

О. І. Купрєєва

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ
в інтегрованому освітньому середовищі**

Монографія

Київ
Талком
2021

УДК 159.923.2 - 057.875: 378.091 (043.5)
К92

*Рекомендовано до друку Вченою радою факультету психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Протокол № 9 від 28.01.2021 р.).*

Рецензенти:

- Бурлаук Л. Ф.** – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
- Пророк Н. В.** – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
- Дубчак Г. М.** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна».

О.І. Купрєєва.

К92 Психологічні основи самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі: монографія / О.І. Купрєєва. — К.: Талком, 2021. — 407 с.

ISBN 978-617-8016-06-7

Монографія присвячена актуальній проблемі сучасної психології – самореалізації студентів з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі, яка розглядається в руслі гуманістичного, позитивного підходу, теорій самодетермінації, життєстійкості, психологічного здоров'я та благополуччя особистості. Представлено обґрунтування цілісної моделі самореалізації студентів з інвалідністю та методичного забезпечення емпіричного дослідження. Викладено, визначено в процесі емпіричних досліджень, структуру та динаміку самореалізації студентів, розкрито чинники, предиктори, механізми самореалізації як цілісного феномена. Запропоновано комплексну програму психологічного сприяння особистісному зростанню та самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі.

Монографія може становити інтерес для науковців, які займаються проблемами самореалізації особистості, практичних психологів, соціальних працівників, викладачів ЗВО.

УДК 159.923.2 - 057.875 : 378.091 (043.5)

ЗМІСТ

Передмова	6
Розділ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	9
1.1. Теоретичні передумови вивчення феномену самореалізації особистості в психології	9
1.2. Холістична природа самореалізації особистості	20
1.2.1. Ціннісно-сміслові основи самореалізації особистості	20
1.2.2. Самоставлення в структурі самореалізації особистості	31
1.2.3. Часова перспектива в структурі феномену самореалізації особистості	40
1.3. Психологічні ресурси самореалізації особистості	50
Розділ II. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЛЕКСНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	60
2.1. Модель самореалізації особистості студентів з інвалідністю	60
2.2. Методологічні та концептуальні основи дослідження феномену самореалізації студентів	70
2.3. Характеристика вибірки досліджуваних	78
2.3.1. Кількісний та якісний склад вибірки	78
2.3.2. Психологічна характеристика досліджуваних студентів з інвалідністю	82
2.3.3. Психологічні ресурси життєстійкості студентів з інвалідністю	98
2.4. Методичне забезпечення дослідження самореалізації особистості студентів в інтегрованому освітньому середовищі	113
Розділ III. СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	127
3.1. Особливості психологічних чинників самореалізації студентів	127
3.1.1. Ціннісні та смисложиттєві орієнтації досліджуваних	127

студентів	
3.1.2. Порівняння показників смисложиттєвих орієнтацій студентів з інвалідністю та здорових студентів	132
3.2. Психологічні особливості базових переконань досліджуваних студентів	137
3.3. Самоставлення як фактор самореалізації особистості студентів	148
3.4. Психологічні механізми підтримання самоставлення особистості досліджуваних студентів	157
3.5. Особливості часової перспективи досліджуваних студентів	163
3.6. Копінг-стратегії як психологічні ресурси досліджуваних студентів	173
Розділ IV. ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА МЕХАНІЗМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	185
4.1. Психологічні особливості самореалізації особистості студентів	185
4.2. Порівняння діагностичних результатів студентів з інвалідністю та здорових студентів	194
4.3. Фактори самореалізації особистості досліджуваних студентів	199
4.3.1. Факторний аналіз самореалізації особистості студентів з інвалідністю	199
4.3.2. Аналіз предикторів самореалізації студентів з інвалідністю	211
4.3.3. Факторний аналіз самореалізації особистості здорових студентів	217
4.3.4. Аналіз предикторів самореалізації здорових студентів	226
4.4. Особистісний модус самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі	232
4.4.1. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та ціннісно-смысловими ресурсами особистості студентів	232
4.4.2. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та часовою перспективою студентів	241
4.4.3. Аналіз кореляційних зв'язків показників	246

самореалізації із самоставленням та механізмами його захисту студентів з інвалідністю	
4.4.4. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та самоставлення здорових студентів	253
4.4.5. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та копінг-стратегій досліджуваних студентів	257
4.4.6. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та життестійкістю досліджуваних студентів	264
Розділ V. КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СПРИЯННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	270
5.1. Інтегроване освітнє середовище як ресурс самореалізації студентів з інвалідністю	270
5.2. Комплексна програма психологічної допомоги студентам з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі	283
5.2.1. Методологічна основа та структура психологічної допомоги студентам з інвалідністю	286
5.2.2. Опосередкована психологічна допомога студентам з інвалідністю через групи підтримки	297
5.3. Комплексна тренінгова програма сприяння самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі	304
5.3.1. Теоретичні підходи, покладені в основу тренінгу сприяння самореалізації студентів з інвалідністю	306
5.3.2. Мета, завдання та принципи комплексної тренінгової програми	309
5.3.3. Методичні рекомендації щодо організації та проведення тренінгу в інтегрованій тренінговій групі	313
5.3.4. Структура програми та загальна характеристика модулів тренінгу	321
5.4. Результати впровадження тренінгової програми сприяння самореалізації студентів	327
Післямова	338
Список використаних джерел	340
Додатки	374

ПЕРЕДМОВА

Виклики сучасного світу, нестабільність, не прогнозованість та невизначеність породжують нові, більш високі вимоги до особистості - підвищення ступеню відповідальності за власний розвиток, активне включення людини в процес власної життєтворчості, пізнання та осмисленість цінностей власної життєдіяльності, мотивів та способів саморозвитку, самовдосконалення. Все це безпосередньо пов'язано з самореалізацією особистості, актуалізацією потреби в ній, виявленням ресурсів особистості, які сприяють процесу самореалізації, як переходу можливості у дійсність.

Проблема самореалізації особистості вважається однією з найбільш важливих проблем психологічної науки та практики. Адже прагнення до продуктивної самореалізації є однією з основних рушійних сил осмисленого життя людини, її особистісного зростання, важливою умовою якості життя особистості та психологічного благополуччя. Закономірно, що в останні десятиліття дослідження феномену самореалізації особистості набуло неабиякої актуальності та є однією із фундаментальних й значущих проблем у психологічній науці. Класичними та найбільш цитованими за цією проблемою можна назвати дослідження А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Фромма та ін.

У психологічній літературі представлена значна кількість теоретичних підходів та концепцій, які стосуються проблеми самореалізації особистості. Кожна з них намагається відповісти на питання чим саме обумовлюється саморозвиток людини, які чинники детермінують активність людини.

Ми приєднуємося до позиції тих вітчизняних та пострадянських дослідників, в яких найбільш повно розкривається поліаспектність розуміння сутності цього феномену, зміст самореалізації особистості осмислюється крізь призму цілей, мотивів, а сама особистість розглядається як активний суб'єкт саморозвитку та самореалізації (Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, М.Й. Боришевський, Е.В. Галажинський, Є.І. Головаха, І.В. Данилюк, К. Карпінський, А.Б. Коваленко, Л.О. Коростильова, О.М. Кокун, С.І. Кудінов, Д.О. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.М. Мясіщев, В.І. Осьодло, Г.К. Радчук, Л.З. Сердюк, В.В. Столін, Т.М. Титаренко, Ю.М. Швалб та ін.).

Особливої актуальності проблема самореалізації особистості набуває для осіб з інвалідністю, для яких здобуття вищої освіти та оволодіння професією є одним з ефективних засобів соціальної затребуваності, соціокультурної, економічної мобільності, свободи вибору життєвих цілей та саморозвитку.

Актуальність вивчення особливостей самореалізації особистості студентів в інтегрованому освітньому середовищі зростає у зв'язку із поступовим збільшенням частки молоді з інвалідністю серед студентів ЗВО (за даними Державної служби статистики України у 2019-2020 навчальних роках у закладах вищої освіти навчалось понад 12 959 осіб з інвалідністю). Наведені дані свідчать про зростання потреби молодих людей з інвалідністю бути включеними в повноцінне життя, прагнення отримати професію, реалізувати здібності, можливості, потенціал самореалізації.

Навчання у закладах вищої освіти є одним із дієвих засобів розвитку та включеності в суспільне життя, досягнення самореалізації, якісного й достойного життя осіб з інвалідністю. *Інтегрована освіта* як цілісний феномен припускає створення єдиного освітнього простору та повне включення в освітній процес осіб із різними освітніми потребами та рівнем здоров'я. Основою інтеграції в освіті є *психологічний підхід до проблеми інвалідності*, який базується не на медичній її моделі, а в контексті людського здоров'я та благополуччя. У центрі інтегрованої освітньої парадигми лежить принцип *відкритої незаданої особистості*, яка ставиться до виклику інвалідності не як до проблеми, а як до завдання; сприймає зовнішні умови свого життєвого устрою не як бар'єри, а як можливості саморозвитку.

Водночас навчання в інтегрованих групах - це виклик особливої складності для студентів з інвалідністю. Він не стільки ставить межі можливостям саморозвитку, самореалізації студентів з інвалідністю, скільки вимагає від них використання значно більших зусиль ніж в ситуаціях звичайного, необтяженого хронічною хворобою розвитку особистості. Проте особливості самореалізації осіб з інвалідністю, зокрема студентів з інвалідністю, залишаються в сучасній психологічній науці недостатньо розкритими. Не розроблено конкретних методологічних засад дослідження та сприяння процесу самореалізації осіб з інвалідністю у суспільстві, що потребує суттєвих змін. Розгляд проблеми самореалізації особистості в інтегрованому освітньому

середовищі відкриває нові можливості для вивчення системної організації самореалізації особистості студентів з інвалідністю.

В монографії розглядаються визначені нами структурні елементи самореалізації особистості студентів з інвалідністю через реалізацію їх як взаємопов'язаних етапів. Тому значна частина у монографії зосереджена на дослідженні ціннісно-смыслових, мотиваційних основ самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі, цілей, базових установок, часової перспективи, особистісних характеристик, самоствавлення та механізмів його захисту, індивідуальних стратегій подолання складних, проблемних життєвих ситуацій. А також порівняння вираженості цих параметрів у студентів з інвалідністю (студентів з різним нозологічним типом інвалідності) та здорових студентів. Розгляд самореалізації особистості як холистичного феномену створює підґрунтя для виявлення психологічних чинників, розуміння механізмів переходу можливостей у дійсність, закономірностей, рівнів, умов самореалізації студентів з інвалідністю та розроблення на цій основі комплексної програми психологічної допомоги та сприяння особистісному зростанню, самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Теоретичні передумови вивчення проблеми самореалізації особистості в психології

Підвищена увага науковців до вивчення проблеми самореалізації особистості викликана багатьма причинами. Зокрема, розумінням визначальної ролі самореалізації в розвитку людини; підвищеними вимогами до особистості, а саме, її здатності до саморозвитку та самовдосконалення; потребою самої людини у свідомому самостійному втручанні у власний процес саморозвитку, самоактуалізації (Галажинський, 2006).

У психологічній літературі представлена значна кількість теоретичних підходів та концепцій, які стосуються проблеми самореалізації особистості. Кожна з них намагається відповісти на питання чим саме обумовлюється саморозвиток людини та які чинники детермінують її активність. Теоретичні підходи до аналізу проблеми особистісної самореалізації не дозволяють скласти цілісне уявлення про сам феномен, та й єдиної теорії самореалізації в психологічній науці не існує. Розробка проблем самореалізації характеризується тісною «прив'язкою» підходів її вивчення до основних напрямів розвитку психології. В рамках кожного із психологічних напрямів науковці спираються на їх методологічні принципи, а проблема самореалізації набуває основних найбільш характерних для них рис (Галажинський, 2002).

Поняття самореалізації бере початок у філософії Ф. Ніцше та аналітичній психології К. Юнга. Воно є одним з ключових понять в багатьох теоріях, хоча розкривається через різні дефініції: «повна реалізація справжніх можливостей» (Хорни, 1997), «прагнення людини стати тим, ким вона може стати» (Маслоу, 2002), «особистісний розвиток» (Роджерс, 2002), «відповідальність за право волі» (Фромм, 1995); «самореалізація як первинний мотив» (Адлер, 2015), «особистісна ідентичність» (Еріксон, 2006), «інтенціональність» (Мей, 2013), «відкрита та саморозвиваюча особистість, яка прагне реалізації свого життєвого потенціалу» (Олпорт, 2002), та ще в багатьох авторів, які намагалися створити теорії кінцевої життєвої мети особистості.

Самореалізація особистості стає предметом досліджень переважно гуманістичної та екзистенційної зарубіжної психології з середини ХХ століття (К. Гольдштейн, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, І. Ялом, Г. Олпорт). Уявлення про самореалізацію в зарубіжних теоріях орієнтовані на принципи гуманістичного пізнання та мають феноменологічний характер.

Для позначення універсального прагнення людини до самореалізації А. Адлер (2015) використовував поняття «прагнення до переваги» та «прагнення до самовдосконалення», як досягнення найбільшого з можливого; як основне джерело та вектор розвитку особистості; як рух від центрації на собі та цілей особистісної переваги до цілей ефективного опанування середовища та соціально корисного особистісного розвитку. Таке прагнення є вродженим, та таким, без чого життя людини не можливо уявити. Науковець робить акцент на соціальних детермінантах саморозвитку та самореалізації особистості; визначає самосвідомість людини, її здатність планувати власні дії, керувати ними, усвідомлювати їх значення для власного саморозвитку та самореалізації, а отже здатність впливати на власну долю, створювати власну особистість. Центральним елементом всього життя та «життєвого стилю» А. Адлер (2015) вважає творчу силу «Я». Він наділяє «Я» особистості здатністю до усвідомленої активності, за допомогою якого осмислюється, інтерпретується досвід людини, зокрема, здійснюється пошук такого досвіду, який допомагає в творенні її унікального життєвого стилю. Для нас є важливою думка науковця, про те, що творчої сили «Я» людина набуває в боротьбі з «комплексом меншовартості». Ця боротьба відбувається в повсякденному житті, при вирішенні труднощів, пов'язаних з активною взаємодією в соціумі. Набута творча сила «Я» робить життя людини неповторним, цілеспрямованим та усвідомленим, що в свою чергу зумовлює зростання, розвиток у напрямку «досконалості», яке не знає меж.

На притаманній людині від природи, тенденції до індивідуалізації - становлення єдиного гомогенного буття, самості, як поєднання свідомого та несвідомого наголошував К. Юнг (2005). Він ототожнює індивідуалізацію з процесом самореалізації, особистісного зростання, результатом якого є – максимальне розгортання цілісності індивідуальної сутності. Цей процес вимагає від людини мобілізації

внутрішніх сил, відкриття сенсу власного життя та відповідальності за своє життя.

На психологічному рівні, концептуальне оформлення ідеї реалізації людиною вродженого потенціалу, здійснено в роботах видатного фізіолога та психолога К. Гольдштейна (Goldstein, 1959), в контексті його «організмичної концепції». За К. Гольдштейном (Goldstein, 1959), організмом рухає тенденція максимально повно реалізувати закладені в ньому можливості, задатки, власну «природу». Автор розглядає самореалізацію як «головну силу життя», що створює певний рівень здорової напруги та визначає можливість впорядкованої діяльності. Автор зазначає, що здоровим є той організм, в якому тенденція до самоактуалізації діє з середини, а труднощі, які виникають через зіткнення із зовнішнім світом, організм долає, не на основі тривоги, а завдяки радості перемоги.

Дослідники феномену самореалізації особистості в гуманістичній психології (Маслоу, 2002; Роджерс, 2002; Фромм, 1995) змістовно не розмежовують поняття самоактуалізації та самореалізації, та виокремлюють особистісні характеристики «повноцінно функціонуючої людини»: вона усвідомлює, адекватно символізує свої вибори, цілі; розрізняє прогресивну та регресивну поведінку; активно реалізує власний потенціал, здібності, задатки; спрямована на самопізнання; вона відкрита до переживань та нового досвіду; для неї характерною є опора не на зовнішній вплив, а на «організмичну довіру» до себе, на внутрішні відчуття й власний світогляд як базис поведінки та практичних дій. А. Маслоу (2009) зазначає, що наявність розвинутих характеристик самоактуалізації є необхідною, але недостатньою умовою самореалізації особистості. Необхідно враховувати й інші характеристики, які впливають на процес самореалізації. Самоактуалізацію А. Маслоу (2002) розглядає як вроджену мотиваційну тенденцію, яка притаманна всім, без виключення, особистостям реалізації своїх потенційних можливостей та здібностей. Це бажання людини стати тим, ким вона хоче стати, досягти вершини розвитку власного Я. Він зазначає, що людина, як «істота, яка бажає» постійно мотивована на пошук власних цілей, які роблять її життя осмисленим та значущим.

Прагнення до актуалізації К. Роджерс (2002) розуміє, як властиву всім живим організмам спрямованість, прагнення росту, розвитку, дозрівання, як єдину мотиваційну тенденцією організму

проявляти та активізувати всі задатки, для розвитку організму або особистості. Воно спрямоване не стільки на збереження наявного гомеостатичного стану організму, скільки на підвищення напруги, на реалізацію потреби в саморозвитку.

