністю мають на увазі наявність у людини системи творчих здібностей та якостей. Вона розглядається у психології в кількох аспектах:

- креативність – це творча спрямованість, від народження властива всім, але втрачається більшістю під впливом системи виховання, освіти та соціальної практики (А. Маслоу, 1950);

- креативність – самобутній різновид мислення: так зване дивергентне (що йде в різних напрямках) мислення, яке допускає варіювання шляхів вирішення проблеми, приводить до несподіваних висновків та результатів (Е. Торренс, Дж. Гілфорд, 1946);

- креативність як характеристика інтелектуальної сфери (Г. Айзенк, 1992);

- креативність – це самостійна якість мислення, яка зводиться до інтелекту в його традиційному розумінні (Я. Пономарьов, 1973 );

- креативність виступає як система особистісних якостей (Олах, 1998);

- креативність – універсальний механізм розвитку, що визначає його темпи та напрямки (А.М. Матюшкін, 1993);

- креативність як глибинна, первинна й абсолютно «природна» ознака особистості, як вища форма активності, яка «створює і залишає слід, втілюється» (С.Д. Максименко, 2006).

Існують дві гіпотези щодо виникнення креативних здібностей. Згідно з першою вважається, що творчі здібності виникли у людини розумної поступово, протягом тривалого часу і стали наслідком культурних і демографічних змін людства – зокрема, зростання чисельності народонаселення – шляхом складання здібностей найрозумніших і обдарованих особин у популяціях з наступним закріпленням цих властивостей у потомстві. За другою гіпотезою, висловленою в 2002 році антропологом Р. Клайном, поява креативності мала стрибкоподібний характер. Вона виникла внаслідок раптової генетичної мутації людства близько 50 тис. років тому.

**Результати дослідження.** Дослідники розглядають креативність у вузькому і широкому значенні. Креативність у вузькому значенні – це дивергентне мислення (точніше, «операція дивергентної продуктивності» – за Дж. Гілфордом), відмітною особливістю якого є готовність висувати у великій кількості й рівною мірою правильні ідеї стосовно одного і того самого об'єкта. Креативність у широкому розумінні слова – це творчі інтелектуальні здібності людини, покликані приносити у досвід щось нове (Ф. Баррон); здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах постановки і вирішення нових проблем (М. Воллах); вміння усвідомлювати вади і суперечності, а також формулювати гіпотези щодо відсутніх елементів ситуації (Е. Торренс); спроможність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд); здатність виявляти нові шляхи вирішення проблем і нові способи їх вираження (К. Роджерс).

Як бачимо, незважаючи на відмінності у поглядах авторів, креативність пов'язується із створенням чогось нового для особистості чи суспільства.

Крім того, креативність постає як ансамбль характеристик, які є, про що заявляє більшість авторів, у кожної людської істоти (Донсон, 1997; Маслоу А., 1999). Ці характеристики здатні розвиватися і дають змогу їх власнику думати незалежно, гнучко, з використанням уяви.

У зв'язку з цим А. Маслоу в своїй книжці «Мотивація і особистість» пише: «Креативність – універсальна характеристика всіх людей, котрі самоактуалізу-

ються. У кожного з моїх досліджуваних я виявляв ту чи іншу форму креативності, що її можна назвати оригінальністю, винахідливістю або творчою жилкою» (Маслоу А., 1999).

Вчений поділяє креативність на два види: на креативність таланту і креативність самоактуалізації. На думку А. Маслоу, креативність людини, котра самоактуалізується, близька до креативності дитини, ще не зіпсованої впливом культури. До того креативність не шукає собі підтвержень, вона не обов'язково виявляється у віршуванні або заняттях живописом – це скоріше особливий спосіб світосприймання, особливий спосіб взаємодії з реальністю. Вчений зазначає, що креативність самоактуалізації поширена набагато більше і має тісніший зв'язок з особистістю, оскільки відображає схильність людини до творення нового, оригінального продукту в різних сферах своєї діяльності.