На думку Е. Фромма (1995) тенденція до самореалізації закладена в самій природі людини, передбачає реалізацію базових екзистенційних потреб через продуктивну активність особистості: в спілкуванні, активності, збереженні власної індивідуальності, які мають мотиваційну силу для її розвитку. Для нас важливими є погляди науковця на «продуктивну самореалізацію», яка передбачає «бути» замість «здаватися» і «мати» («володіти»). В основі продуктивної самореалізації лежать потреби у прив'язаності, встановленні зв'язків, відповідальності, які допомагають долати почуття ізоляції та відчуженості; потреба в корінні, здатність відчувати себе частиною світу, налагоджувати позитивні стосунки з іншими та світом, що формує відчуття стабільності й міцності; потреба в ідентичності, як з іншими людьми, групою, так і у самоідентичності; потреба в системі орієнтацій, що дозволяє людині діяти цілеспрямовано та розуміти складність світу; потреба в трансцендентності як прагнення до творчості, оскільки творення дозволяє людині досягти почуття власної значущості та свободи. Науковець акцентував увагу на значущості пізнання людиною власної свободи та її переживань. Позитивна свобода - це спонтанна активність цілісної особистості в процесі самореалізації, яка означає реалізацію здібностей, індивідуальної сутності, власної волі. Саме така самореалізація приносить задоволення індивіду (Фромм, 1995).

В концепції реалізації людиною трансцендентних цінностей та сенсу життя В. Франкла (1990), цінності, смисли, їх реалізація та відповідальність є - основними умови особистої свободи та самореалізації особистості. Самотрансценденцію людського буття, науковець, розглядає як загальнолюдський феномен, а самоактуалізацію як її побічну дію. Самоактуалізація, на його думку, відбувається спонтанно, та порушується, якщо її перетворюють в кінцеву мету. Кінцевою метою, за Франклом (1990), є реалізація сенсу, який є надособистісним.

Так, Г. Олпорт (2002) розглядає особистість як розвиваючу систему, ядром якої є власне «Я», її прагнення до самоактуалізації, як розвитку особистісних можливостей. Людиною, за Олпортом (2002),

рухають, одночасно, і потреби пристосування до оточуючого середовища, і прагнення росту, або досягнення самоактуалізації. Причому, обидві зазначені потреби одночасно існують у людини, тому вона є як реактивною так і проактивною. Особистісне зростання, науковець розглядає, як активний процес становлення, в процесі якого «Я» контролює динамічну організацію особистості, тобто індивід бере на себе відповідальність за побудову, планування власного життя. За рахунок свідомості, рефлексії та мислення людина здатна вибудовувати особистісну ідентичність, власний стиль життя.

Схожі ідеї висловлює К. Хорні (1997), про те, що кожна особистість природно прагне до самореалізації, стати сильною, цілісною і в неї, потенційно, є для цього здібності. За певних, сприятливих умов людина реалізує цей вроджений потенціал, а за несприятливих умов – втрачає образ власного потенційного «Я» та формує образ ідеального «Я». Це гальмує розвиток та реалізацію природного потенціалу та може стати причиною невротичного конфлікту. В свої роботах К. Хорні (1997) спирається на ідею про прагнення особистості до самореалізації та повної реалізації істинних можливостей в процесі власного розвитку.

Поняття самореалізації розробляється в теоріях росту, розвитку і досягнень, в когнітивних і гештальт-теоріях. Згідно з авторами теорій цього напрямку, розвиток та реалізація особистості відбуваються завдяки мотивації, що визнається природою людської активності. Так, Ф. Перлз (2015) розглядає самореалізацію як «істинне самовираження» як особливу, вроджену, домінуючу потребу організму та як єдину вроджену мету – актуалізувати себе, так як існуєш, тим, ким людина є насправді, а не тим, ким він має бути; як внутрішню, активну тенденцію розвитку себе.

Отже, уявлення про самореалізацію в гуманістичному та екзистенційному зарубіжних підходах мають феноменологічний характер; в їх основі переважно філософські уявлення про розвиток особистості; вони не містять чітких визначень самореалізації, тому часто використовуються поняття, дотичні до самореалізації. В розглянутих теоретичних підходах досить чітко виокремлюються три аспекти розгляду самореалізації особистості: самореалізація як потреба (прагнення, мотив, ціль, смисл); як процес і як результат.

Наукові ідеї К. Гольдштейна, К. Роджерса, А. Маслоу мали вагомий вплив на розвиток психологічних досліджень феномену

самореалізації особистості. Оскільки, в науковому сенсі ці ідеї не набули нового розвитку, такі поняття як «саморозвиток», «особистісне зростання», «самоствердження», «самовираження» у загальному вжитку використовуються, переважно, як синонімічні. Особливо не розмежовуються й поняття «самореалізація» та «самоактуалізація» особистості.

Самореалізація особистості є більш широким поняттям, невід'ємною складовою якого є самоактуалізація, як внутрішній аспект цього процесу. У загальному вигляді самореалізація відображає сутність людини, процес її розвитку, пошук та утвердження власного життєвого шляху, сенсу існування в кожний момент часу і трансляцію особистості цієї сутності іншим людям, культурі, через творчу та комунікативну взаємодію (Галажинский, 2002). Поняття *самоактуалізація* є конкретним теоретичним трактуванням розвитку та самореалізації особистості, яке сформувалося в особистісно-орієнтованому підході гуманістичної психології, та передбачає наявність у людини вродженого потенціалу специфічних характеристик і властивостей, які при певних сприятливих умовах мають розвинутися, переходячи з потенційного в актуальний стан (Леонтьев, 2011).

Аналіз психологічної літератури показав, що у вітчизняній та пострадянській психології вагома частка досліджень самореалізації особистості здійснено в контексті психології особистості, де даний феномен розглядається: як свідомий цілеспрямований процес здійснення себе в діяльності у взаємодії з іншими ; як потреба, мотив, спрямованість особистості на саморозвиток та самовдосконалення; як властивість цілісної, гармонійно розвиненої особистості; як свідомо суб'єктна активність особистості, спрямована на оптимальну організацію власного життя; як життєва позиція, сукупність ставлень людини до предметного світу, інших людей, самого себе; як найвища стадія розвитку зрілої особистості, результат її росту та самовдосконалення. Досліджувалися зокрема: джерела та чинники особистісного розвитку, зростання, становлення, самовизначення, особистісної ідентичності (Булах, 2004; Боришевський, 2010; Коваленко, 2017; Кон, 1989; Кузікова, 2012; Сердюк, 2018; Титаренко, 2016); особистість як суб'єкт життєдіяльності (Абульханова, 2001; Анциферова, 2001; Максименко, 2006; Кокур, 2012 та ін.), самовиховання, духовність та життєтворчість особистості (Бех, 2017;

Данилюк, & Ягіяєв, 2019; Татенко, 2015; Швалб, 2010 та ін); саморегуляція, розвиток волі як форми самодетермінації (Бех, 2009).

Сучасні дослідники самореалізації особистості все частіше звертаються до ролі особистості, її активності в досягненні ефективного саморозвитку. Саме здатність особистості до свідомої, цілеспрямованої активності дає їй можливість усвідомлювати себе суб'єктом власного життя, сприймати власне «Я» як джерело життєвих змін, подій, вчинків, тобто, розвивати особистісну автономію. Тому, на перший план сучасних досліджень самореалізації особистості виходять: *смісловий аспект* (питання про детермінанти самореалізації, її структуру та сенс) (Галажинский, 2006; Коростылева, 2005; Кривцова, 2018; Леонтьев, 2000; Селезнева, 2015; Сердюк, 2017); *продуктивний аспект* (виділення критеріїв, рівнів, стратегій) (Барна, 2012; Кривцова, 2018; Кудинов, 2015; Шамич, 2019); *особистісний аспект*, який актуалізує проблему потенціалу самореалізації та її спрямованість на оточуючий світ і власне «Я» (Александрова, Лебедева, Бобожей, 2014; Иванова, 2016; Кузікова, 2012; Садова, 2010; Шамич, 2019; Hobfoll, 2003); *процесуальний аспект*, в якому самореалізація розглядається як процес, розгорнутий в суб'єктивному часі та просторі життєвого світу особистості (Головаха, & Кронік, 2008; Титаренко, 2017; Поворозник, 2016; Сырцова, 2008; Тищенко, 2010, Яковицкая, 2018); *діяльнісний аспект*, в якому досліджують проблеми спрямованості, вибірковості мотивації, регуляції, детермінації діяльностей, в яких особистість реалізує себе (Данилюк, & Буркало, 2020; Коропецька, 2011; Петрученко, 2013; Сердюк, 2012; Максименко, & Осьодло, 2010). Інтеграція цих аспектів дає можливість зрозуміти неповторність внутрішнього світу людини та індивідуальний шлях особистісного саморозвитку.

На думку Л.О. Коростильової (2005) самореалізація особистості тісно пов'язана з її розвитком, з пошуком власного життєвого шляху, власних цінностей та смислів існування в світі, та може бути досягнута тільки при наявності у людини сильного спонукального мотиву особистісного розвитку. В структурі самореалізації особистості науковець виділяє компоненти (блоки): ціннісно-смісловий, особистісний, саморегуляція та самоорганізація та «реалізація». Зміст цих блоків обумовлюється ціннісними орієнтаціями, життєвими установками людини, її мотиваційно-потребовою сферою (Коростильова, 2005).

Проблему самореалізації в контексті її походження та характеру творчих «сутнісних сил людини» як універсально-діяльнiсних здібностей, визначених та наповнених конкретно-історичним змістом розглядає Д.О. Леонтьєв (2011). Науковець розуміє самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розкриття власного потенціалу, опредметнення сутнісних сил людини, мотивом якої є прагнення продовжити своє буття в інших людях, транслювати власну індивідуальність через безпосереднє перетворення та творення себе та світу. В.Е. Ключко (1996), Є.В. Галажинський (2002) зазначають, що самореалізація є переходом можливості у дійсність, тобто формою, у якій людина забезпечує власний розвиток та саморозвиток. Є.В. Галажинський (2006), розглядає самореалізацію, як форму прояву самоорганізації людини як цілісної психологічної системи, як властивість та ознаку самоорганізуючої системи, а не окремих її компонентів (психіки, особистості, діяльності); як основу стійкості людини як складної, цілісної психологічної системи. Самореалізація обумовлюється системною детермінацією, яка забезпечує здатність людини до вибіркової взаємодії з навколишнім світом. Науковець виокремлює детермінанти самореалізації особистості: причинні (які ініціюють процес самореалізації) («ригідність-флексибельність», «відкритість-закритість» людини як системи), та не причинні (ті, що динамізують самореалізацію, обумовлюють її спрямованість та вибіркoвість) - смисли та цінності, як системні психологічні якості.

Самореалізація в дослідженнях М.С. Іванова, М.С. Яницького (2007) визначається як відносно автономний структурно-динамічний процес, основна функція особистості, яка інтегрує та спрямовує функціонування інших психічних процесів людини. На думку авторів, прагнення до самореалізації енергетично обумовлюється взаємним посиленням напруги різноманітних дефіцитарних, особистісних та соціальних потреб. Мотивація самореалізації, як синергія потреб людини, обумовлена розходженням актуального та потенційного стану. Ці стани представляють собою рівень досягнутої самореалізації, рівень актуальних цілей, та рівень потенційної самореалізації. Дослідники дійшли висновку, що занадто висока, як і занадто мала напруга, не сприяють ефективній самореалізації.

Самореалізацію як сукупність інструментально-стильових (динамічний, емоційний, регуляторний компоненти) та мотиваційно-смислових характеристик (мотиваційний, когнітивний, результативний

компоненти), які забезпечують стійкість прагнень та готовність до самовираження особистості в різноманітних сферах життєдіяльності в процесі її розвитку, розуміє С. І. Кудінов (2015). Дослідник виділяє діяльнiсну, соціальну та особистісну самореалізацію. В психологічній структурі самореалізації особистості С.І. Кудінов (2015) виокремлює наступні компоненти: ціннісно-цільовий (цінності, цілі, установки особистості), мотиваційно-смісловий (когнітивні, рефлексивні, мотиваційні характеристики особистості) та інструментально-цільовий (поєднання конативних, емоційних, регуляторних змінних). В якості системи умов, які детермінують самореалізацію особистості розглядаються психоекологічні, психофізіологічні, психологічні, педагогічні та соціальні.

С.Д. Максименко, В.І. Осьодло (2010) розглядають самореалізацію особистості як фундаментальну здатність людини стати і бути суб'єктом власного життя, реалізувати власний потенціал. Актуалізація суб'єктних якостей особистості відбувається через знаходження нею справжніх смислів і цінностей, оптимальних стратегій саморозвитку. Самореалізація особистості трактується як опредметнення сутнісного потенціалу людини в соціальній діяльності, як форма суб'єктного буття особистості, збалансований особистісний потенціал життєздійснення в повсякденній діяльності шляхом власних зусиль та творчості з іншими (Гупаловська, 2005; Садова, 2010).

Самореалізацію як процес становлення та стійкості смислових структур в часі, які забезпечують суб'єктну позицію людини в навколишньому світі розглядається розглядають (Головаха, & Кронік, 2008; Панок, 2006; Титаренко, 2017). При цьому ключовим фактором побудови власного життя - є усвідомленість, здатність особистості вибудовувати життєві стратегії та перспективи. Саме, життєві перспективи є найважливішими чинниками розвитку й самореалізації особистості. Як зазначає Т.М. Титаренко (2014), самореалізація особистості це процес, у результаті якого людина повинна стати тим, ким вона може стати. Самореалізація визначається внутрішніми особливостями людини, потенційними можливостями її власного «Я». Але ці можливості, на думку автора, реалізуються лише частково. Тому, при дослідженні самореалізації особистості постає проблема ступеня реалізації її потенційних можливостей.

Одним з сучасних наукових підходів дослідження психологічних основ самореалізації особистості є - *позитивна психологія* (Пезешкиан,

1996; Deci, & Ryan, 2008; Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000; Wehmeyer, 2015), зокрема теорія самодетермінації Е. Десі, Р. Райана (Deci, & Ryan, 2008). Саме ця теорія спрямована на визначення чинників, які стимулюють вроджений потенціал людини, розвиток її сильних сторін (особистісні якості, здібності, позитивні риси, стани та емоції). Ці сильні сторони носять ресурсний характер, тобто сприяють самореалізації особистості та подоланню різноманітних труднощів життєдіяльності. Досліджуючи позитивне функціонування індивіда, представники даного підходу намагаються актуалізувати та розвивати адаптаційні, креативні, емоційно-позитивні аспекти його життя, позитивний потенціал особистості, чинники та умови, що сприяють нормальному функціонуванню індивіда, групи та спільноти (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000; Csikszentmihalyi, 2003). Саме позитивний підхід до функціонування особистості, на нашу думку, дає можливість глибшого розуміння сутності самореалізації особистості, зокрема людини з інвалідністю.

Особливої актуальності проблема самореалізації особистості набуває в *юнацькому віці*. Саме для цього вікового періоду властиво пошук оптимального сенсу життя, постановка та реалізація життєвих цілей, потреба і досягненні особистісної ідентичності, трансформація системи цінностей, соціальне, особистісне та професійне самовизначення. Це в повній мірі стосується осіб з інвалідністю, для яких здобуття вищої освіти та оволодіння професією є одним з ефективних засобів соціальної затребуваності, соціокультурної, економічної мобільності, свободи вибору життєвих цілей та самореалізації особистості. Значна кількість досліджень із залученням студентів з інвалідністю присвячена окремим аспектам навчання, адаптації, соціалізації, реабілітації (Барна, 2012; Гуляєва, 2018; Осьмук, 2018; Петрученко, 2015; Сердюк, 2012; Тищенко, 2010; Чайковський, 2018).

Досліджуючи стратегії самореалізації студентів з інвалідністю, М.В. Барна (2012) розуміє їх як інтегральне динамічне психологічне утворення, як систему трансформаційних впливів (на себе, оточуючий світ), що відображають індивідуальний стиль розкриття та реалізації потенціалу особистості в різноманітних сферах її життя. Автор зазначає, що побудова індивідуальної стратегії самореалізації особистості тісно пов'язана з проявом суб'єктної активності, за

посередництвом «само»-процесів (самопізнання, самоаналіз, самоусвідомлення, самовдосконалення, самовиховання, самоосвіта).

Самореалізацію особистості, зокрема студентів з інвалідністю, Л.З. Сердюк (2012) розглядає базуючись на системно-синергетичному підході, в контексті мотивації учіння майбутніх фахівців. Науковець визначає самореалізацію особистості, як феномен самодетермінації особистості, мотив самоздійснення її сутнісних сил, що визначає прагнення до саморозвитку свого потенціалу. Процес самореалізації детермінований внутрішніми утвореннями особистості (цінностями, смислами, мотивами, самостваленням) власною активністю людини, яка має бути спрямована на самотворення, утвердження цінності власного «Я». Науковець виокремлює найістотніші бар'єри самореалізації особистості: не сформованість суб'єктної позиції індивіда; нерозвиненість навичок саморозуміння та самопізнання; не сформованість механізмів саморозвитку; стереотипні установки, пов'язані з неадекватним сприйняттям власних можливостей та здібностей.

Зокрема, О.М. Шамич (2019) розглядає самореалізацію особистості спортсменів паралімпійців як мотив, що визначає прагнення особистості до розвитку потенціалу та виділяє в ній п'ять послідовних етапів: перший - проблемна ситуація життєдіяльності людини з інвалідністю, яка спонукає людину до визначення особистісного смислу життєдіяльності та самореалізації; другий – аналіз проблемної ситуації, тобто оцінка людиною власних можливостей, ресурсів та способів реалізації себе через спортивну діяльність; третій – визначення мети, побудова плану, прийняття рішення; четвертий – безпосередньо сам процес самореалізації, який визначається його складовими (механізми, чинники, бар'єри, способи самореалізації паралімпійця); п'ятий – результат власної самореалізації (задоволеність/не задоволеність), корегування цілей та способів у разі незадоволеності самореалізацією.

Проте, особливості самореалізації осіб з інвалідністю, зокрема студентів з інвалідністю, залишаються в сучасній психологічній науці недостатньо розкритими. Не розроблено конкретних методологічних засад дослідження та сприяння процесу самореалізації осіб з інвалідністю у суспільстві.

Таким чином, здійснений аналіз дозволяє нам розглядати *самореалізацію особистості* як процес цілісного та продуктивного

існування людини, актуалізації та реалізації її індивідуальності, опредмечування її сутнісних сил, що виражають прагнення до розвитку внутрішнього потенціалу, психологічної зрілості та компетентності. Це складний процес самопізнання своїх здібностей, образу «Я», власних можливостей і смислів, переведення їх із потенційного стану (можливостей) в актуальний (дійсність) і втілення в реальних умовах навколишньої дійсності, пошук та ствердження свого індивідуального життєвого шляху, своїх цінностей та сенсу свого існування в кожний момент часу. Регулююча роль суб'єкта полягає у виборі напрямків та способів самореалізації, в створенні для цього умов, яких не має в наявності, у вирішенні протиріч, що виникають. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості, розкриття особистісного потенціалу та розвиток психологічних ресурсів, коли самодетермінація переважає над зовнішньою детермінацією.

1.2. Холістична природа самореалізації особистості

1.2.1. Ціннісно-сміслові основи самореалізації особистості

Сутнісна потреба людини в самореалізації є джерелом її інтегральної цілісності, цілеспрямованої соціально-продуктивної активності, актуалізує потенційні можливості особистості, що дозволяє максимально реалізувати в житті власні можливості і здібності та забезпечує ефективність її самоздійснення.

Проблема ціннісних орієнтацій, особистісних смислів та сенсу життя людини є однією з центральних при розгляді феномену самореалізації. Адже самореалізація особистості визначається як прагнення людини отримати підтвердження про власну цінність, через встановлення еквівалентних ставлень між оцінкою Я і об'єктами, що мають цінність у суспільному житті (Сердюк, 2018). Самореалізація передбачає неперервний пошук особистісних цінностей та смислів у власній діяльності, здійсненні свого «Я» та виборі в процесі життєвого шляху). Звідси постає необхідність вивчення ціннісних та смислових аспектів самореалізації особистості.

Багатозначність та багатоаспектність поняття «ціннісно-сміслова сфера» пояснює складність та особливу увагу науковців до її дослідження. Ціннісно-сміслова сфера особистості є предметом

вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців в психології, та розглядається як центральне утворення особистості, функціональна система, структурно-організована сукупність ціннісно-сміслових утворень та зв'язків між ними, які обумовлюють діяльність людини, загальну спрямованість та осмисленість її існування, життя та оточуючого світу в цілому (Асмолов, 2007; Братусь, 1981; Василюк, 1995; Вірна, 2014; Данилюк, & Ягіяєв, 2019; Карпенко, 2009; Д. Леонт'єв, 2011; Максименко, 2010; Радчук, 2014; Рубинштейн, 2003; Серій, 2004; Сердюк, 2014; Столин, 1983; Татенко, 2013; Титаренко, 2016; Яницкий, 2008 та ін.).

Ціннісно-смістова сфера особистості є складними багаторівневим утворенням в якому виокремлюють *компоненти*: особистісні цінності, ціннісні орієнтації, смислові структури та диспозиції, мотиви, особистісні смисли, смислові настанови та систему особистісних смислів (Леонт'єв, 2011; Яницкий, 2008). Найвищий рівень смислової сфери становлять особистісні цінності (ціннісні орієнтації), вони виконують функцію смислоутворення по відношенню до всіх інших смислових структур. Особистісний смисл та цінності відображають місце і функцію тих, чи інших явищ, або об'єктів в життєдіяльності індивіда, їх зв'язок з індивідуальними потребами людини. Психічний розвиток людини відбувається в процесі її діяльності, в життєвому просторі, через засвоєння загальнолюдських цінностей, норм, значень та вироблення особистісних смислів, які детермінують власне буття через саморегуляцію, що виступає як специфічний спосіб існування людини (Рубинштейн, 2003).

Цінності є багатоаспектними утвореннями, які формуються в результаті суб'єкт-об'єктних стосунків. З поняттям «цінність» нерозривно пов'язане поняття «ціннісні орієнтації». В психологічній літературі використовують тотожні поняття «ціннісні орієнтації особистості» та «особистісні цінності», які розрізняються, по суті, віднесенням цінностей швидше до мотиваційної, або смислової сфер (Галян, 2017). Особистісні цінності є усвідомленими моделями бажаного та виступають як інтенціональні утворення особистості. Інтенціональний характер особистісних цінностей визначає їх як ієрархічно вищі елементи смислової сфери особистості. В індивідуальній свідомості особистості цінності виконують функцію життєвого орієнтира, духовного базису для вибору напрямку діяльності і побудови цілей. Цінність, розглядають як регулятор

вищого рівня, на відміну від цілей, іноді вони менш чітко виражені і менш чітко усвідомлені. Цінності спрямовують функціонування і дії самої особистості (Яковицька, 2018).

Цінності і смисли виступають детермінантами, що ініціюють процес самореалізації та задають його спрямованість і вибірковість. Є.В. Галажинський (2002) вважає, що термінальні цінності обумовлюють спрямованість самореалізації як у життєвій сфері, якій вони найбільш властиві, так і в реалізації уявлень людини про власні можливості. Крім цього, суперечності між образами власного життя та світу постійно відтворюються, зумовлюють динаміку смислів і цінностей, спонукають до реалізації можливостей та забезпечуючи імпульс саморуку системи. Цінності є системоутворюючим фактором людської особистості. Особистісні цінності характеризують зміст активності особистості, обумовлюють її загальний світогляд, надають смисл та спрямованість поведінці, вчинкам та особистісним позиціям, обумовлюють критерії оцінки життєдіяльності особистості. Тому, проблема цінностей займає центральне місце у різних аспектах вивчення особистості.

Дослідники розглядають цінності як: життєво важливі потреби та мотиви (Василюк, 1995; Галян, 2017; Головаха, 2001; Леонтьев, 2000; Маслоу, 2009 та ін.); як динамічну тенденцію (Рубинштейн, 2003); як спрямованість особистості (Ананьев, 2001; Балл, 2013; Рубинштейн, 2003), як внутрішній регулятор самоактивності особистості, її поведінки в ставленнях до іншими (Абульханова, 2014; Бех, 2017; Боришевський, 2001); як домінуючі ставлення (Мясищев, 2003); як смислоутворюючі мотиви (О.М. Леонтьев, 2000); як смислові цінності (Братусь, 1998); особливе установочне, регулятивне утворення (Уснадзе, 2001). Підходи дослідників розглядають різні аспекти феноменології цінностей та доповнюють один одного.

Так, К. Роджерс (2002) надає цінностям особливого значення в структурі «самості», вони визначають ставлення «Я» з іншими, світом в цілому та різними аспектами власного життя. В самоактуалізаційній теорії особистості А. Маслоу (2009) зазначає, що ієрархія потреб особистості будується залежно від її цінностей та ідеалів, чим забезпечує її самоактуалізацію. На думку дослідника цінності та потреби утворюють узгоджену ієрархію, в якій вони пов'язані одні з одними. До вищих цінностей науковець відносить: істину, добро, красу, цілісність, справедливість, порядок, досконалість, життєвість.

Дефіцитарні «регресивні» цінності є цінностями нижчого порядку, оскільки орієнтовані на задоволення базових потреб. Реалізація дефіцитарних цінностей забезпечує індивіду стан рівноваги, гомеостазу, та виступає передумовою актуалізації і функціонування цінностей розвитку, буття. Цінності у взаємозв'язку зі смисловою сферою особистості розглядає В. Франкл (1990). Усвідомленість людиною цінностей надає їм об'єктивного характеру. Невід'ємною складовою знаходження та реалізації цінностей є свобода та відповідальність. Смысл життя визначають цінності, ціннісні ставлення та ціннісні переживання людини (Франкл, 1990).

Шість типів ціннісних орієнтацій запропонував Г. Олпорт, (2002), які тією чи іншою мірою притаманні всім людям: 1) теоретичні цінності (знання, істина, раціональне мислення); 2) економічні цінності (практичність, корисність, вигода); 3) естетичні цінності (гармонія, краса); 4) соціальні цінності (любов, дружба, визнання); 5) політичні (влада, вплив); 6) релігійні (цілісність, самовираження, вищий смысл). На думку Дж. Бюдженталя (2001) цінності у взаємозв'язку зі смислами, є інтегрованою особистісною структурою, продуктом взаємодії суб'єкта зі світом. Принциповою відмінністю особистості є її спрямованість на пошук та реалізацію особистісних цінностей та смислів.

Цінності особистості виступають в об'єктивному та суб'єктивному аспектах, та не можуть розглядатися поза людськими потребами, ставленнями, оцінками. Цінності можна умовно поділити на суспільні (об'єктивовані в культурі та закріплені у суспільній свідомості) та особистісні (притаманні конкретній людині) (Радчук, 2014).

Розглядаючи цінності у їх функціональному аспекті, Д.О. Леонтьєв (2011), засвідчує, що вони не відрізняються від потреб. Однак, на думку науковця, цінності та потреби розрізняються за характером регулятивного впливу на особистість: потреби, будучи ситуативними та консервативними, формують певний еталон поведінки людини. Цінності ж носять прогресивний характер, орієнтують людину на розвиток та пов'язані з ідеалом. Саме, сформовані особистісні цінності регулюють поведінку людини. Особистісні цінності, як і цінності соціальні, за твердженням науковця, існують у формі ідеалів (бажаного). Але, на відміну від ідеалів, особистісні цінності є більш дієвими, оскільки задають кінцеві орієнтири діяльності людини та визначають стратегію її цілепокладання. Особистісні цінності науковець відносить до найвищого рівня

організації смислової сфери як «незмінне та стійке джерело смислотворення». На думку вченого відсутність сформованої системи цінностей породжує почуття внутрішньої спустошеності, формує орієнтацію індивіда на зовнішні критерії оцінки, некритичне сприйняття світобачення інших та як наслідок, нездатність особистості ефективно реалізувати власну сутність.

Особистісні цінності як усвідомлені та прийняті людиною загальні смисли її життя, усвідомлені смислові утворення розглядає Б.С. Братусь (1981). Він поділяє цінності на усвідомлені, прийняті людиною, «генералізовані смисли життя» та декларовані (зовнішні щодо людини) цінності, які не забезпечені смисловими ставленнями, емоційно не переживаються особистістю, та не є елементами її ціннісно-смислової сфери.

З погляду О.В. Селезневої (2013), особистісні цінності - це усвідомлені смислові утворення, які виконують декілька функцій: контролюють регуляцію спонук активності людини та визначають оптимальні форми їх реалізації; виступають в якості внутрішнього джерела життєвих цілей. Цінності, які реалізують функцію смислоутворення, активно «задіяні» в розвитку смислової сфери особистості. Як засвідчують дослідження особистісного самоздійснення, виконані в руслі акмеологічного підходу (Деркач, & Сайко, 2010) самореалізація – це об'єктивно мотивована потреба суб'єкта відбутися в конкретних видах діяльності, діях, взаємодії з соціальним світом. Саме ціннісні орієнтації в поєднанні з мотиваційно-смисловими інтенціями та ціннісними ставленнями регулюють діяльність людини (її успішність, відповідність поставленим цілям, співвіднесеність мотивів, цілей та способів їх досягнень). В процесі діяльності відбувається відсіювання неадекватних засобів, пошук нових способів, зміна та зміщення цілей, переривання діяльності, навіть при умові її успішного протіканні. Саме смислові структури виконують функцію прийняття певної цінності як особистісно значущої, а не тільки тієї, яка декларується. Тому, здатність усвідомлювати та реалізовувати цінність самореалізації, як особистісно значущу, формується через власний вихід на певний рівень особистісного розвитку.

Отже, особистісні цінності, як складові внутрішнього світу особистості, визначають її спрямованість, яка відбивається в переконаннях, моральних позиціях, реалізується в її соціальній

взаємодії, різних сферах діяльності (особистісної, професійної, комунікативної тощо), забезпечують стійкість поведінки людини в мінливих умовах дійсності, та є джерелом самореалізації особистості. Особистісні цінності, як складові життєдіяльності, безпосередньо детермінують життєвій вибір людини. Разом з тим, особистісні цінності можуть змінюватися, під впливом різних чинників (виховання в сім'ї, несприятливі соціальні умови, не сформованість свідомості та самосвідомості, і як наслідок, нерозуміння свого потенціалу тощо). Якщо в смисловій сфері не виникають протиріччя між цінностями, не формується інтенція до саморозвитку, то будь-які самозміни особистості блокуються (Деркач, & Сайко, 2010).

Система особистісних цінностей, а саме, ступінь зрілості ціннісної структури, широта зв'язків між цінностями та змістовна палітра цінностей, визначають спрямованість саморозвитку особистості та його механізмів (Селезнева, 2015).

У низці досліджень поняття «ціннісні орієнтації особистості» науковці ототожнюють з термінами, що характеризують смислову або мотиваційно-потребову сфери, оскільки ціннісні орієнтації тісно пов'язані з мотивами, потребами, цілями, установками та смислами. Зокрема, А. Маслоу (2009) не розмежовує «потреби», «мотиви» і «цінності»; В. Франкл (1990) «особистісні смисли» та «цінності»; Є.І. Головаха (2001) зазначає, що усвідомлені особистістю предмети потреби, стають її провідними цінностями; за Ф.Є. Василюком (1997) цінності, виконуючи інтегруючу функцію, не є ні предметом потреб, ні мотивом, оскільки останні «корисливі» та борються зі «свій» інтерес.

Ціннісні орієнтації це суб'єктивна психологічна реальність, яка формується на основі орієнтації особистості на об'єктивні цінності, та спрямована на актуалізацію, усвідомлення та вирішення ціннісних протиріч. Ціннісні орієнтації, як структуровані та ієрархізовані цінності людини, виражають суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних умов життя, та схильність надавати перевагу одним цінностями над іншими (Галян, 2017). Сформованість системи ціннісних орієнтацій особистості є основою її самодетермінації, забезпечує їй стабільність, що проявляється в її суб'єктній активності, життєвих позиціях, наполегливості у реалізації цілей, дотриманні певних принципів та ідеалів, цілісність, надійність (Сердюк, 2018).

Ціннісні орієнтації впливають на формування потреб особистості. Потреби виникають як результат протиріч між суб'єктом (його

цілісною системою сприйняття навколишнього світу) та об'єктивними умовами його існування. Зовнішні умови, в залежності від системи ціннісних орієнтацій, потенціують різні потреби діяльності та розвитку особистості. Таким чином, ціннісні орієнтації відіграють роль зворотнього зв'язку між особистістю та соціумом, визначаючи характер потреб, соціально опосередковують їх та визначають місце цієї потреби в загальній системі мотиваційно-потребової сфери особистості (Яницький, & Серый, 2010). Усвідомлені потреби людини можуть бути водночас її головними життєвими цінностями (Головаха, 2001).

Ряд дослідників розглядають ціннісні орієнтації як певну категорію установок (Узнадзе, 2001). На основі ціннісних орієнтацій, які складаються з комплексу різноманітних установок, здійснюється вибір тих чи інших актуальних установок в якості цілей та мотивів діяльності. Зв'язок ціннісних орієнтацій із спрямованістю особистості, характеризує її в аспекті соціальної та моральної зрілості. Зміст спрямованості особистості це детермінує, соціально обумовлене ставлення до власної діяльності. Тому, через спрямованість особистості можливе виявлення її ціннісних орієнтацій (Боришевський, 2001).

Таким чином, система ціннісних орієнтацій людини формується через виражену суб'єкту активність, установки на реалізацію цінностей в певній діяльності. Смыслоутворююча функція системи ціннісних орієнтацій в умовах нестабільної швидко змінюваної соціальної реальності забезпечує людині основу для прийняття рішень та надає сенс її діяльності. По суті, ціннісні орієнтації є системоутворюючим та смыслоутворюючим фактором діяльності людини, її самореалізації. Довільна усвідомлена активність людини перетворюється на цілеспрямовану особистісно та соціально-продуктивну самореалізацію тільки тоді, коли особистість усвідомлює, чого хоче насправді «смысл для себе», що відповідає її справжнім цінностям, потребам, а що може не співпадати з ними. Тобто, в системі детермінації самореалізації особистості центральне місце займають *смыслові утворення* особистості. В загальному вигляді *смыслові утворення* – це складові індивідуальної свідомості людини, що відображають сформоване в процесі життєдіяльності індивідуалізоване ставлення до світу, яке інтегрує життєві ставлення людини, предметний зміст її свідомості та будову діяльності (Радчук, 2014). До *смыслових утворень* особистості відносять: смыслоутворюючі мотиви, смыслові установки та особистісно-

значущі смислові емоційні переживання (Насиновская, 2003). Однією з основних суб'єктивних ознак смислового утворення, зокрема смислоутворюючого мотиву є злиття відчуття внутрішньої необхідності діяльності зі сферою «Я», як ядром особистості.

Проблема смислоутворення є предметом вивчення в численних психологічних дослідженнях особистості. Можна виділити низку напрямів дослідження смислових утворень особистості: вивчення особистісного смислу в площині життєвих ставлень суб'єкта, в структурі діяльності, свідомості та мотивації особистості (Карпинский, 2019; Титаренко, 2016); дослідження динамічної смислової системи, як одиниці аналізу особистості, в контексті смислової регуляції діяльностей особистості (Асмолов, 2007); смислової сфера особистості, як одиниці аналізу особистості, яка має структурні рівні (Братусь, 1981); зв'язок смислових утворень з емоційними станами особистості (Виллонас, 2006); функція «переживання», як смислоутворення в складних життєвих ситуаціях (Васильюк, 1995); види та форми функціонування особистісних смислів у свідомості та самосвідомості людини (Столін, 1982); дослідження смислових утворень та механізмів смислоутворення особистості (Насиновская, 2003); вивчення смислових аспектів вольової регуляції особистості (Василевская, 2017); зв'язок смислу та мотиву, впливу смислу на перебіг психічної діяльності особистості, на структурування її суб'єктивної реальності (Ващенко, & Іваненко, 2018); сенс життя та смислопошук, як смислові структури, в контексті проектування життєвого шляху особистості в юнацькому віці (Гриньова, 2018); аксіогенез особистості в процесі навчання у закладі вищої освіти (Радчук, 2014); сенсу життя в ситуації особистісної кризи, «смисложиттєвих задач», «смисложиттєвих переживань», «смисложиттєвих станів» в розвитку та функціонуванні особистості як суб'єкта життя (Карпинский, 2012, 2019).