Зарубіжні дослідники пропонують різні визначення креативності, в яких акцент робиться:

- на *продукти*, що створюються завдяки їй: креативність як здатність породжувати щось нове, незвичайне, оригінальне;
- *процеси*: креативність як особливий різновид творчого мислення, високорозвинена уява, естетичне світосприймання тощо;
- особистісні *якості*: креативність як відкритість новому життєвому досвіду, незалежність, гнучкість, динамічність, оригінальність, самобутність особистості;
- зовнішні *умови*: креативність як здатність продуктивно діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, де відсутні заздалегідь відомі алгоритми, які гарантовано ведуть до успіху.

Відтак, психологи виділяють у проблемі креативності чотири основних аспекти: креативний процес (як здатність), креативний продукт, креативну особистість і креативне середовище.

Але попри досить тривалу історію вивчення питання креативності особистості сучасна психологія не має спільного визначення цього терміну. Найбільш поширеними є такі тлумачення поняття «креативність»:

- здатність бачити речі в новому та незвичному світлі, віднаходити унікальні способи вирішення проблем (у цьому сенсі креативність є повною протилежністю шаблонного мислення);
- творчі здібності індивіда, що характеризуються готовністю до прийняття та створення принципово нових ідей, що відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення і входять до структури обдарованості як незалежний фактор, а також здатність вирішувати проблеми, що виникають у середині статичних систем;
- здатність людини нестандартно розв'язувати завдання, що стоять перед нею, і віднаходити нові, більш ефективні шляхи досягнення своїх цілей.

Зі сказаного випливає, що під креативністю розуміється певна протилежність буденності, стандартності, комфортності, а також опірність зовнішньому впливові. Звідси креативність включає:

- інтелектуальні передумови творчої діяльності, що дозволяють створювати щось нове, раніше невідоме (творчі здібності у вузькому значенні цього поняття), а також попередній набір знань та умінь, необхідних для того, щоб це нове створити;

- особистісні якості, що дають змогу продуктивно діяти в ситуаціях невідомості, виходити за рамки передбачуваного, виявляти спонтанність;

- «метаторчість» – життєву позицію людини, що передбачає відмову від шаблонності, стереотипності в судженнях і діях, бажання сприймати і створювати щось нове, змінюватись самому і змінювати світ навколо себе, високу цінність свободи, активності та розвитку.

Більшість авторів солідаризуються в тому, що креативність властива кожній окремо взятій особистості, оскільки процес входження людини у простір культури вже від початку обумовлений творчістю, яка постає у вимірах креативної діяльності.

Та якщо поняття «творчість» передбачає не тільки і не стільки особливий психічний процес, скільки результат специфічно організованого сприймання, переробки і відтворення різних сторін об'єктивної реальності, то поняття «креативність» більш орієнтоване на особистість.

У зв'язку з цим Ю. Вагін зазначає: «Практично завжди, коли ми говоримо про творчу діяльність, ми маємо на увазі й певний продукт цієї діяльності, чи то вірш, чи самотійну ідею. Тобто цей термін виходить за межі сфери особистості й переходить на результати діяльності особистості. Стосовно терміну «креативність» подібний перехід неможливий. Коли ми мовимо про креативність, ми маємо на думці процес суб'єктивного пізнання індивідом світу, об'єктивної реальності. Тут не йдеться про створення зримого, речовинного, матеріального продукту. Результатом креативного процесу є саме формування особистості» (Вагін Ю.Р., 1996: с. 1).

У свою чергу, Т.А. Барішева і Ю.А. Жигалов (2006) розглядають креативність як потребово-мотиваційне підґрунтя творчості. Обґрунтування свого твердження автори бачать в тому, що креативність не завжди втілюється у творчу продуктивність, а в продуктах творчості реалізуються не тільки креативність, а й відбувається зміна самої діяльності під впливом об'єктивних умов.

Нарешті, *обдарованість* (те, що й талановитість) розглядається більшістю дослідників як наявність у людини специфічних якостей, які відбивають його обдарування, надзвичайні природні здібності.

Розвиток креативності, згідно з даними В.Н. Дружиніна (1991), відбувається за таким механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища і наслідування формується система мотивів і особистісних властивостей: нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації тощо. В результаті загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність. Тобто креативність – це синтез обдарованості й певної структури особистості. Проте існують й інші точки зору на розуміння сутності креативності особистості.

Відтак, у дослідженнях креативної діяльності поняття «творчість» і «креативність» диференціюються: перше виступає як процес і результат, друге – як суб'єктивна детермінанта творчості.

Відмінності між поняттями «творчість», «креативність» і «обдарованість» очевидні, але немає підстав стверджувати, заявляють дослідники, що креативність чи обдарованість загалом кращі, ніж творчість. Просто вони ефективні у різних умовах. Підтвердженням цього може бути узагальнена порівняльна характеристика різновидів мислення, що відповідають традиційному мисленню й мисленню, орієнтованому на творчий пошук:

- при традиційному мисленні потрібна правильність кожного кроку у вирішенні проблеми. Якщо десь трапиться помилка, то й кінцевий результат виявиться неправильним (приклад: якщо при розв'язанні математичної задачі на якомусь етапі Ви припустилися помилки і не помітили цього, то при наступних діях помилка тільки збільшуватиметься);

- у творчому мисленні помилковість якогось конкретного кроку не обов'язково веде до помилкового кінцевого результату. Так може бути тому, що це мислення відбувається відразу в кількох напрямках, є свого роду «мережевим пошуком» вирішення проблеми. Тому навіть якщо деякі його напрямки заведуть у глухий кут, це ще не означає невдачу в цілому. Більше того, є підстави стверджувати, що бажання бути весь час правим, страх помилок – серйозні бар'єри, які перешкоджають творчому пошуку. При творчому мисленні нам важливо не те, наскільки правильні ті або інші елементи інформації, а те, наскільки буде корисним певне їх поєднання, чи дозволить воно побачити проблему в новому, незвичайному ракурсі, розглянути можливі способи її вирішення. Ідеї оцінюються не з позиції правильності/неправильності, а з позиції функціональності, можливості застосування в конкретних умовах.

Звичайно, немає підстав стверджувати, що людина завжди вдається до однієї й тієї самої стратегії мислення, хоча перевага якоїсь із них може бути виражена досить яскраво. Одна і та сама людина може мислити в одних ситуаціях традиційно, а в інших – творчо. Саме такий варіант, коли людина здатна гнучко змінювати стратегію рішення залежно від особливостей завдання, що стоїть перед нею, найбільш адаптивний (Моляко В.О., 1995).

Попри нагромаджений великий і змістовний матеріал з вивчення креативності, що дав певні теоретичні і практичні результати, спільної та стрункої теорії креативності й досі не існує, як немає всіма визнаних методик, що діагностують цю здатність особистості.

В цілому *креативність* можна визначити як *комплекс інтелектуальних та особистісних характеристик, що дозволяють людині продуктивно діяти у ситуаціях новизни, невизначеності, неповноти вихідних даних та відсутності чіткого алгоритму вирішення проблем.*

Проте вчені отримали переконливе підтвердження того, що креативність формується спільно з досвідом творчості. При цьому акцент робиться на тій обставині, що сам процес творчості не потребує розвитку, оскільки є постійним у

плані своєї конструкції, обмежуючись лише досвідом творчості. Водночас креативність – один з наслідків формування досвіду творчості: вона ґрунтується на опануванні творчості, що є первинною (Див. детальніше: Петрова В.М., 2007).

У зв'язку з цим у сучасній педагогіці надається великого значення навчанню і розвитку передусім креативної діяльності. Психологічним підґрунтям креативного навчання є наукові уявлення про природу творчості дитини, про її особистісні якості, що зумовлюють ефективну освітню діяльність.

Наразі розглянемо особливості креативної діяльності у дітей, для котрих креативність є природною властивістю.