Незважаючи на різноманітність підходів до проблеми смислу, науковці визнають його спрямовуючу, регулюючу, активізуючу, контролюючу *функції* в організації діяльності та взаємодії людини з самим собою, оточуючим світом та іншими людьми; і визначають *характеристики смислу*: контекстуальність (інтерпретація навколишньої дійсності) та інтенціональність (спрямованість особистості на осмислення дійсності) (Вірна, 2014; Карпенко, 2009; Радчук, 2014). Особистісний смисл виникає в об'єктивній системі

руху діяльності особистості, та проявляється в її смисловій установці, у вигляді готовності до організації цілеспрямованої діяльності (Асмолов, 2007). Отже, самореалізація особистості можлива лише тоді, коли значущі в її житті види діяльності, зокрема саморозвиток, задаються смислоутворюючими мотивами, що обумовлюють її продуктивність та задоволеність життям в цілому.

Особливе місце серед смислових утворень особистості займає *сенса життя* як важливе утворення її свідомості, стрижневий фактор саморозвитку, переживання інтенціональної спрямованості та результативності власного життя, як критерій задоволеності чи незадоволеності ним. Власне процес пошуку смислу життя, як синонім самоактуалізації, особистісного зростання, саморозвитку та самотрансценденції людини в житті досліджували А. Маслоу (2000), К. Роджерс (2002), В. Франкл (1990), Е. Фромм (1995), Р. Мей (2013), І. Ялом (1999), С. Мадді (2002), М. Чіксентміхайї (2011). Саме, самоактуалізація та самотрансценденція, як смисли життя, виводять нас на проблему самореалізації, яка пов'язана з розкриттям потенціалу особистості, з творчим пошуком, здатністю вийти за межі власних можливостей, самоздійснення в соціально значущих видах діяльності, самозмінах та змінах навколишньої реальності. Виникнення та усвідомлення *особистісного смислу самореалізації* є першим етапом формування смисложиттєвої цінності цього процесу для особистості.

В контексті дослідження детермінант самореалізації особистості, важливим є вивчення сенсу життя, смисложиттєвих орієнтацій, як факторів її ефективності, та виділення характеристик сенсу життя, динаміки смислових утворень, які визначають специфіку та спрямованість процесів самовизначення, самоактуалізації та самореалізації. Сенс життя, визначає вектор бажаних перетворень життєвих подій та індивідуальних властивостей, спонукає, енергетизує особливі форми суб'єктної активності, спрямовані на подолання та зміну особистістю заданих умов власного розвитку та життя (Карпинский, 2019). Сенс життя як інтегральне особистісне утворення, як важливу складову людського буття розглядає Б.С. Братусь (1998). Джерелами сенсу життя науковець визначає міжособистісну взаємодію, змістовні характеристики буття людини, та особистісні механізми (рефлексію, ідентифікацію, інтеріоризацію тощо).

З погляду К.О. Абульханової (2014), пошук людиною власного сенсу життя через суб'єктну активність, відмова від нав'язаних

іншими, або соціально обумовлених смислів, є основою побудови індивідуальної стратегії життя та сприйняття цілісності свого існування. Усвідомлення людиною смислу власного життя є критерієм її особистісного зростання. Саме, сенс життя людини обумовлює активізацію її особистісних ресурсів в умовах певної діяльності.

Так, В.Є. Чудновський (2015) розглядає сенс життя як частково упорядкований динамічний комплекс «великих» та «малих» смислів та цілей, об'єднаних головною життєвою метою, яка стає для людини цінністю вищого порядку. Науковець виділяє адекватний та оптимальний сенс життя особистості. Адекватний сенс життя характеризується реалістичністю об'єктивним умовам, необхідним для його реалізації, та індивідуальним можливостям людини; конструктивністю – ступенем негативного\позитивного впливу на процес становлення особистості та успішності її діяльності. Оптимальний сенс життя характеризується гармонічною структурою смисложиттєвих орієнтацій, що обумовлюють ефективність та успішність особистості в діяльності, максимальне розкриття та реалізацію здібностей та індивідуальності особистості, емоційний комфорт, який проявляється в задоволеності життям, відчуттям його повноти.

В процесі формування ціннісного ставлення особистості до самореалізації О.В. Селезнева (2015) виділяє наступні етапи: виникнення особистісного смислу; власне життя особистісного смислу в індивідуальній свідомості людини; екстеріоризація ціннісного ставлення в практиці самовдосконалення. Науковець зазначає, що відсутність особистісного смислу самореалізації особистості та неможливість (або нездатність) його знайти, обумовлює регрес у функціонуванні системи особистісних смислів та деградацію особистості. Види смислів, які обумовлюють специфіку особистісного розвитку, самореалізації, життєві кризи особистості виділяє К.В. Карпінський (2016, 2019). *Нереалістичний смисл* характеризується відривом його змісту від індивідуальних можливостей та об'єктивних умов життєдіяльності особистості. Такий смисл дизрегулює індивідуальну життєдіяльність, звужує можливості самореалізації особистості та надає їй розвитку кризовий характер. *Конфліктний смисл* ускладнює самореалізацію особистості, оскільки заради реалізації однієї смислової цінності, особистість жертвує реалізацією інших цінностей. *Неопосередкований смисл*

сформульований людиною в абстрактному вигляді, не конкретизований в цілях, планах, програмах. Він є неефективним орієнтиром та самокерівництвом діяльності людини в її повсякденному житті. *Оптимальний (реалістичний) сенс* життя характеризується врівноваженістю домагань та ресурсів особистості як суб'єкта життєдіяльності. При умові його реалізованості, він є передумовою прогресивного особистісного розвитку, суб'єктивного благополуччя, психологічного здоров'я та розширює можливості для самореалізації особистості.

Таким чином, можна говорити про те, що оптимальність сенсу життя обумовлює самореалізацію особистості, а саме, сприяє формуванню потреби в самореалізації, усвідомленню самореалізації як цінності, розширенню межі потенційних можливостей особистості.

Важливою та складною проблемою є формування оптимального сенсу життя та ефективної самореалізації в *юнацькому* віці. Усвідомлений пошук сенсу життя, проблема особистісного та професійного вибору, детермінована об'єктивними та суб'єктивними умовами, характеризують соціальну ситуацію розвитку в юнацькому віці. Невизначеність життя, швидкоплинні обставини, в яких здійснюється самовизначення особистості юнацького віку, призводять до необхідності розвитку адаптивної ціннісно-сислової структури, що визначає загальну стратегію їхнього життя (Сердюк, 2014).

Інтенсивний розвиток ціннісно-сислової сфери особистості поєднується з пошуком власної ідентичності, значущості самореалізації, шляхів, ресурсів та способів здійснення власного «Я». Характер та результат самореалізації особистості визначаються змістом та структурою ціннісно-сислових утворень, які формуються в юнацькому віці, центральне місце серед яких належить сенсу життя.

Отже, основою самореалізації особистості є система її ціннісних орієнтацій та цінностей, які характерні для особистості, що самоактуалізується, а смисли, інтегровані у свідомості людини, утворюють внутрішній план її діяльності. Саме, за рахунок смислів та цінностей діяльність особистості здійснюється як осмислена, усвідомлена та цілеспрямована, що забезпечує їй психологічне благополуччя та задоволеність життям. Характер і зміст цих цінностей, усвідомлена активність особистості визначають загальну спрямованість людини, є джерелом та засобом її самореалізації.

1.2.2. Самоставлення в структурі самореалізації особистості

Орієнтація сучасного суспільства на активну, творчу, здатну до самоорганізації та самореалізації особистість, зумовлена розумінням того, що тільки суб'єкт, який усвідомлює цінність та значущість власного «Я», сприймає себе як автономну, відповідальну особистість, володіє високим рівнем саморегуляції соціальної активності - є творцем власного життя, досягає благополуччя та розвитку. В цьому контексті визначальним психологічним фактором, джерелом успішної самореалізації особистості - є її розвинуте, зріле *самоставлення*. Яке характеризується інтегрованістю, повнотою включеності в процес саморегуляції, прийняттям себе, одночасно, в двох ціннісно-смыслових модусах: активного, самоєфективного, успішного «Я», та в модусі спонтанного, люблячого, теплого «Я» (Соколова, 1989).

В психологічній науці категорія «ставлення» є однією з провідних у визначенні базових характеристик особистості. Ставлення, як особливий тип активності індивіда, передбачає, спрямовує, зумовлює смисл дій та їх значущість для самого суб'єкта та інших індивідів; воно визначає цілі та мотиви діяльності суб'єкта, та є структуроутворюючим фактором формування особистісної системної цілісності.

Аналіз найбільш значущих *зарубіжних підходів* дослідження феномену самоставлення особистості дозволяє визначити основні *напрямки* його вивчення: самоставлення як установка особистості або їх сукупність; самоставлення як баланс між установками на себе та особистісною ідентичністю; самоставлення як почуття на адресу власного «Я»; самоставлення як регуляторна та захисна функції особистості; самоставлення як динамічний пізнавальний процес (Wilson, & Dunn, 2004).

У. Джеймс (James, 1890/1950) розглядав самоставлення як компонент свідомості суб'єкта, як динамічний пізнавальний самоорганізуючий процес. Науковець досліджував самоставлення через конструкт глобальної самооцінки, як компонент Я-концепції. Дослідник приходить висновку, що позитивне самоставлення та прийняття власного «Я» є умовою гармонійної життєдіяльності особистості, забезпечують формування самоідентичності особистості.

Сутність самоставлення через категорію самооцінки розкривають М. Розенберг (Rosenberg, 1986), Р. Бернс (1986). Науковці розглядають

самоствалення як стійку особистісну властивість, як емоційний компонент установки на адресу власного Я, як афективну складову Я-концепції яка майже не залежить від віку людини та ситуації, пояснюючи стійкість позитивного ставлення індивіда, наявністю у нього мотиву самоповаги та потреби в стійкому образі «Я».

Основоположники інтеракціонізму Ч. Кулі та Дж. Мідд (Cooley, 1902; Mead, 1934), розглядали самоствалення як соціальну установку. На їхню думку, особистість формує уявлення про себе та емоційно-ціннісне ставлення до себе, шляхом відображення оцінок референтної групи. Розгляд самоствалення як двокомпонентної структури, на основі факторів *самоцінності* та *самоефективності*, дозволяє виділити:

- ставлення суб'єкта до самого себе на основі симпатії до себе – почуття соціальної значущості;
- ставлення на основі компетентності – почуття самоефективності (Swann, & Bosson, 2010).

Самоствалення, на основі самоефективності, розвиває *почуття власної гідності* та обумовлюється здатністю суб'єкта здійснювати ефективні дії, бути їх причиною та головною особою (Levus, 2012). Взаємодія почуття власної гідності та усвідомлення компетентності, забезпечують динамічну природу та смисловий простір самоствалення особистості (Mruk, 2013; Mruk, & Skelly, 2017). В теорії ідентичності та самопідтвердження ідентичності (“self-verification”) (Cast, Burke, 2002) позитивне самоствалення, розглядається як особистісний ресурс, який дозволяє здійснити пошук нових шляхів самопідтвердження (верифікації) самоідентичності, в тих ситуаціях коли суб'єкт отримує негативний або невизначений зворотній зв'язок відносно себе іншими людьми. Ключовим поняттям теорії Е. Еріксона (2006) є становлення Его-ідентичності, як суб'єктивне переживання «почуття неперервної самототожності». Его-ідентичність, на думку науковця, базується на прийнятті особистістю цілісного образу себе в єдності з її різноманітним соціальним зв'язкам.

Представники феноменологічного підходу почали розглядати властивості та функції «образу Я» як процес сприйняття, що пов'язує поведінку людини з «образом Я», пояснюючи поведінку індивіда суб'єктивним полем його сприйняття. Складовими самоствалення за К. Роджерсом (2002) є самооцінка, як оцінка власних властивостей, якостей, характеристик та самоприйняття, як прийняття власної

унікальності, сильних, позитивних сторін власної особистості та недоліків. В контексті концепції мотивації особистості, А. Маслоу (2002) звернувся до теми самоствалення, через поняття *самоповаги* або *власної гідності*. Науковець зазначає, що кожна психічно здорова особистість має потребу в стабільній, високій самооцінці та самоповазі, та визначає її як базову потребу людського існування. Самоствалення суб'єкта в якості синтетичного інтелектуально-емоційного конструкту, який характеризує специфічну природу та індивідуальні якості суб'єкта, які лежать в основі його унікальності визначав Г. Олпорт (Allport, 1935).

У вітчизняній та пострадянській психології початок фундаментальних досліджень феномену самоствалення, в контексті вивчення особистості через *самосвідомість та систему її «Я»*, покладено в дослідженнях: Б.Г. Ананьєва (2001), І.Д. Бєха (2009), М.Й. Боришевського (2013), І.С. Булах (2017), Ж.П. Вірної (2017), К.В. Карпінського (2016), О.М. Колишко (2012), І.С. Кона (1984), С.Р. Пантілеєва (2003), О.Т. Соколової (1989), В.В. Століна (1988), Н.І. Сарджвеладзе (2007), Л.З. Сердюк (2018); І.І. Чеснокової (1977).

В концепції «особистісних ставлень» В.М. М'ясищева (2003) категорія «ставлення» є одиницею аналізу та розуміння цілісної особистості, особливостей її функціонування в суспільстві. В структурі самоствалення автор виділяє: *потреби* (у внутрішньому діалозі та самоорганізації); *інтерес* (до зовнішності, фізичних здібностей, інтелектуального рівня); *емоційне ставлення* (прив'язаність та симпатія до себе), *оцінне ставлення* (оцінка власних вчинків).

Досліджуючи самоствалення як компонент самосвідомості, І.І. Чеснокова (1977) використовує поняття «*емоційно-ціннісного самоствалення*», та розглядає його як вид «емоційного переживання» в якому відображаються ставлення людини до того, що вона знає, розуміє, пізнає відносно самої себе. Дослідниця зазначає, що формування самоствалення відбувається на двох рівнях самопізнання. На *інтерсуб'єктивному рівні* самопізнання «Я-Інший» емоційно-ціннісне ставлення виникає як результат порівняння себе з іншими людьми. Тобто, в основі його розвитку лежать зовнішні чинники. В результаті виникають фрагментарні, одиничні образи самого себе, власної поведінки, які пов'язані з певними ситуаціями. Емоційно-ціннісне ставлення на рівні «Я-Інший» є нестійким, не має цілісного розуміння себе, власної суті та індивідуальності. Формами

самопізнання на цьому рівні є самоспостереження та самосприйняття. На *інтрасуб'єктивному рівні* самопізнання «Я-Я» самоставлення формується шляхом внутрішнього діалогу, через порівняння себе з самим собою та відображає ступінь психологічної зрілості особистості. Формами самопізнання на рівні «Я-Я» є самоаналіз та самоосмислення. Отже, самоставлення є і результатом, і властивістю самосвідомості, та здійснює значний вплив на інші особистісні властивості.

Концептуальна модель самоставлення як соціальної установки розроблена Н.І. Сарджвеладзе (2007). Самоставлення дослідник розглядає як ставлення суб'єкта потреби до ситуації її задоволення, що реалізується в актах самопізнання, емоційних станах та діях відносно самого себе. Феномен самоставлення, на думку автора, в якості своїх окремих сторін включає самосвідомість, самопізнання, самооцінку, емоційне ставлення до себе, самоконтроль, саморегуляцію. На думку науковця самоставлення має *трих-компонентну структуру*: - *когнітивний компонент* – гностичне ставлення суб'єкта до самого себе; - *емоційний компонент* відображає ставлення до того, що людина знає про себе (симпатія-антипатія, повага-неповага, близькість-віддаленість); - *конативний компонент* - внутрішні дії або готовність до них по відношенню до себе (самопослідовність, самовпевненість, самозвинувачення, самоконтроль, самокорекція, очікуване ставлення до себе інших, точніше, відбір інформації про себе, самопредставлення себе іншому). В залежності від предметного змісту та способів самоставлення, Н.І. Сарджвеладзе (2007), виділяє два полюси ставлення особистості до навколишньої дійсності та самої себе, своїм внутрішнім станам та переживанням: «*суб'єкт-об'єктне*» - характеризується дистанціюванням від власного Я, людина займає по відношенню до себе позицію спостерігача; засобом досягнення різноманітних цілей виступає власне «Я», як інструментальна цінність; та «*суб'єкт-суб'єктне*» самоставлення особистості здійснюється з позиції внутрішнього спостерігача, особистість усвідомлює та приймає мінливість власного внутрішнього світу, пластичність суб'єктного способу існування.

В контексті концепції самосвідомості особистості, В.В. Столін (1983), визначає природу та зміст самоставлення, використовуючи поняття *особистісного смислу*. Механізмом, який визначає характер самоставлення особистості, є «смысл Я», основна одиниця аналізу

самосвідомості, який усвідомлюється відносно мотивів, які відображають потребу в самореалізації особистості. Такий підхід дозволяє поєднати самоставлення з життєдіяльністю та соціальним буттям суб'єкта. На думку В.В. Століна (1983), самосвідомість індивіда розвивається за рахунок включеності суб'єкта в різні системи ставлень та діяльності. На кожному рівні активності індивіда (біологічному, соціальному, особистісному) самосвідомість виступає як механізм, який забезпечує зворотній зв'язок, інтегрує діяльність суб'єкта та регулює його поведінку. Основна, оцінна функція, самоставлення реалізується у вигляді переживання конфліктного смислу «Я», який породжується суперечливими життєвими ставленнями суб'єкта, діяльністю, мотивами та спрямовує його індивідуальну активність. Власне, переживання суб'єктом конфліктних смислів «Я» визначається науковцем, як *самоусвідомлення* особистості, результатом якого є формування певного ставлення до себе: *позитивного* (Я - умова, яка сприяє самореалізації), *негативного* (Я – умова, яка перешкоджає самореалізації), *конфліктного* (Я – умова, яка одночасно, сприяє та перешкоджає самореалізації).

Автор розглядає самоставлення особистості як складну ієрархічну систему, макроструктура якої представлена параметрами: «аутосимпатія», «самоповага», «самоінтерес» та «очікуване позитивне ставлення іншого». На думку вченого існування інтегрального та відносно стійкого ставлення до себе, закладено у його гомеостатично-адитивній будові. Адитивність глобального самоставлення, відносно основних емоційних компонентів передбачає, що зменшення одного з них («аутосимпатії», «самоповаги», або «самоінтересу») не впливає на «інтегральне самоставлення». Крім того, в розвинутій системі самоставлення, зменшення одного з емоційних компонентів компенсується підвищенням іншого компонента, так, щоб «інтегральне самоставлення» залишалось на високому рівні. Отже, дана модель розглядає самоставлення особистості в єдності процесуальних, функціональних, структурних та змістовних аспектів.

Ставлення до себе І.С. Кон (1984) розглядає як «глобальну самооцінку» особистості, специфічне афективне утворення, в основі якого лежать процеси: засвоєння, віддзеркалення суб'єктом зовнішніх оцінок; соціальне порівняння себе з іншими, за переважаючими ознаками «кращий-гірший», «схожий - не схожий»; самоатрибуція (формування ставлення до власного «Я» на основі спостереження

власної поведінки та її оцінювання в різних ситуаціях. Основна функція самооцінки в психічному житті індивіда – регуляція поведінки та діяльності особистості.

Досліджуючи структуру та механізми самоставлення при афективних патологіях особистості О. Т. Соколова (1989), зазначає про наявність у індивіда потреби в самоповазі та потреби в емоційному прийнятті, як двох джерел самоставлення. Інтеріорізуючись, ці дві потреби відображаються в свідомості індивіда у вигляд і «аутоповаги» та «аутосимпатії». Вони забезпечують регулятивну та компенсаторно-захисну функцію, тобто стабілізують та захищають «Я» індивіда, забезпечуючи «рівновагу» між власною самооцінкою, актуальними станами, діями «Я» та очікуваними оцінками, ставленнями інших (Соколова, 1989).

Самоставлення, як акмеологічний феномен, мотиваційно-сміслові утворення, визначає поле значущого в сфері «Я», безпосередню представленість у свідомості особистісного смислу Я, та визначає орієнтири взаємопов'язаних процесів самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації (Селезнева, 2015). Як регулятор акмеологічного розвитку самоставлення взаємодіє з мотиваційно-смісловими утвореннями: власне мотивацією, процесуально-причинними мотивами, які обумовлюють діяльність суб'єкта (Селезнева, 2013). Самоставлення, визначається, одночасно, як *компонент системи ставлень людини та самосвідомості*. Самоставлення, як компонент системи ставлень, забезпечує процеси самовизначення та самореалізації особистості та, одночасно, є їх результатом. Як компонент самосвідомості, самоставлення, забезпечує самооцінку людиною власних властивостей, які забезпечують, або перешкоджають процесу самореалізації, та одночасно емоційно-ціннісному прийняттю себе (Арендачук, 2017; Деркач, & Сайко, 2010; Селезнева, 2015). Самоставлення особистості визначають як компонент самодетермінації особистості, здатності визначати та реалізовувати власні цілі, що ґрунтується на знаннях про себе, власних можливостях, здібностях та оцінюванні цих знань (Сердюк, & Шамич, 2017). Як стійка особистісна риса, самоставлення тісно пов'язане з іншими властивостями особистості, особливо з волею; впливає на формування змісту, структури та форми прояву системи психологічних особливостей особистості (Сердюк, 2013), забезпечує єдність та самоідентичність особистості, через інтеграцію

розрізних, протилежних фрагментів процесу пізнання та самопізнання (Колишко, 2012).

Ґрунтовним є дослідження структури самоствавлення здійснене С.Р. Пантілеєвим (1991). Науковець розглядає самоствавлення як смислове особистісне утворення, структура та зміст якого розкриваються в контексті реальних життєвих ставлень суб'єкта та діяльності, які обумовлюються мотивами, пов'язаними з самореалізацією суб'єкта. В структурі самоствавлення, як ієрархічно-динамічній системі, С.Р. Пантілеєв (1991; 2003) виокремлює дві різнорівневі підсистеми - «самооцінну» (система самооцінок) та «емоційно-ціннісну», кожна з яких специфічно пов'язана зі смыслом «Я» суб'єкта. *Оцінна підсистема* самоствавлення представлена *модальностями*: «самоповагою», «почуттям компетентності» (ефективності). В якості емоції, самоствавлення представлено як «аутосимпатія», «самоприйняття», «цінності», «почуття власної гідності» (Пантілеєв, 1991). Ієрархія компонентів *емоційно-ціннісної підсистеми* відбувається за принципом «смыслової інтеграції» та визначається особистісним смыслом, яким вони наділяються по відношенню до смыслоутворюючих мотивів. Тобто, смыслові ставлення займають більш високе місце в ієрархії та визначають глобальне, узагальнене та стійке ставлення суб'єкта до самого себе. Розуміння самоствавлення як смыслового утворення (Столін, 1983 Пантілеєв, 2003), яке підкорюється закономірностям розвитку смыслу в свідомості людини, дозволяє розглядати його як один із провідних факторів самореалізації особистості та досліджуючи який можна зрозуміти самореалізацію особистості як холістичний феномен.

У сучасних дослідженнях проблема самоствавлення та його зв'язок з саморозвитком, самореалізацією особистості досліджується у різних сферах її життєдіяльності: в контексті професійної підготовки та діяльності, особистісного становлення; навчальної, спортивної діяльності; побудови життєвого світу особистості, смысложиттєвих криз в розвитку особистості.

В результаті дослідження динаміки самоствавлення через взаємодію з іншими в пізньому юнацькому віці та дорослому віці було виявлено тісний взаємозв'язок самоствавлення та ставлення до Іншого; визначено особистісні властивості, які найбільше впливають на продуктивність ставлень до Інших (саморозуміння, самоінтерес, здатність до саморегуляції); виділено ознаки кризи самоствавлення в дорослому віці

(різке зниженням інтересу до себе та самооцінки), яка обумовлює кризу соціальної взаємодії та діяльнісної активності (Александрова, 1999).

Досліджуючи самоставлення в контексті психологічного благополуччя особистості С.В. Карсканова (2012) розглядає позитивне самоставлення компонентом багатовимірної інтеграційної моделі психологічного благополуччя особистості. Встановлено, що позитивне самоставлення, цілісний образ Я, здатність до емоційної саморегуляції обумовлює формування психологічної здатності до конструктивного самоствердження студентської молоді (Євченко, 2013).

Дослідження самоставлення при різноманітних хронічних соматичних захворюваннях, придбаних фізичних дефектах, дефектах зовнішності, ортопедичних дефектах показали: порушення динаміки самоставлення, зокрема, емоційно-ціннісного прийняття себе (Лабунская, 2014; Фаустова, 2018; Moss, & Carr, 2004; Rumsey, & Narcourt, 2004); порушення ідентичності, значимі зміни в типах та окремих компонентах самоставлення (Thompson, & Kent, 2001); зміни Я-концепції та її компонентів (Александров, & Багненко, 2012); фронтальність негативного самоставлення, зниження самоповаги та формування конфліктної особистості (Сейдаметова, 2014; Шамич, 2020).

В юнацькому віці динаміка самоставлення є закономірним процесом, який супроводжує психічний розвиток та становлення особистості, і залежить від професійного навчання, розвитку, соціальної та особистісної самореалізації, взаємодії зі значущим Іншим (Белопольская, & Литовченко, 2014). Самоприйняття, позитивне ставлення до себе, високий рівень самооцінки, творчий підхід до вирішення складних життєвих ситуацій забезпечує гармонійну життєдіяльність та високий рівень самоідентичності особистості в юнацькому віці; допомагає долати кризові ситуації, пов'язані з почуттям самотності в юнацькому віці (Levus, 2012).

Дослідження взаємозв'язку між самоставленням та процесуально-причинною мотивацією студентів засвідчує, що продуктивність/непродуктивність мотиваційної стратегії визначається модальністю самоставлення та компонентами мотивації; інтегральне самоставлення пов'язане з пізнавальними мотивами, мотивами самооцінки особистісного потенціалу, мотивом позитивного особистісного очікування; найбільший зв'язок з компонентами мотивації має самоінтерес (Селезнева, 2015). Дослідження самоставлення студентів в структурі мотивації учіння

майбутніх фахівців показало, що в загальній структурі самоставлення найбільший вплив на його розвиток здійснюють ставлення до майбутнього та до однолітків (Сердюк, 2013). Мотивація успіху професійної діяльності залежить від позитивного глобального самоставлення, самоповаги, аутосимпатії, самоприйняття та саморозуміння. Самоставлення науковець розглядається як специфічний механізм випереджальної регуляції життєдіяльності. Тому, неадекватне самоставлення обумовлює негативний вплив на соціально-психологічний розвиток особистості, породжує зниження самооцінки, невпевненість у собі, появу негативних рис характеру, комплексу неповноцінності, відмову від життєвих перспектив.

Підсумовуючи проаналізовані у даному параграфі дані різних дослідників, слід сказати, що самоставлення як компонент самосвідомості зумовлює процеси самовизначення, самореалізації та є їх результатом. Самоставлення забезпечує оцінку людиною власних якостей, характеристик, що сприяють або перешкоджають особистісній самореалізації. Оскільки самоставлення регулює міжособистісну взаємодію, постановку та досягнення цілей, обумовлює рівень емоційно-ціннісного прийняття себе, то воно може виступати як ресурс (позитивне самоставлення) та як бар'єр (негативне, конфліктне самоставлення) саморозвитку та самореалізації особистості. Ми в нашому дослідженні спираємося на представлені погляди В.В. Століна та С.Р. Пантілєєва, щодо ставлення до себе, та розглядаємо *самоставлення особистості* як складну динамічну систему смислових структур та процесів, які відображають особистісний смисл реально існуючих та потенційних (ресурсних) властивостей особистості в контексті реалізації її значущих мотивів та цінностей. Внутрішня динаміка ієрархічно організованих компонентів є однією з важливих умов формування стабільного самоставлення особистості. Динаміка та здатність до внутрісистемної перебудови наділяє оптимальне самоставлення функцією *психологічного ресурсу*, затребуваного в складних ситуаціях особистісного розвитку та самореалізації, що важливо враховувати в контексті нашого дослідження.

1.2.3. Часова перспектива в структурі феномену самореалізації особистості

Уявлення себе в часі, певне ставлення до нього дозволяє людині аналізувати власний досвід минулого, усвідомлювати сенс теперішнього та вибудовувати цілі, перспективи майбутнього. При цьому суб'єктивна цінність часу, як особистісного ресурсу, та протяжність часової перспективи виступають регуляторами організації діяльності на різних етапах самореалізації особистості. Очевидно, що без чітких уявлень особистості про власне майбутнє, людина не здатна до цілеспрямованої регуляції діяльності, саморозвитку, самореалізації, подолання викликів, які виникають в соціальному, особистісному та професійному аспектах її актуального життя. Час є значущим показником не тільки успішної адаптації особистості, а й її самореалізації в швидкозмінюваній просторово-часовій життєдіяльності. При цьому дослідження суб'єктивної активності, потенціалу людини в процесі самореалізації передбачає вивчення часової перспективи, як психологічної характеристики особистості та складової її особистісного ресурсу.

Поняття «перспектива» походить від латинського «perspire» – «чітко бачити» означає здатність бачити те, що знаходиться на відстані, попереду; це очікування, надія на можливості майбутнього. Тобто, в часовій перспективі можна виділити компоненти: простір - знаходження чогось на відстані, та потенції, можливості, які відображають потенційну здатність розвитку людини, через суб'єктивні уявлення та очікування особистості відносно власного майбутнього. У загальному вигляді, *часова перспектива особистості* – це сукупність суб'єктивних уявлень людини про події власного життя, структуризація процесів життєдіяльності та представлення їх в певному часовому модусі.

Репрезентована в свідомості людини часова перспектива визначається дослідниками через поняття «психологічна перспектива», «перспектива майбутнього», «особистісна перспектива», «особисте майбутнє», «часова перспектива майбутнього» та розглядається ними як: взаємозв'язок та взаємообумовленість минулого, теперішнього та майбутнього в свідомості людини (Frank, 1939); включення та існування в контексті теперішнього, минулого та майбутнього життя людини (Lewin, 1951; Зейгарник, 1981); взаємозв'язок та взаємообумовленість минулого, теперішнього та майбутнього в свідомості людини (Франкл, 1990);

послідовність подій, з певними інтервалами між ними, відображених в свідомості людини в певний період часу (Nuttin, 1985); як основний аспект в побудові психологічного часу (Zimbardo, & Boyd, 1999); життєвий шлях особистості (Levin, 1951); суб'єктивна картини життєвого шляху (Рубинштейн, 2003; Ананьев, 2001; Абульханова, 2014; Головаха, Кронік, 2008); «психологічний час особистості» (Головаха, 2001; Титаренко, 2016); хронотоп, «часова перспектива майбутнього» (Зинченко, 2001; Толстих, 2018); просторово-часовий континуум внутрішньої організації часу (Абульханова, & Березина, 2001); транспектива, особистісний час (Ковалёв, 1995); часова компетентність, організація часу (Болотова, 2007); здатність особистості діяти в теперішньому, в контексті передбачення віддалених майбутніх подій (Cottle, 1977).

В психологічних дослідження вивчення часової перспективи особистості відбувається з позицій різних психологічних підходів та концепцій: мотиваційного, типологічного, діяльнісного, подієвого, темпоральної концепції, позитивного функціонування особистості тощо (Мандрікова, 2008). Аналіз змісту зазначених підходів надає можливість простежити тотожність у розумінні конструкту часової перспективи науковців різних позицій та окреслити її місце в контексті самореалізації особистості.

В руслі *мотиваційного підходу* конструкт часової перспективи розуміється як мотиваційне утворення задоволення когнітивної потреби людини в досягненні цілей, побудови планів та стратегій (Левин, 2001; Nuttin, 1985; Frank, 1939; Zaleski, 2001; Zimbardo, & Boyd, 2008; Хекхаузен, 2003 та інші). Часова перспектива розглядається К. Левінім (2001), як включення майбутнього, минулого, реального і ідеального плану життя в побудову та реалізацію теперішнього. В часовій перспективі науковець виділяв зону теперішнього, найближчого та віддаленого минулого і майбутнього; в просторовій перспективі - рівні реального та ірреального. Часову перспективу Ж. Нюттен (2004) розглядає як мотиваційне утворення, фундаментальну частину інтенціональності людської поведінки та мотивації. Як когнітивний конструкт часова перспектива, на думку науковця, допомагає особистості побудувати диференційовану картину майбутнього, тим самим забезпечує регуляцію її поведінки та діяльності. В структурі часової перспективи, Ж. Нюттен (Nuttin, 1985), виділяє її складові: *часову перспективу* – послідовність подій представлених в свідомості

людини в конкретний проміжок часу; *часову орієнтацію* - домінуюча спрямованість поведінки людини на об'єкти та події минулого, теперішнього або майбутнього; *часову установку* – позитивне чи негативне ставлення суб'єкта до минулого, теперішнього та майбутнього.

Значної уваги надає З. Залески (Zaleski, 2001) вивченню впливу суб'єктивного сприйняття протяжності часової перспективи майбутнього на цілеспрямованість та відчуття задоволеності, яке людина отримує від результату досягнення цілей. Він вводить конструкт «особистісне майбутнє» та виокремлює в ньому два параметри «надія на майбутнє» та «страх перед майбутнім», які впливають на його діяльність в теперішньому. «Перспективу майбутнього» розглядає як особистісну характеристику В. Ленс (Lens, 1986). Саме вона породжується мотиваційним процесом та є результатом мотиваційної цільової установки, та впливає на досягнення цілі.

В контексті *життєвого шляху* особистості, часова перспектива визначається як образ майбутнього, внутрішній організуючий фактор, який забезпечує присутність в свідомості людини сенсу життя, відіграє значну роль в її розвитку та досягненні психологічної зрілості, визначає суб'єктивну картину життєвого шляху особистості (Абульханова, 2014; Ананьев, 2001; Анциферова, 2001; Гинзбург, 1994; Гриньова, 2018; Головаха, & Кронік, 2008; Зимбардо, & Бойд, 2010; Карпинский, 2019; Логинова, 2009; Рубинштейн, 2003; Титаренко, 2016; Boniwell, 2009 та ін.). Розвиваючи процесуальний підхід, К.О. Абульханова (2014) розрізняє: *психологічну (часову) перспективу* як когнітивну здатність суб'єкта передбачати власне майбутнє, прогнозувати його та уявляти себе в цьому майбутньому; *особистісну перспективу* як когнітивну здатність вибудовувати власне майбутнє, так і цілісну готовність до нього в теперішньому, установку на майбутнє, готовність долати труднощі, пов'язані з його невизначеністю; *життєву перспективу* як життєві цілі, плани, програми та життєвий досвід особистості, які обумовлюють можливість оптимального життєвого функціонування, саморозвитку та самореалізації.

Розгортання життєвого шляху особистості становить собою його єдність у часових модусах (теперішньому, минулому, майбутньому) (Титаренко, 2009) Саме специфіка життєвого простору

як система значущих міжособистісних стосунків людини, визначає неповторність її самореалізації у взаємодії з іншими людьми, та її власну самотрансценденцію в самореалізації інших людей (Титаренко, 2014).