Відомо, що діти виявляють свою креативність у тому, як вони відкривають навколишній світ і по-своєму його осмислюють. Психічна діяльність дитини з пізнання світу має креативний характер, але не завжди її можна назвати творчою. Діяльність дитини, яка спільно з товаришами винаходить нову гру, перші дитячі малюнки, самостійно зроблений будиночок з кубиків уже можна назвати творчістю (дитячою творчістю), оскільки ми маємо у цьому випадку оригінальний результат креативної та творчої діяльності, що збігаються тут за змістом.

Входження дитини в людський світ – це, за висловом В.Т. Кудрявцева, безперервний ланцюжок «відкриттів для себе». І здатність дитини опановувати культуру та її зразки у формі проблем, а не «готових відповідей», виявляти самостійність та ініціативу в їх вирішенні є творчою. Саме тому, заявляє М.М. Поддьяков (2010), творчість становить підґрунтя психічного розвитку, включаючи і саморозвиток дитини. Креативна діяльність для дитини – це передусім творення нових можливостей розвитку.

До того результат цієї діяльності – «відкриття для себе» – є не стільки створенням нового предмета, скільки зміною у самій дитині, опануванням нею нових способів діяльності, нових знань та вмінь.

У зв'язку з цим нагадаємо: творчість як діяльність, у результаті якої створюється щось нове, має, на думку Л.С. Виготського (1991), подвійне втілення:

- а) в речах, які отримують існування в зовнішньому для суб'єкта світі;
- б) у побудові розуму або чуття, що живе і виявляється тільки у самій людині.

Тобто останнє положення наголошує на можливості креативних змін в особистості людини, котра займається творчою діяльністю.

Тим часом характерною особливістю дитячої творчості є її загальний характер. У дитинстві творять усі, тому реальною проблемою цього віку виступає не проблема творчості, а проблема її ймовірної відсутності. Відсутність креативної діяльності може бути наслідком жорсткої системи виховання і навчання, що пригнічувала власне «Я» учня.

Якщо ж розглядати креативну діяльність як створення нового, то можна твердити, що весь пізнавальний розвиток дитини відбувається винятково творчим шляхом. Подібна творчість є провідним інструментом пізнання лише доти, доки дитина не розпочинає цілеспрямоване навчання, яке відбувається вже не творчо, а із застосуванням різних когнітивних методів навчання, взятих під кон-

троль дорослими. З цього моменту комбінаторні спонтанні прояви активності дитини стають перешкодою у процесі передавання конкретного досвіду дорослого. Тому в більшості дітей креативність поступово зникає. На цю обставину вказує А. Матвеев, «Справді, креативність багато в чому залежить від вроджених якостей, однак все-таки розвиток у людини творчого мислення здебільшого визначається тим, в якому середовищі розвивалася людина, якою мірою це середовище стимулювало творчість, підтримувало і розвивало індивідуальність людини» (Матвеев А., 2004: с. 17).

Наголосимо, що розвиток у людини креативності має свої особливості в кожному віковому періоді. До того різні чинники, які справляють вплив на її динаміку на тому чи іншому етапі психічного розвитку людини, можуть набувати першочергової значущості.

Як показало дослідження, розвиток креативності проходить дві основних фази:

- в дошкільному віці розвивається «первинна» креативність як загальна творча здатність, не спеціалізована щодо певної сфери життєдіяльності. За даними ряду авторів, сенситивний період цього етапу настає у дитини в 3 – 5 років. У дошкільників спостерігається масовий прояв креативності, яка відображає їх природну поведінку, не пов'язану з подоланням поки що відсутніх у них стереотипів. Вважається, що недостатність знань дитина змушена поповнювати за допомогою фантазії. В.С. Юркевич (1997) називає таку креативність «наївною», а П. Торренс вважає природним даром.

- в підлітковому віці, починаючи з 13 років, на основі «загальної» творчості формується «спеціалізована» креативність, тобто здатність до творчості в певній сфері діяльності як доповнення й альтернатива «первинної», недиференційованої креативності.

Така креативність, як відзначає М.О. Олехнович (1997), має стосунок до певного типу мислення, що поступово формується в ході розвитку особистості, і пов'язана з деякими особистісними характеристиками.