В свідомості людини одночасно існує декілька варіантів майбутнього, однак не всі вони реалізуються особистістю. Деякі так і залишаються у віртуальній формі. Присутність у свідомості варіантів майбутнього, років життя людини (прожитих та ще не прожитих), обумовлюють теперішнє людини, її вчинки, поведінку, діяльність (Березіна, 2001). Т.М. Березіна та К.А. Абульханова (2001) емпірично виділили особистісні типи з певними життєвими перспективами: «когнітивний», «особистісно-мотиваційний», «життєвий» або «психологічний». З погляду О.Ю. Мандрікової (2008) часова перспектива - це спосіб «присутності» прогнозованого майбутнього в теперішньому. Завдяки цьому виникає та розвивається зв'язок актуальних дій з результатами, заради яких вони здійснюються, які знаходяться в суб'єктивному майбутньому. «Часова перспектива майбутнього» розуміється Н.М. Толстих (2018) як форма інтенціональності, інтегративне утворення, обумовлене культурою, ментальну проєкцію мотиваційної сфери особистості, яка проявляється у вигляді різного ступеня усвідомленості сподівань, планів, стремлінь, проєктів, очікувань, побоювань, домагань, пов'язаних з близьким чи віддаленим майбутнім людини.

В контексті причинно-цільової концепції Є.І. Головаха та О.О. Кронік (2008) розкривають зміст психологічного часу, досліджуючи категорії життєвого шляху, подій, причинно-наслідкових, інструментально-цільових зв'язків між подіями, суб'єктивні межі минулого, теперішнього, майбутнього.

Психологічне минуле визначається сукупністю реалізованих зв'язків, які поєднують між собою події минулого життя людини. *Психологічне теперішнє* включає актуальні зв'язки, реалізація яких почалася, але ще не завершилася, та які об'єднують між собою події хронологічного минулого та події майбутнього. *Психологічне майбутнє* особистості становлять потенційні зв'язки, реалізація яких ще не почалася, оскільки вони поєднують між собою передбачувані (заплановані) події хронологічного майбутнього. Специфіка детермінації життя людини характеризується причинною обумовленістю наступних подій минулими (детермінація минулим) та детермінацією майбутнім

(цілями та прогнозованими результатами життєдіяльності). Саме пережиті та усвідомлені причинно-цільові зв'язки між подіями життя, згідно авторів, є «одинацями аналізу психологічного часу» особистості.

В контексті *особистісної організації часу*, науковці виокремлюють змістовні характеристики часової перспективи, які дозволяють аналізувати уявлення та ставлення особистості до власного майбутнього: протяжність або глибина часової перспективи, диференціація та структурованість подій в часових модусах, ступінь реалістичності сприйняття подій суб'єктом, часова інтеграція (Нюттен, 2004; Zaleski, 2001); зворотність, нерівномірність, дискретність, спрямованість, багатовимірність суб'єктивного часу (Березина, 2001); активність/пасивність особистості в організації власного майбутнього, здатність до його планування, обумовленість планів внутрішніми чи зовнішніми обставинами, емоційне ставлення до майбутнього як задоволеність-незадоволеність планами (Абульханова, 2014); змістовна наповненість, усвідомленість, узгодженість, реалістичність, тривалість, диференційованість та оптимістичність (Головаха, & Кронік, 2008).

Структурними компонентами, які забезпечують реалізацію життєвої перспективи, є: плани власного життя, життєві цілі, ціннісні орієнтації, мотиваційно-ціннісні, смислові контексти особистості, програми, життєві стратегії, як способи реалізації цілей (Гриньова, 2018; Захарова, 2013; Левенець, 2006; Павленко, 2019; Помиткіна, 2014; Регуш, 2003; Санникова, 2016; Швалб, 2010).

Життєві цілі, важливі елементи свідомості особистості, визначають хронологічні та предметні межі майбутнього, безпосередньо пов'язані з подіями сьогодення (Головаха, 2001). Життєві плани визначають ієрархію дій, які необхідні для реалізації життєвих цілей, як основних орієнтирів майбутнього життєвого шляху (Титаренко, 2016). Життєві цілі актуалізують життєві смисли особистості, є необхідною формою прогнозування людиною результатів її активності, як в бажаному майбутньому, так і теперішньому. Вибудовуючи життєві плани особистість спрямовує рефлексію на події власного життя, відбирає оптимальні засоби для їх ефективної реалізації (Титаренко, 2009). Життєві програми, які конкретизуються в системі життєвих планів, є відображенням минулого, теперішнього, майбутнього в життєдіяльності особистості, виконують організуючу функцію часової перспективи, лежать в основі досягнення майбутніх цілей (Швалб, 2010). Отже, процес побудови особистістю життєвих планів та цілей є необхідною

умовою формування нею стратегії власного життя, по суті – стратегій її самореалізації, через усвідомлену, цілеспрямовану суб'єктну активність.

Розвиток часової перспективи відбувається в особливому вимірі психологічного часу особистості, та відображається в особливостях *індивідуального усвідомлення та переживання часу життя*, ставлення до нього й взаємодії із ним. При цьому науковці акцентують увагу на взаємозв'язку психологічного часу та ціннісного усвідомлення особистістю власного життя. Саме суб'єктивні цінності відображають значущість часу життя та можливості самореалізації на різних етапах життєвого шляху особистості. Розуміння часу життя (його минулого, теперішнього та майбутнього), як цінності в системі особистісних смислів та ціннісних орієнтацій зазначає В.Є. Чудновський (2015). Науковець висуває на перший план проблему ставлення особистості до власного часу, образів та смислів, пов'язаних з часом, а також, проблему активності особистості, здатної планувати та організовувати час власного життя.

Аналіз сучасних психологічних досліджень часової перспективи засвідчує її провідну роль в організації особистістю часу власного життя, та підтверджує, що життєві цілі особистості, адекватні її здібностям, можливостям, ресурсам, системі знань, досвіду та способам їх реалізації, визначає організацію її активності та самореалізації в актуальному сьогоденні (Гриньова, 2018; Панок, 2006; Поворозник, 2016; Ральникова, 2007; Титаренко, 2016; Тищенко, 2010; Сырцова, 2008; Мандрикова, 2008; Зимбардо, & Бойд, 2010; Boniwell, 2004, 2009; Ryff, 1998; Stolarsky, 2016 та інші).

Дослідниками встановлено, що збалансована часова перспектива має позитивний зв'язок з наявністю життєвих цілей особистості, почуттям осмисленості існування, цінності минулих подій в теперішньому та психологічному майбутньому (Ryff, 1998); контрольованістю, включеністю у власне життя, що допомагає долати онтологічну тривогу, пов'язану з вибором майбутнього (Мадді, 2005); позитивними емоційними станами: задоволеністю життям, щастям, психологічним благополуччям, надією, оптимізмом, переживанням потоку (Чіксенміхайї, 2011).

Одним з найбільш вагомих сучасних підходів до вивчення індивідуальних відмінностей часової перспективи є темпоральна концепція Ф. Зімбардо, Дж. Бойда (Zimbardo, & Boyd, 1999). Фокус уваги дослідників спрямований на вивчення багатовимірного

конструкту «часової перспективи», який в даному підході найбільш систематично та цілісно досліджується до сьогодні, та, саме, на цей підхід ми спираємося в своєму дослідженні. Ф. Зімбардо та Дж. Бойд (Zimbardo, & Boyd, 2008) розглядають часову перспективу як основний аспект в побудові психологічного часу особистості; як відображення установок, цінностей, переконань та особистісних ставлень людини до часу, за допомогою яких неперервний потік існування людини об'єднується в часові модуси (минуле, теперішнє майбутнє), що допомагають особистості упорядковувати, узгоджувати та надавати сенс власному життю, поділяють особистісний досвід на часові категорії. Часова перспектива – це, з одного боку, когнітивний процес, ситуаційно детермінований сенсорними, біологічними та соціальними чинниками, пов'язаний з розподілом власних ресурсів уваги між певними часовими вимірами. З іншого боку, це відносно стабільна диспозиційна характеристика особистості, стійка схильність людини вибудовувати власну поведінку, згідно орієнтації на певний часовий проміжок (минуле, теперішнє, майбутнє), або утворювати характерні часові зміщення.

Часова перспектива безпосередньо впливає на організацію психологічного часу особистості, постановку цілей, планування майбутнього, прийняття рішень, спрямування власної діяльності та життєдіяльності в цілому. Базуючись на теоретичному підґрунті та емпіричному аналізі Ф. Зімбардо, Дж. Бойд (Zimbardo, & Boyd, 1999) виокремлюють п'ять основних часових орієнтацій особистості:

- *позитивне минуле* (позитивне, ностальгічне та сентиментальне ставлення до минулого);

- *негативне минуле* (негативне, травматичне, спотворене та заперечне ставлення до минулого);

- *гедоністичне теперішнє* – гедоністичне, ризиковане ставлення до сьогодення, орієнтація на негайне задоволення, отримання насолоди від сьогоденішнього моменту життя, та мінімальна увага до майбутніх наслідків;

- *фаталістичне теперішнє* – відчуття мінімального контролю над власним життям та безпорадністю;

- *майбутнє* – прагнення людиною майбутніх досягнень, реалізації цілей та планів.

У власному дослідженні Кареллі та Вайсберги (Carelli, Wiberg B., & Wiberg M., 2011), виділяють шосту часову орієнтацію особистості – позитивне та негативне майбутнє.

Сформована здатність людини аналізувати життєві ситуації, вибудовувати власну поведінку та діяльність, орієнтуючись виключно на певний часовий проміжок (минуле, теперішнє, майбутнє), лежить в основі *часових зсувів*, через які людина може сприймати всі життєві ситуації. Однак часові орієнтації, які є адаптивними для одних життєвих ситуацій, можуть бути дезадаптивними для інших. Тому, адаптивними та оптимальними для ефективного психологічного та фізичного функціонування індивіда є збалансоване поєднання минулого, теперішнього та майбутнього у часовому профілі особистості (Boniwell, 2009). Аналізуючи якісні характеристики часової перспективи, Зімбардо та Бойд (Zimbardo, & Boyd, 1999), вводять поняття «*збалансованої часової перспективи*» - низький рівень «фаталістичного теперішнього» та «негативного минулого», помірно високий рівень «гедоністичного теперішнього» та «майбутнього», високий рівень «позитивного минулого», та визначають її як когнітивну здатність особистості ефективно переключатися між минулим, теперішнім та майбутнім, в залежності від життєвих задач, ситуацій, особистісних цінностей, цілей, переконань та ресурсів.

Основна увага дослідників часової перспективи зосереджена на дослідженні цього конструкту з іншими характеристиками особистості. Зокрема, проведене Г. Сирцовою та групою дослідників з 24 країн, на вибірці 12200 осіб (Sircova, & all, 2014) дослідження часової перспективи показало її зв'язок з установками, цінностями діяльності, поведінкою; культуральними та національними цінностями та особливостями; економічним розвитком, соціальним функціонуванням, психологічним благополуччям. Виявлено зв'язок часової перспективи з суб'єктивним благополуччям та самоусвідомленістю особистості (Drake, 2008; Сырцова, 2008; Boniwell et al., 2010); рисами особистості (Kairys, 2010); з ефективністю/неефективністю саморозвитку особистості та осмисленістю власного майбутнього (Boniwell, Osin et al., 2010).

Здійснений М. Столарски (Stolarsky & all, 2020) систематизуючий огляд емпіричних досліджень конструкту збалансованої часової перспективи та відхилень від оптимального профілю збалансованої

часової перспективи, показав що зазначені конструкти пов'язані з багатьма *психологічними феноменами особистості*, включаючи: психологічне благополуччя, психічне здоров'я, когнітивне функціонування, самоконтроль, міжособистісну взаємодію, а також з біологічними та демографічними показниками. Автори зазначають, що збалансована часова перспектива та відхилення від оптимального профілю є важливими механізмами адаптації та здійснюють значний вплив на ефективне функціонування особистості.

Традиційно дослідження часової перспективи у вітчизняній та зарубіжній психології пов'язані з юнацьким віком, оскільки в цей віковий період уявлення себе в майбутньому набувають ознак усвідомленості та цілеспрямованості. Тому значна увага в психологічних дослідженнях надається вивченню різних аспектів часової перспективи в юнацькому віці, зокрема: досліджено специфіку часових уявлень та суб'єктивного сприйняття часу в період молодості (Сырцова, 2008; Сенік, 2017; Лукьянов, 2012; Яворська, 2014; Рева, 2015 та інші); розвиток часової перспективи та переживання криз, формування особистісної ідентичності, становлення професійного самовизначення в юнацькому віці (Большакова, 2018; Вечканова, 2014); психологічні особливості розвитку часової перспективи студентської молоді (Поворозник, 2016); динамічні характеристики часової перспективи особистості студентів (Проконич, 2015); особливості часової перспективи студентів з різними рівнями саморегуляції (Медовикова, 2016); збалансованість часової перспективи студентів та її зв'язок з психологічним благополуччя особистості (Сенік, 2017); особливості життєвої перспективи в мотиваційній структурі учіння студентів (Сердюк, 2013); психологічні особливості життєвих перспектив студентів з функціональними фізичними можливостями (Тищенко, 2010); психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці (Левенець, 2006; Рева, 2015); проектування життєвого шляху, формування життєвих планів в юнацькому віці (Гладкевич, 2019; Гриньова, 2018; Помиткіна, 2014). Дослідження часової перспективи в осіб юнацького віку засвідчують, що саме цей віковий період характеризується *інтенсивністю* та *низкою особливостей її розвитку*. Як то: переважанням орієнтація на теперішнє в його гедоністичному аспекті; недостатньою структурованістю, низькою усвідомленістю перспектив майбутнього особистості (Сырцова, 2012);

застряганням в певному часовому модусі, що порушує їх здатність ефективно функціонувати в теперішньому часі (Поворозник, 2016; Проконич, 2015).

В сучасних зарубіжних дослідженнях, здійснених в контексті позитивного функціонування особистості, часова перспектива досліджується як *ресурс особистості* студентської молоді. Виявлено її зв'язок з *особистісними характеристиками*: локусом контролю та самоефективністю (Akırmak, 2019); самоконтролем, усвідомленістю, самоприйняттям, суб'єктивним благополуччям (Milfont, & Swarzenenthal, 2014; Ge, et al., 2019); задоволеністю життям, позитивним та негативним афектом, оптимізмом (Muro, Felio-Solev, Castella, Devi, & Soler, 2017; Orkibi, & Dafner, 2016); розвитком емоційного інтелекту, нейротизмом, екстраверсією (Stolarski, et al., 2011, Stolarski, 2016); почуттям зв'язаності, суб'єктивним благополуччям, психологічним здоров'ям, хронічними захворюваннями (Wiesmann, et al., 2018) тощо.

Отже, проведений аналіз підходів до вивчення часової перспективи особистості, засвідчує, що *часову перспективу* можна розглядати як динамічну інтегративну характеристику особистості, що відображає взаємозв'язок модусів минулого, теперішнього та майбутнього у свідомості та діяльності людини. Час, як суб'єктивна цінність, є важливим регулятором діяльності особистості. Часова перспектива особистості пов'язана з її життєвим простором, шляхом, стратегіями, планами, цілями, а, отже, обумовлює успішність її самореалізації.

Оскільки особистісний розвиток та самореалізація особистості, як актуалізація її сутності, індивідуальності, неповторності власного Я, здібностей, цінностей, смислів, особистісних ресурсів, здійснюється в умовах реальної взаємодії людини зі світом, в його просторово-часовій єдності, ми вважаємо важливим розглядати самореалізацію особистості в єдності з її часовими предикторами, такими як: часова перспектива, часові уявлення особистості, часова компетентність, особливості часової організації власної активності. Отже, часова перспектива, як характеристика особистості, обумовлює її стійкість, суб'єктну активність, особистісну автономію, здійснює мотивуючий та інтегруючий вплив на самоорганізацію діяльності та здатність до ефективної самореалізації.

1.3. Психологічні ресурси самореалізації особистості

Проблема психологічних механізмів впливу особливостей особистості на регуляцію життєдіяльності, професійної діяльності, процеси подолання стресових, кризових, складних життєвих ситуацій традиційно у фокусі уваги дослідників.

Поняття «ресурси особистості» є міждисциплінарним, з'явилося в психологічних дослідженнях відносно недавно та було запозичено з економіки і теорії управління, але в останні десятиліття активно досліджується як вітчизняними так і зарубіжними психологами.

В загальному розумінні «ресурс» (ressource (фр.) - допоміжні засоби) розглядається як джерело сили людини, сукупність цінностей, можливостей, всього, що може бути використано людиною для ефективної життєдіяльності та підтримання якості її життя (Hobfoll, 2002). Сучасні ресурсні теорії розглядають доволі широкий спектр ресурсів, виокремлюючи: внутрішні, зовнішні, економічні, трудові, матеріальні, фінансові, природні, інформаційні, віртуальні, соціальні, адаптаційні, фізіологічні, когнітивні, психологічні та особистісні (Иванова, 2016). Ресурси розглядають як фізичні та духовні можливості людини, мобілізація яких забезпечує особистості виконання її діяльності та стратегії поведінки для подолання стресу (Осьодло, 2019); як процеси актуалізації зовнішніх та внутрішніх умов, які сприяють включенню нових ресурсів в активність суб'єкта, встановленню зв'язків між новими та існуючими складовими, породженню нових станів та структур (Суркова, 2011). Н.Є. Водоп'янова (Водопьянова, 2015) під ресурсами розглядає «зовнішні та внутрішні змінні» (емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні та поведінкові конструкти), що сприяють психологічній стійкості особистості в стресових ситуаціях, які людина актуалізує для адаптації до стресових професійних, життєвих ситуацій, та використовує для трансформації цієї взаємодії. Розуміння значущості ресурсів, якими володіє людина, психологічних механізмів їх впливу на подолання стресових, складних життєвих ситуацій та регуляцію життєдіяльності є ключовим в *ресурсному підході* дослідження особистості. Теоретичні та методологічні засади ресурсного підходу в психології сформульовано зарубіжними дослідниками.

Серед зарубіжних теорій ключових ресурсів особистості виділяють: *теорії адаптації ресурсів*: теорію самооцінки (Rosenberg, 1986), теорію самоефективності (Bandura, 1997), теорію внутрішнього

контролю та вивченої безпорадності (Seligman, 2002), диспозиційного оптимізму (Carver, & Scheier, 2002); соціальної підтримки (I. Sarason, B. Sarason, & Pierce, 1994); *багатокомпонентні теорії ресурсів*: почуття когерентності, зв'язності (Antonovsky, 1985), теорія особистісної стійкості (personality hardiness) (Khoshaba, & Maddi, 1999); *теорії інтегрованих особистісних ресурсів*, які розглядають ресурси як систему: теорія стресу та копінг-стратегій його подолання (Lazarus, & Folkman, 1984), теорія психологічного благополуччя (Diener, 1984; Ryan & Deci, 2000), теорія збереження ресурсів (Hobfoll, 2011); теорія використання когнітивних здібностей (Канеман, 2017), теорія осмисленого досягнення задоволення в контексті суб'єктивного благополуччя особистості (Hunecke, 2013) тощо.

В загальному, під *особистісними ресурсами* розуміють індивідуально-психологічні особливості, пов'язані з успішним виконанням різноманітних видів діяльності, рівнем психологічного благополуччя та якістю життя (Diener, 1984). В якості таких ресурсів різні автори розглядають та описують конструкти: життестійкість (Maddi, 2004), резилентність (Bonnano, 2005), почуття зв'язності (Antonovsky, 1985), самоефективність (Bandura, 1997), базові переконання (Janoff-Bulman, 1992), локус контролю (Rotter, 1975), оптимізм (Carver, & Scheier, 2002), надія (Snyder, 2000), особистісні чесноти (Seligman, & Scieszmentmihalyi, 2000), суб'єктна вітальність (Ryan, & Deci, 2002) тощо.

Обґрунтований та розгорнутий підхід представлено в *ресурсній концепції стресу* С. Хоббфолла (Hobfoll, 2002). На думку науковця, ресурси це все те, що є значущим для людини та допомагає їй зберігати психологічну стійкість в стресових ситуаціях життєдіяльності. Науковець розрізняє та аналізує ресурси особистості: *матеріальні* ресурси; *зовнішні* (соціальні: соціальний статус, соціальна підтримка, сім'я, друзі тощо) та *внутрішні* (психологічні: самоповага, життєві цінності, самоконтроль, професійні уміння, оптимізм, вірування); ресурси *психологічного благополуччя* (психічні, фізичні стани, вольові та емоційні характеристики, які необхідні для адаптації в складних життєвих ситуаціях, або є засобами досягнення значущих цілей суб'єкта). Ресурси, або їх недостатність, не існують ізольовано, вони об'єднуються, взаємодоповнюють один одного. У випадку втрати ресурсів, інші ресурси виконують функцію обмеження

інструментального, психологічного та соціального впливу стресової ситуації на психіку. Втрата ресурсів, особливо, внутрішніх, на думку С. Хоббфолла (Hobfoll, 2002), обумовлює втрату суб'єктивного благополуччя та впливає на стан здоров'я індивіда. В концепції С. Хоббфолла (Hobfoll, 2011), одним з важливих компонентів ресурсної системи є *особистісні ресурси*.

В гуманістичній психології (Маслоу, 1999; Роджерс, 2002; Олпорт, 2002; Фромм, 1995), психології позитивного функціонування особистості (Donaldson, Csikszentmihalyi, & Nakamura, 2011; Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000), ресурс-орієнтованому підході в психологічному консультуванні та психотерапії (Loth, 2003) ключовою є позиція, що здатність людини долати складні життєві ситуації, актуалізувати, здійснювати власне «Я», забезпечується наявністю у неї *психологічних ресурсів*, які є однією з важливих характеристик особистості.

Поняття «психологічні ресурси», часто, використовується як синонім «особистісних ресурсів», та характеризується значною змістовною варіативністю, що відображає недостатню його розробленість, як психологічної категорії, не сформованість єдиного підходу до класифікації та розуміння структури цього феномену (Леонт'єв, 2011; Штепа, 2013; Hobfoll, 2002). Сутність психологічних ресурсів розкривається науковцями через низку психологічних категорій: «особистісні ресурси» (Іванова, 2016); «психологічні ресурси», «особистісні та життєві ресурси» (Котова, & Власова, 2005); «адаптаційні ресурси», «стрес-індуковане особистісне зростання» (Суркова, 2011); «долаюча поведінка», «копінг-стратегії або стилі долаючої поведінки» (Lazarus, & Folkman, 1984; Нартова-Бочавер, 1997); «життєстійкість» (Maddi, 2006); «особистісний адаптаційний потенціал» (Маклаков, 2011); «особистісний потенціал» (Леонт'єв, 2011); «персональні, психологічні ресурси» (Водопьянова, 2015); «посттравматичне зростання» (Осьодло, 2019); «психологічна ресурсність» (Штепа, 2011); «вчинковий потенціал» (Татенко, 2013); «життєздатність» (Фомінова, 2012); «психологічний капітал» (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007; Csikszentmihalyi, 2004) тощо.

Близьким до поняття «ресурс», але не тотожним за змістом, є поняття «*потенціал*». Основу для диференціації цих категорій становить розуміння *потенціалу як можливості*, яка при певних умовах може трансформуватися в психологічний ресурс. Потенціал є більш широким поняттям, та розглядається як «запасні» можливості

індивіда (Ващенко, & Іваненко, 2018). Тоді, як ресурси характеризують окремі сторони прояву потенціалу (Сергеева, 2013); визначають сукупність здібностей, індивідуальних особливостей людини, засобів, наявність та достатність яких сприяє досягненню цілей, підтриманню благополуччя, обумовлюють здатність особистості до різноманітних видів діяльності (Леонтьев, 2011). По відношенню до людини потенціал відображає можливості (ресурсну частину) та ступінь готовності людини задіяти ці можливості (Ключко, 1996). Психологічний ресурс розглядають як усвідомлення особистістю власних можливостей, які стають потенціалом для саморозкриття, творчого вдосконалення в професії, надання підтримки іншим (Галян, 2015).

У сучасній психології *особистісний потенціал* розглядається як самоорганізуюча система, як прояв особистісної самодетермінації (Галажинский, 2006); система індивідуально-особистісних особливостей людини, які обумовлюють її здатність до адаптації, подолання стресових ситуацій (Александрова, Лебедева, & Бобожей, 2014); як стабільність ціннісно-сміслових структур та ефективність діяльності в нестабільних зовнішніх умовах життєдіяльності (Бірон, 2015); як динамічна система психологічних властивостей людини, яка обумовлює регуляцію власної поведінки за рахунок психологічних ресурсів, власних цілей та забезпечує розвиток цілісної особистості (Мурашко, 2010); як інтегральний показник особистісної зрілості, зокрема, її смислової сфери, який відображається в самодетермінованій поведінці, що забезпечує автономність, відповідальність, свободу від зовнішніх впливів (Сердюк, 2018, Шамич, 2019); як індивідуальна система специфічним чином побудованих зовнішніх та внутрішніх ресурсів особистості, які забезпечують людині різноманіття її розвитку, особистісної трансформації в процесі її життєдіяльності (Данилюк, & Буркало, 2020; Селезнева, 2015; Максименко, & Осьодло, 2010).

Провідне місце серед досліджень потенціалу особистості належить вивченню ресурсів її саморозвитку та самореалізації (Гупаловська, 2005; Іваницький, 2015, Іванова, 2016; Муздибаев, 2007; Крюкова, 2010; Кузікова, 2012; Кривцова, 2018; Маклаков, & Сидорова, 2011; Штепа, 2013; Садова, 2010; Шамич, 2019, Яковицька, 2018). Результати емпіричних досліджень засвідчують, що значуща роль у просуванні до реалізованої якості життя, самореалізації

особистості належить її психологічним ресурсам. Для різних видів діяльності значущими є різне поєднання особистісних якостей. Характерним є внесок різних внутрішніх психологічних ресурсів в ефективну самореалізацію особистості, що регулюють рівень її психічної напруги, суб'єктної активності, опосередковують освоєння та успішне здійснення діяльності, подолання суб'єктом складних життєвих ситуацій (Baumeister, Schmeichel, & Vohs, 2007; Бодров, 2001; Кривцова, 2018; Сердюк, 2018). В залежності від вираженості особистісних ресурсів, завдання, які стоять перед суб'єктом, вирішуються продуктивніше, легше, або, навпаки, складніше (Іванова, Леонт'єв, Осин, Рассказова, & Кошелева, 2018).

Погляд на ресурси як ступінь прояву особистісного потенціалу запропонував Д.О. Леонт'єв (2011). Під психологічними ресурсами науковець розуміє індивідуальні особливості індивіда, в залежності від вираженості яких, задачі що вирішує суб'єкт (самовизначення, досягнення цілей, попередження, подолання несприятливих ситуацій тощо) вирішується швидше, та забезпечують ефективне функціонування особистості, або навпаки є бар'єрами на шляху їх розв'язання. Д.О. Леонт'єв (2011) теоретично виділяє специфічні ресурси, які є значимими для вирішення певного класу стресових ситуацій, та універсальні метаресурси, володіння якими надає можливість особистості долати різноманітні складні, стресові життєві ситуації. Саме метаресурси науковець поділяє на: *фізіологічні* (стан здоров'я, тип нервової системи) та *психологічні* ресурси: *стійкості, саморегуляції, мотиваційні ресурси й інструментальні ресурси*. (особливості особистості, характеру, здібності, психічних процесів) та *соціальні* (ресурси реальної та віртуальної соціальної підтримки).

Ми погоджуємося з позицією науковця про те, що зазначені групи ресурсів одночасно можуть бути залежними та незалежними змінними, значущими факторами які впливають на успішність та ефективність життєдіяльності особистості. Окремі психологічні змінні можуть проявляти себе, одночасно, і як ресурси стійкості, і як ресурси саморегуляції, обумовлюючи характер дій індивіда в процесі взаємодії з обставинами його життя. Тому, важливим є вивчення внеску кожного особистісного ресурсу в контексті самореалізації особистості.

Варто зупинитися на найбільш представлених в психологічних дослідженнях властивостях особистості, предиктивна значущість

яких, для самореалізації особистості показана в значній кількості наукових робіт. Аналізуючи зміст особистісних, персональних, психологічних ресурсів О.С. Штепа (2013) диференціює та визначає їх сутність: персональні ресурси, як матеріальні та нематеріальні, які допомагають індивіду долати стрес, та відносить до них особистісні, соціальні, матеріальні ресурси; феномен психологічних ресурсів науковець пов'язує з їхньою часовою спрямованістю та визначає їх як досвід минулого, стан впевненості у теперішньому та стратегії саморозвитку, спрямовані у майбутнє. Авторка виділяє психологічні ресурси, як якості особистості в професійній діяльності: впевненість в собі, творчість, віра у добро, мудрість, самореалізація в професії, відповідальність.

В дисертаційному дослідженні Н.В. Кривцова (2018) виявила компонентний склад потенціалу самореалізації особистості, який включає в себе наступні психологічні ресурси: базові екзистенційні ресурси, інноваційні ресурси, ресурси стійкості, ресурси самоменеджменту, ресурси самоактуалізації, ресурси психологічної зрілості, ресурси професійного самовизначення, ресурси синергії. У ієрархії психологічних ресурсів особистості провідне місце, традиційно, належить *смысловим утворенням та цінностям* особистості, оскільки тільки те, що має смисл, цінність для особистості, мотивує її на досягнення (Галян, 2015).

Однією зі значущих суб'єктивних цінностей, в системі ціннісних орієнтацій особистості, відводять *цінності Я*, як предмету самореалізації (Селезнева, 2015; Сердюк, 2018). Сутність цінності Я особистості полягає у здатності людини пізнавати, приймати, оволодівати внутрішнім світом та здійснювати власне Я, через самореалізацію. *Самореалізація стає тією цінністю* яка спрямовує та характеризує життєдіяльність особистості, та забезпечує розв'язання її життєвих завдань (Кокун, 2012; Маслоу, 2002; Селезнева, 2015).

На ґрунті ціннісних орієнтацій, зокрема цінностей самореалізації, та системі особистісних смислів, формується *мотивація особистості*, як внутрішня потреба людини до саморозвитку, самозмін, самовдосконалення. Одним з типів мотивації, значимим та необхідним для особистісного розвитку є *внутрішня мотивація* (Ryan, & Deci, 2002). Одним з ключових підходів до вивчення внутрішньої мотивації як психологічного ресурсу самореалізації особистості є теорія самодетермінації та

особистісної автономії (Ryan, & Deci, 2017). Для підтримання оптимальної мотивації, та розвитку відносно більшої автономності поведінки людини необхідно реалізувати три особистісні потреби (Deci, & Ryan, 2017): - *потреба в автономії* (прагнення особистості відчувати себе ініціатором, та тим, хто забезпечує реалізацію власних дій, тобто господарем своєї долі; бути здатним здійснювати контроль власного життя та поведінки); - в *компетентності* (здатність досягати бажаних результатів, яка базується на досягненнях, знання та навичках, та яку необхідно розвивати в значущих для індивіда видах діяльності); - та *включеності* (потреба бути пов'язаними, зрозумілими іншим людям, особливо «значущим іншим») мотивує людину до постановки та досягнення цілей оптимального рівня складності. Отже, внутрішня мотивація, впродовж всього життя людини, є функцією психологічного зростання, яка ґрунтується на ключових потребах: в автономії та компетентності.

Досліджуючи самодетермінацію осіб з інвалідністю, М. Wehmeier (2005) відносить самодетерміновану поведінку до *вольових дій*, які дозволяють людині відчувати себе та бути основною причиною власного життя (суб'єктом), підтримувати та покращувати його якість. Науковець виділив основні *ресурси* самодетермінації, як *навички* особистості: навичка здійснювати вибір; приймати рішення; навичка вирішення проблем (основа автономії, саморегуляції); навичка постановки цілей та їх досягнення; навички саморегуляції та самоуправління; навички самозахисту та лідерства; навички позитивного сприйняття контролю, ефективності очікуваних результатів дій; самосвідомість (навички самопізнання та самоусвідомлення). Тобто, мова йде про *компетентність* особистості, як ключове поняття самодетермінації.

Крім мотивації, цінностей та смислів, зв'язок між бажаннями та результатом, «хочу» та «можу» (Коростильова, 2005), опосередковують здібності, спричинені особистісними факторами. Дослідники зазначають важливість розвитку *когнітивних ресурсів*, як інструментальних, які людина використовує в діяльності та житті в цілому, та які забезпечують: когнітивну оцінку ситуацій шляхом надання їм особистісного смислу; здатність аналізувати, прогнозувати діяльність, життєві ситуації; раціональність суджень в інтерпретації результатів діяльності; адекватну оцінку власних ресурсів та розуміння їх використання; розуміння оцінки

контрольованості життєвих подій; забезпечують позитивне мислення (Абульханова, 2014; Бех, 2017; Василюк, 1995; Канеман, 2017; Штепа, 2013).

«Психологічний капітал» як компонент когнітивних ресурсів виділяє М. Чікцентміхайї (Csikszentmihalyi, 2003, 2004). Саме «психологічний капітал» дозволяє перерозподіляти енергетичні потоки на різні види діяльності, не механічно витрачаючи енергію на вирішення різноманітних задач, а самостійно та свідомо керувати цим процесом. Тобто, мова йде про ресурс *саморегуляції*, як здатність особистості використовувати особистісні ресурси, через неперервні усвідомлені, цілеспрямовані зміни. М. Чікцентміхайї (Csikszentmihalyi, 2003) виділяє *функціональну саморегуляцію*, як різновид саморегуляції на основі позитивних переживань особистості, як збалансованість тілесних та психічних процесів та підсистем, яка проявляється в об'єктивних - здоров'я, хвороби, та суб'єктивних ознаках - самопочуття.

В контексті особистісного ресурсу Д.О. Леонтьєв (2011) виділяє форми (цільова, усвідомлена, емоційна, мотиваційна, особистісна саморегуляція) та рівні *саморегуляції*, що постійно ускладнюються – самоконтроль, самодисципліна, самоуправління, самодетермінація. Продуктивна самореалізація передбачає здатність суб'єкта досягати високого рівня реалізованості та самоефективності, як розгортання внутрішнього потенціалу, знаходження власного призначення (Титаренко, 2017). Переконання у самоефективності на думку А. Бандури (Bandura, 1997) є суттєвим механізмом суб'єктності. *Самоефективність* визначається науковцем, як когнітивна оцінка власної здатності ефективно здійснювати діяльність та долати складні ситуації за допомогою власних здібностей, значних зусиль та наполегливості. Отже, самоефективність можна вважати одним з важливих психологічних ресурсів, значимим для формування зрілої особистості.

Науковці пов'язують психологічні ресурси самореалізації особистості з її *психологічною стійкістю*, як здатністю долати життєві виклики, готовності приймати ризики, проявляти витримку, мужність у сприйнятті можливих поразок, помилок, які пов'язані з процесом особистісного зростання (Маклаков, 2001; Маслоу, 2002; Фоминова, 2012; Франкл, 1990). Одним з ресурсів стійкості є *життєстійкість* особистості - особистісна характеристика, яка є загальним показником психічного здоров'я людини та представляє її

систему установок відносно себе, світу і ставлення до них; складається із трьох компонентів: *включеність* - почуття відданості життєвим цілям, задачам, прихильності до себе, оточуючого світу, характеру взаємодії між ними, та мотивує людину до самореалізації; *контроль* - здатність відчувати контроль над мінливістю (несталістю, непостійністю) життя; *прийняття викликів* (прийняття ризиків) (Maddi, & Khoshaba, 2005). Як засвідчують дослідження життєстійкість стає ресурсом, який дозволяє справлятися з відчаєм, відчуттям безпорадності та втратою смислу (Александрова, & Силантьєва, 2014; Титаренко, 2016). Виявлено зв'язок життєстійкості зі смисложиттєвими орієнтаціями, позитивним самоставленням, життєвими домаганнями, з мотивацією, орієнтованою на успіх (Serdiuk, Danyliuk, & Chykhantsova, 2019).