Ключовим моментом розвитку творчості *дитини-дошкільника* є формування особливої структури її досвіду – евристичної структури. Така структура виступає, на думку М.М. Поддьякова (1990), як продукт особливим чином організованої діяльності дітей. Істотну роль у цьому процесі відіграють різні форми їх пошукової діяльності. Але для розвитку дитини як творчої особистості недостатньо зняти контроль свідомості в діяльності, потрібно – через позитивний зразок творчої поведінки – якісно змінити структуру її свідомості для повноцінного вивільнення креативних потенцій.

У *молодших школярів* здатність до вияву креативності є, згідно з результатами дослідження, надзвичайно високою. Явище «наївної» креативності в період молодшого шкільного віку проявляється переважно у дітей 6 – 7 років. Особливостями цього феномена можна вважати високий рівень оригінальності при знижених рівнях гнучкості і ретельності.

Для дітей молодшого шкільного віку характерне варіативне мислення, коли вони розкривають безліч можливостей, створюють багато видів одного і

того самого розв'язання завдання. Проте діти не завжди спроможні відокремити вдалий варіант від невдалого з точки зору культури, в якій вони розвиваються, через обмеженість їхнього досвіду. Діти в цьому віці, на відміну від дорослих, котрі мають більше елементів для комбінування, але свідомо відкидають ті з них, які неможливі з позиції досвіду, легко комбінують речі, які не поєднуються, не піддаючи критиці результат.

Отже, креативна діяльність у молодшому шкільному віці – це природна поведінка дитини на тлі відсутності стереотипів. Свіжий погляд на світ зумовлюється бідністю досвіду дитини і наївною безстрашністю думки: «все справді може бути». Наївна креативність – характеристика цього віку, властива більшості дітей.

Навпаки, креативність дорослих – явище далеко не масове. Сміливість і незалежність думки творчої особистості не має наївного характеру, вона передбачає багатий досвід, глибокі й обширні знання.

Дослідження показало, що під час виконання експериментальних завдань творчо спрямовані молодші школярі виявляють такі якості, як ініціативність, наявність творчої уяви, винахідливість, кмітливість, здатність шукати оригінальні шляхи вирішення проблеми, діставати задоволення від процесу і результату творення.

Тим часом прагнення до інтелектуальної незалежності, характерне для творчих особистостей, часто супроводжується виявом самовпевненості, схильністю давати високу оцінку власним здібностям та досягненням. Така схильність відзначається вже у «творчих» молодших школярів.

Дослідження підтверджує наявність періодів спаду та піднесення креативності в молодшому шкільному віці. Головною причиною цього є негативна роль загального і спеціального середовища (система традиційного навчання у школі, що блокує, гальмує її вияв, а також розвиток у дітей рефлексії, аналізу, планування і падіння ролі «фонтануючих» асоціацій як показника креативності). Це – закономірний результат розвитку дитини і руху від періоду не сформованості інтелектуальних структур і домінування асоціативного процесу до періоду становлення операційного апарату.

Разом з тим нагромадження інтелектуального досвіду призводить до певного «затухання» креативності, але це необхідний етап в її розвитку.

Розвиток креативності та її окремих показників у віці 6-10 років зумовлений віковими особливостями, пов'язаними із загальним психічним розвитком дітей, а також визначається умовами *організації* навчального процесу. Вплив організації навчального процесу на розвиток креативності виявляється в значному зниженні у віці 9-10 років оригінальності як образної, так і вербальної складової креативності у всіх групах випробовуваних, що обумовлене такою його характеристикою, як жорстка регламентація діяльності. Проте, як підтверджують дані дослідження, вплив середовища на розвиток креативності може бути помітно пом'якшений і навіть подоланий за певної системи навчання і виховання.

Дослідження показало, що більш диференційовану та конкретизовану діагностичну інформацію щодо прогнозу розвитку творчих здібностей дитини дає

дослідницька діяльність – система пробних завдань за різними предметними галузями, а також тривалий психолого-педагогічний моніторинг розвитку дитини.

Тим часом визначальним у розвитку креативності дитини є створення дорослими доступних їй проблемних ситуацій і постановка творчих завдань. А головне тут полягає у формуванні загальної евристичної структури досвіду дитини та способів її діяльності, які сприяли б самостійному пошуку і виокремленню нею в навколишній дійсності проблемних ситуацій та постановці відповідних завдань.

Згідно з сучасними дослідженнями, навчання дитини креативної діяльності має здійснюватися не тільки через організацію педагогом особливого вільного креативного середовища, застосування креативних методів навчання, а також через навчання у процесі співпраці. В дослідженнях динаміки креативності дітей показано, що головним чинником впливу на розвиток потреби і здатності до творчості є зміст взаємин дитини з дорослим – зокрема, вчителем. Вони мають бути підтримуючими і водночас надавати дитині можливості для вияву самостійності, для творчого пошуку. Крім того, за спостереженням В. Тютюнника (1994), вимога педагога щодо досягнення учнем успіхів через слухняність не сприяє розвитку незалежності і, як наслідок, відбувається зниження прояву особистісної креативності.

Сприяючи розвитку у дітей креативності, педагог створює для учнів можливості для виявлення і розвитку їх особливих інтересів та здібностей, дає змогу вести більш цікавий і сповнений творчого натхнення спосіб життя.

Та головне завдання педагога чи психолога – не навчити дитину креативно чи творчо мислити завжди і скрізь, а навчити розуміти ситуації, в яких треба використовувати креативне чи, навпаки, творче мислення, навчити застосовувати креативну або творчу діяльність у міру потреби.

В нашому суспільстві креативність і обдарованість, творче мислення дарують людині справді широкі можливості для успішної діяльності. Тому важливо якомога раніше розпочати їх формування і розвиток у дітей. Адже нагромадження досвіду креативної діяльності дасть змогу сучасному школяреві стати співтворцем процесу навчання і сприятиме успішності його подальшої життєдіяльності.

У зв'язку з цим творча педагогіка має створювати умови для вивчення особистості дитини, її специфічних здібностей та проектувати процес набуття нею досвіду креативної діяльності вже в ході навчання у школі. Адже креативна діяльність для дитини – це передусім творення нових можливостей для розвитку.

### **Висновки.**

- Психологи розглядають креативність здебільшого у двох аспектах:
  - як інтегративну властивість особистості, пов'язану з іншими її властивостями (рисами): ініціативністю, винахідливістю, кмітливістю, незалежністю, емоційністю та ін.;
  - як характеристику особливого, якісно нового стилю діяльності, специфічного способу розв'язання особистістю життєвих завдань.

- Психологічна структура креативності включає систему таких параметрів: своєрідне та унікальне поєднання інтелектуальних, комунікативних, компетентнісних якостей та здібностей, які спільно відображають творчу стилістику поведінки особистості, забезпечують продуктивність, новизну, оригінальність способів та результатів діяльності.

- Поняття «творчість» виходить за межі сфери особистості й переходить на результати її діяльності – створення матеріального продукту, тоді як результатом креативного процесу є саме формування особистості.

- Креативність формується спільно з досвідом творчості, але сам процес творчості не потребує розвитку, оскільки є постійним у плані своєї конструкції, обмежуючись лише набуттям досвіду творчості.

- Креативна діяльність у молодшому шкільному віці виступає як природна поведінка дитини при відсутності стереотипів. Характерною особливістю цього віку є «наївна» креативність, що розвивається на підставі наївної безстрашності і недостатності досвіду дитини. З початком цілеспрямованого навчання у школі – із застосуванням різних когнітивних методів навчання під контролем дорослих – у більшості дітей креативність поступово зникає. Тому важливо якомога раніше розпочати процес розвитку у дітей креативного «стилю» навчальної діяльності для успіху в майбутньому. Адже креативна діяльність для дитини – це передусім створення нових можливостей для подальшого розвитку.

### Список використаних джерел

- Выготский, Л.С. (1991). *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя*. [3-е изд.]. Москва: Просвещение. 93 с.
- Гиппиус, С.В. (2001). *Проблема развития креативности. Гимнастика чувств*. Текст. СПб.: Речь. 346с.
- Дружинин, В.Н. (2000). *Психология общих способностей*. [2-е изд.]. СПб.: Издательство «Питер». 368 с.
- Кудрявцев, В.Т. (2001). *Воображение ребенка: природа и развитие*. Психологический журнал. Т. 22. № 5. С.57– 68.
- Максименко, С.Д. (2006). *Генезис существования личности*. Київ: Изд-во ООО «КММ». 240 с.
- Маслоу, А.Г. (1999). *Мотивация и личность*. Текст; пер. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия. 478 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.pedlib.ru/Books/1/0467/1\\_0467-256.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/1/0467/1_0467-256.shtml).
- Матвеев, А. (2004). *Креативность: мысли вслух*. Текст. ТОП. 2004. №2. С. 16–18.
- Матюшкин, А.М. (1993). *Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики*. Текст. Москва: Школа-пресс. 128 с.
- Моляко, В.А. (1995). *Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности*. Психологический журнал. Т. 16. № 1. С. 84 – 90.

- Поддьяков, Н.Н. (2010). *Психическое развитие и саморазвитие ребенка: от рождения до шести лет: новый взгляд на дошкольное детство*. СПб.: Речь; Образовательные проекты. 324 с.
- Скворцова, С.В. (2013). Становление и развитие обучения креативной деятельности с применением креативных методов в зарубежной педагогике (на примере Великобритании). *Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология»*. Вып. 4. С.344 – 349.
- Холодная, М.А. (2002). *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. Текст. [2-е изд.]. СПб.: Питер. 272 с.

## Відомості про авторів

**Бахмутова Лариса Миколаївна.** Доктор філософії у галузі психології. Провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Викладач Національного університету фізичного виховання і спорту України. м. 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 Інституту 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.

**Клименко Віктор Васильович.** Доктор психологічних наук, професор. Головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Коқун 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.

**Лільчицький Олег Володимирович.** Старший викладач кафедри культури та соціально-гуманітарних дисциплін Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури. Київ. Україна.

**Лозінська Наталія Сегрїївна.** Кандидат психологічних наук. Провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу воєнно-психологічних досліджень Науково-дослідного центру гуманітарних проблем Збройних Сил України. Київ. Україна.

**Лупанець Оксана Миколаївна.** Молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Мар'яненко Ліана Василівна.** Кандидат психологічних наук. Старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Неска Анне.** Доктор наук. Професор Інституту геофізики Польської академії наук. Бельск Дужий. Польща.

**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 Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Київ. Україна.

**Пішко Ірина Олександрівна.** Провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу військово-психологічних досліджень Науково-дослідного центру гуманітарних проблем Збройних Сил України. Київ. Україна.

**Поклад Ірина Миколаївна.** Кандидат психологічних наук. Провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Савченко Тетяна Леонідівна.** Молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Чиханцова Олена Анатоліївна.** Доктор психологічних наук, доцент. Провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р.Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Чудакова Олена Миколаївна.** Молодший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

## About Authors

**Bakhmutova Larysa.** PhD in Psychology. A leading researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. A lecturer of the National University of Ukraine on Physical Education and Sport. Kyiv. Ukraine.

**Bolotnikova Inga.** Candidate of Psychological Sciences (Ph.D). A senior researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Chudakova Olena.** A junior researcher of I.O.Synytsya laboratory of the psychology of studies of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Chykhantsova Olena.** Dr. of Science (Psychology). A leading researcher of the laboratory of psychology of personality of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Dzvonyk Galyna.** A junior researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Homonyuk Volodymyr.** A junior researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Humeniuk Halyna.** Candidate of Psychological Sciences (Ph.D). A leading researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Korniyaka Olga.** Dr. of Science (Psychology), Professor. A leading researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Kokun Oleg.** Dr. of Science (Psychology), Professor. A deputy director of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Klymenko Viktor.** Dr. of Science (Psychology), Professor A leading researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Lozinska Natalia.** Candidate of Psychological Sciences (Ph.D). A leading researcher of the scientific research department of military psychological research of the Scientific research center for humanitarian problems of the Armed Forces of Ukraine. Kyiv. Ukraine.

**Lupanets Oksana.** A junior researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Lylchyskyi Oleg.** A senior lecturer at the department of culture and social and humanitarian disciplines of the National academy of fine arts and architecture. Kyiv. Ukraine.

**Marianenko Liana.** Candidate of Psychological Sciences (Ph.D). A senior researcher of I.O.Synytysya laboratory of the psychology of studies of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Neska Anne.** Doktor habilitowany. Professor of the Institute of Geophysics, Polish Academy of Sciences. Belsk Duzy. Poland.

**Panasenko Natalia.** Candidate of Psychological Sciences (Ph.D). A leading researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Petrenko Iryna.** Candidate of Psychological Sciences (Ph.D). A senior research of tht laboratory of the psychology of communication of the Institute of social and political psychology. Kyiv. Ukraine.

**Pishko Iryna.** A leading researcher of the scientific research department of military psychological research of the Scientific research center for humanitarian problems of the Armed Forces of Ukraine. Kyiv. Ukraine

**Poklad Iryna.** Candidate of Psychological Sciences (Ph.D). A leading researcher of the laboratory of General psychology and history of psychology named after V. A. Romance of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Savchenko Tetyana.** A junior researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

**Voytovich Maria.** A researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

## З М І С Т

<i>Бахмутова Л.М., Неска А.</i> Особливості психологічних порушень серед українських біженців у Польщі .....	3
<i>Болотнікова І.В.</i> Показники професійного вигорання, самоефективності та мотивації як чинники професійної життєстійкості працівників профспілок .....	19
<i>Войтович М.В., Лупанець О.М.</i> Особливості професійної життєстійкості виховательок дошкільних навчальних закладів .....	26
<i>Гуменюк Г.В.</i> Саморегуляція і здатність до життєстійкості в реаліях компетентності фахівців соціономічних професій .....	37
<i>Дзвоник Г.П.</i> Особливості професійного стресу у менеджерів комерційних організацій .....	52
<i>Клименко В. В.,</i> Психофізіологічні особливості катарсису почуттів і життєстійкості фахівця .....	60
<i>Кокурн О.М.</i> Психодіагностичні показники рівня психічного здоров'я дорослого населення України після перших місяців війни .....	78
<i>Корніяка О.М.</i> Провідні чинники впливу на розвиток професійної життєстійкості викладача .....	87
<i>Лільчицький О. В., Гомонюк В. О.</i> Особистісно-професійні показники готовності студентів до професійної діяльності .....	103
<i>Лозінська Н.С., Пішко І.О.</i> Дослідження психологічної стійкості військово-службовців Збройних Сил України в різних вікових групах .....	107
<i>Мар'яненко Л.В., Поклад І.М.</i> Позитивні і негативні впливи міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учень» на когнітивно-особистісний розвиток учнів .....	115
<i>Панасенко Н.М.</i> Програма сприяння професійній життєстійкості фахівців соціономічного напрямку .....	129
<i>Петренко І.В.</i> Сучасні психологічні підходи до вивчення взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки в системі «сім'я-школа».....	140
<i>Чиханцова О.А.</i> Вплив особистісних властивостей на розвиток життєстійкості особистості .....	151
<i>Чудакова О.М.</i> Креативність і творчість та їхній розвиток у дитини .....	161
Відомості про авторів.....	173

*Наукове видання*

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:  
Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН  
України**

**Том V  
Психофізіологія. Психологія праці.  
Експериментальна психологія.  
Випуск 22**

За ред. академіка Максименка С. Д.

Підп. до видання 31.10.2022

Ум. друк. арк. 12,2

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.