Значними можливостями усвідомленого, вольового та цілеспрямованого управління внутрішніми психологічними ресурсами є - *копінг-ресурси* (ресурси долаючої поведінки) (Lazarus, 1993). Копінг-поведінка використовується індивідом свідомо, в залежності від ситуації, та реалізується на базі копінг-ресурсів (особистісних адаптаційних резервів) і копінг-стратегій (засобів подолання стресу). Копінг пояснюють: через динаміку Еґо, як один із способів психологічного захисту, який використовує суб'єкт для зниження напруги в стресових ситуаціях (Нартова-Бочавер, 1997; Крюкова, Журавлева, & Сергиенко, 2008); в термінах рис особистості, як схильність суб'єкта відповідати на стресові ситуації певним способом (Леонтьєв, Александрова, & Лебедева, 2011); як динамічний процес, спосіб психологічного подолання, реагування на несприятливі та потенційно стресові ситуації (Lazarus, & Folkman, 1984). Р. Лазарус і С. Фолкман (Lazarus, & Folkman, 1984) виділяють модули психологічного подолання спрямовані на 1) вирішення проблеми (рівень автоматизованих, стереотипних операцій), 2) зміну власних установок щодо ситуації (рівень розгорнутих дій). Крім того, копінг-стратегії, актуалізують конкретні внутрішні ресурси особистості, в залежності від ситуації, та створюють можливості переходу від ситуативної до *суб'єктної* активності.

Отже, здійснений аналіз літератури показав, що в психології описано значну кількість змінних, які можуть бути віднесені до психологічних ресурсів. Однак, не сформованість розуміння структури цього феномену, єдиного підходу до класифікації та

складність емпіричного дослідження психологічних ресурсів призводить до неоднорідності поняття особистісних ресурсів в сучасній психології. Ми в своєму дослідженні під *психологічними ресурсами* особистості будемо розуміти систему індивідуальних властивостей особистості від вираженості яких процес самореалізації особистості набуває суб'єктного характеру. Психологічні ресурси, що ефективно використовує індивід для реалізації поставлених цілей, подолання складних ситуацій, у динамічній взаємодії з іншими факторами зумовлюють *спрямованість саморозвитку*, або навпаки, є *бар'єрами* на шляху особистісної самореалізації. Спираючись на проведений теоретичний аналіз літератури ми виділяємо наступні *психологічні ресурси самореалізації особистості*: ціннісно-сміслові ресурси, ресурси психологічної стійкості, ресурси саморегуляції, ресурси самоактуалізації та психологічні інструментальні ресурси. На нашу думку, система психологічних ресурсів та кожний ресурс окремо, можуть бути предикторами самореалізації особистості та виконувати певну функцію в структурі взаємопов'язаних змінних.

Розділ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЛЕКСНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Модель самореалізації особистості студентів з інвалідністю

Здійснений нами теоретико-методологічний аналіз проблеми самореалізації особистості (викладений у розділі I) дав змогу визначити основні структурні складові даного феномену, запропонувати теоретичну модель яка відображає сутність самореалізації студентів з інвалідністю. Подальше обґрунтування методів, процедури емпіричного дослідження здійснювалося відповідно до змісту структурних елементів через реалізацію їх як взаємопов'язаних етапів самореалізації особистості студентів з інвалідністю.

Згідно з результатами теоретико-методологічного аналізу, **першим структурним компонентом (етапом)** самореалізації можна вважати *усвідомленість цінності самореалізації*. Ускладнені наявністю інвалідності, умови розвитку та життєдіяльності студентів, яка принципово звужує можливості для самореалізації та знижує якість життя взагалі, зумовлює особливу структуру викликів – «виклик складності» (Чиксентмихайи, 2011), вимагає задіяність суттєво більших зусиль, ресурсів для вирішення задач життєдіяльності, саморозвитку, пред'являє підвищені вимоги до особистості. Тому, пошук людиною власного способу життєдіяльності, визначення особистісного смислу реалізації власних можливостей, здібностей, визначення та реалізація тих аспектів індивідуальності, які сприяють реалізації своїх потенційних можливостей набуває для студентів з інвалідністю ще більшої значущості. Ми погоджуємося з думкою науковців про те, що самореалізація можлива тільки тоді, коли у людини є значущий спонукальний мотив до особистісного розвитку (Галажинский, 2002; Данилюк, & Буркало, 2020; Коростылева, 2005; Максименко, & Осьодло, 2010; Сердюк, 2018; Шамич, 2019). Детермінантами які ініціюють процес самореалізації, обумовлюють її спрямованість та вибірковий характер є *цінності* та *смисли* як системні психологічні якості предметів і явищ багатогранного світу людини. Саме цінності та смисли вказують на елементи та ситуації які виконують функції

мотиваційних основ самореалізації (Галажинский, 2002). Наявність та усвідомлення домінуючої потреби в особистісному розвитку, усвідомлення цінності самореалізації визначає всю систему спрямованості особистості, задіяність різних видів ресурсів, відмінності у виборі цілей та способів її досягнення.

По суті, це структурний компонент в якому здійснюється (у внутрішньому світі людини) конструювання свого способу, шляху власного життя, через знаходження смислу самореалізації (навіщо людині це потрібно?), визначаються мотиви та потреби саморозвитку, конкретні цілі, настанови, наміри та загальне ціннісно-сміслові та мотиваційне забезпечення даного процесу. Від ступеня усвідомлення цінності самореалізації, від того як інтерпретує цей феномен для себе індивід буде залежати розуміння самореалізації в цілому, та значущість її для кожної особистості. В результаті першого етапу у людини формується усвідомленість потреби в самореалізації та її цінність.

Другий компонент – аналіз та оцінка наявних ресурсів самореалізації: власних (психологічних, фізичних) та зовнішніх як достатніх/недостатніх, сприятливих/несприятливих для успіху та реалізації своїх можливостей. Самореалізація особистості – процес в якому особистість є суб'єктом власного саморозвитку, однак наявність інвалідності зумовлює специфічність даного процесу, в залежності від того як людина вибудовує ставлення до виклику інвалідності – як до проблеми чи задачі. Отже, при виборі способу, цілей та видів самореалізації особистості необхідно враховувати як *рівень власного здоров'я* (фізичного обмеження, хронічного соматичного захворювання, фізичного дефекту, обмеження функцій) від якого залежить фізіологічна «ціна» самореалізації, так і *суб'єктивне ставлення* людини до захворювання яке включає в себе ставлення до всіх значущих аспектів її життя, в тому числі й до саморозвитку. По суті, мова йде про здатність ставитися до власної тілесності як ресурсу самореалізації.

Процес самореалізації як предметнення сутнісних сил, розкриття власного потенціалу передбачає наявність відповідного контексту в якості якого виступає *соціальний простір, суспільство* та поза межами якого самореалізація не можлива. Тому, самореалізація нерозривно пов'язана з соціалізацією, включеністю суб'єкта в соціальні процеси, якістю взаємодії з оточуючими, тобто обумовлюється умовами та ресурсами макро-, мезо- та мікро-середовища. До умов *макро-*

середовища можна віднести глобальні впливи – соціально-політичні, економічні особливості середовища в якому функціонує особистість. Макросоціальна ситуація проявляється в політиці держави та ставленні суспільства до осіб з інвалідністю, в наявності у суспільстві цінностей гуманізму, толерантності; забезпеченні матеріальних ресурсів для повноцінної соціалізації осіб з інвалідністю, готовності та здатності забезпечувати гідні умови здобуття освіти, працевлаштування, життєдіяльності загалом.

Серед умов, які сприяють та заважають самоактуалізації особистості А. Маслоу (2002) зазначає на важливості «психічно здорового суспільства» в протилежність авторитарному, та наявності синергетичного середовища. Умови макро-середовища можуть значно сприяти, стимулювати самостійність, активність, відповідальність, прагнення до самореалізації особистості, а відсутність умов, ресурсів макро-середовища навпаки, може гальмувати та спотворювати процес самореалізації особистості.

Суттєвий вплив на процес самореалізації мають умови *мезо-середовища* до якого відносять систему інститутів соціалізації, «безбар'єрне середовище», як у вузькому розумінні - фізична доступність об'єктів інфраструктури для осіб з інвалідністю та маломобільних верств населення, так і в широкому сенсі – як можливість людей з інвалідністю бути активними учасниками суспільного, виробничого, творчого, спортивного життя країни, здобути достойну освіту та професію, будувати повноцінну життєдіяльність. Як нами було зазначено в п'ятому Розділі, інтегроване середовище закладу вищої освіти робить суттєвий внесок в якісні характеристики самореалізації студентів та є ресурсом соціальної компенсації органічного дефекту.

Мікросоціальні умови (сім'я, найближче оточення, студентська група, викладачі, неформальні групи в які входить студент з інвалідністю) значною мірою можуть як позитивно впливати, так і гальмувати реалізацію ними власного потенціалу, можливостей та здібностей, підвищувати їхню залежність від мікросоціального оточення, соціального забезпечення або сприяти формуванню навичок самопідтримки.

Визначальним фактором, детермінантами самореалізації студентів з інвалідністю є *психологічні ресурси* як система індивідуальних особистісних характеристик (мотиваційно-вольових, ціннісно-

сміслових, особистісних, поведінкових). Рівень та продуктивність самореалізації, в першу чергу, зумовлені ступенем розвитку психологічних ресурсів особистості. Психологічні ресурси як потенціал саморегуляції особистості взаємопов'язаний з суб'єктивністю особистості, здатністю сприймати себе як джерело життєвих змін, подій та вчинків (Абульханова, 2014).

До психологічних ресурсів самореалізації студентів з інвалідністю ми відносимо:

- **ціннісно-сміслові ресурси**, які представлені поєднанням *ціннісних, сміслових, цільових орієнтацій, мотивів та потреб* самореалізації студентів з інвалідністю та відображають енергетичне забезпечення даного процесу. Система *ціннісних орієнтацій* віддзеркалює загальну спрямованість особистості, обумовлює вибір життєвої сфери для самореалізації, є критерієм для вибору шляхів самореалізації, дозволяє реалізовувати та задовольняти значущі для особистості потреби, ідеї, прагнення, цілі які не суперечать цінностям суспільства. *Смисложиттєві орієнтації, осмисленість життя* забезпечують реалізацію сутності внутрішнього світу особистості в контексті актуалізації власного Я, його неповторності та унікальності; актуалізують його прояв в різних сферах життя. Оскільки самореалізація включає планомірне втілення власних цілей, чітка постановка життєвих цілей, їх наближеність до реальних можливостей людини, усвідомленість способів їх досягнення підвищує ступінь здійснення особистістю власного Я, активізує розкриття ресурсів та забезпечує побудову ефективних стратегій саморозвитку.

- **Ресурси стійкості** до яких ми відносимо: *базові переконання, життєстійкість* особистості, *осмисленість життя, самоставлення* - наявність яких обумовлює почуття опори та впевненості в собі, адекватну, стійку самооцінку та позитивне самоставлення, забезпечує внутрішню готовність до прийняття рішень, суб'єктивної активності; здатність вибудовувати позитивні стосунки з оточуючим світом.

- **Ресурси саморегуляції**: *самоставлення* (та його складові: самоповага, самоцінність, самоприйняття, самокерівництво), *автономія, самоефективність, часова перспектива* - які відображають стійкі, але обрані особистістю альтернативні стратегії саморегуляції як спосіб побудови її динамічної взаємодії з різноманітними обставинами життя та сприяють відчуттю власної

ефективності, значущості, включеності в життя, самостійності, відповідальності та автономності.

▪ **Ресурси самоактуалізації** до яких ми віднесли *характеристики особистості яка прагне самоактуалізації*, виділені А. Маслоу (2002): орієнтація в часі, орієнтація на цінності самоактуалізуючої особистості, потреба в пізнанні, автономність, контактність, гнучкість в спілкуванні - як універсальні метаресурси володіння якими сприяють саморозвитку особистості. Система характеристик самоактуалізованої особистості свідчить про те, наскільки людина є суб'єктом власного життя та їх можна розглядати як внутрішні необхідні умови (чинники) процесу самореалізації. Рівень сформованості зазначених внутрішніх чинників може відображати рівень самореалізації власної індивідуальності.

▪ **Інструментальні ресурси** до яких ми відносимо – *копінг-стратегії*, як диспозиційні стилі подолання труднощів; *механізми психологічного захисту* які «охороняють» стабільність образу Я та самоставлення, забезпечують соціальну, психологічну адаптацію індивіда; *орієнтацію в часі* (здатність до траснпективи); *здатність до вольової регуляції* (самокерівництво, самоконтроль); *інструментальні навички та компетенції* взаємодії з соціальним оточенням (гнучкість в спілкуванні, креативність, контактність).

Варто зазначити, що одній ті ж самі ресурси, зокрема, осмисленість життя, життєстійкість, самоставлення, базові переконання тощо, можуть проявляти себе, одночасно, і як ресурси стійкості, і як ресурси саморегуляції, оскільки постійно знаходяться у тісному взаємозв'язку та взаємообумовленості. Це сприяє компенсації дефіциту одних ресурсів іншими та переструктуруванню системних зв'язків у взаємодії з оточуючим світом осіб з інвалідністю.

Отже, на другому етапі окрім аналізу та оцінки ресурсів самореалізації визначаються її цілі, форми та види; способи самореалізації набувають необхідного оформлення та продуманості.

Третій етап – *процес самореалізації* в якому проявляються як позитивні аспекти, так і труднощі процесу самореалізації в суб'єктивному часі та просторі життєдіяльності студентів з інвалідністю.

Процес самореалізації студентів з інвалідністю визначається *взаємопов'язаними складовими*:

▪ достатнім *рівнем ресурсів* (середовища, фізичних, психологічних) та здатністю особистості їх використовувати для реалізації життєвих завдань, одним з яких, безумовно, є реалізація

власних можливостей, здійснення власного «Я» у взаємодії та спільній діяльності з іншими людьми.

▪ *Механізми самореалізації.* Механізмом який «запускає» процес самореалізації студентів з інвалідністю полягає у прийнятті ними виклику інвалідності в умовах дефіциту ресурсів реалізації потреби в саморозвитку, за умови її осмислення, співвіднесення наявних ресурсів, здібностей, можливостей з задачами та цілями які стоять перед особою, або які вона сама собі ставить. Протиріччя між невідповідністю ушкодженого фізичного органу чи функції задачам, які висуваються зовнішнім середовищем зумовлює конфлікт який спонукає підвищені можливості, стимули до гіперкомпенсації, обумовлює динаміку смислів та цінностей, спонукають потребу особистості в реалізації можливостей та активізують процес її саморозвитку. Коли особистість стикається із складністю оточуючого світу вона приймає дану складність шляхом власної психологічної зрілості, внутрішньої автономії (незалежної, безпосередньо, від фізичних обмежень здоров'я), або суб'єктивним спрощенням світу шляхом уникнення виклику.

Процесуальний механізм самореалізації студентів з інвалідністю полягає у *компенсаторній ролі психологічних ресурсів* по відношенню до дефіцитарних фізичних ресурсів, зумовлюють вищий рівень включеності контролю свідомості особистості, створюють *предиспозицію до самореалізації*. Психологічні ресурси відіграють роль пускового механізму активності суб'єкта, сприяють саморозвитку та переживання потоку, підтримують мотивацію та ефективність діяльності, навіть, в складних обставинах.

▪ *Фактори самореалізації.* До факторів можуть входити: система цінностей особистості, рівень сформованості у неї осмисленості життя, потреби в особистісному саморозвитку, ступінь сформованості життєвих цілей, смислів; здатність до часової транспективи та структурування часу власного життя; здатність бути включеним у власне життя, контролювати та керувати подіями життя, приймати виклики життя - готовність діяти навіть при відсутності гарантій успіху; здатність свідомо використовувати ефективні стратегії для вирішення складних ситуацій у різних сферах життя; взаємодіяти з оточуючими людьми та світом на основі адекватного самоствавлення; віра у силу власного Я, потенціал; особистісна автономія, відповідальність, ініціативність, сміливість в прийнятті рішень, здатність до самокерівництва та

самодопомоги; самоприйняття як здатність аналізувати та приймати власні можливості, здібності, усвідомлювати та розвивати психологічні ресурси.

▪ *Бар'єри самореалізації.* Самореалізація особистості передбачає подолання перешкод, які можуть ускладнювати даний процес та, водночас, можуть бути рушійними силами саморозвитку особистості.

Чинники, які здатні *перешкоджати самореалізації* студентів з інвалідністю:

▪ *інвалідизуючий дефект*, соматичне захворювання накладає відбиток на онтогенетичний розвиток особистості, на функціонування усієї психологічної системи, та може бути психологічним бар'єром на шляху до самореалізації особистості, визначати специфіку побудови власної життєдіяльності. Проте, в залежності від валентності, типу ставлення людини до захворювання, дефекту, прийняття нею виклику інвалідності як проблеми чи як задачі, вибудовуються «обхідні» шляхи саморозвитку, «слабкість трансформується в силу», тому, інвалідність може виступати як конструктивний ресурс побудови якісно специфічної системи саморегуляції особистості (Адлер, 2015; Выготский, 1995; Леонтьев, Александрова, Лебедева, 2017; Чиксентмихайи, 2011);

▪ недостатньо розвинений індивідуального репертуару стратегій *конструктивних активно-діяльнісних стратегій долаючої поведінки*, зокрема, значно виражена потреба в соціальній підтримці, при цьому вона не завжди адекватно усвідомлена, не сформована здатність адекватно її використовувати. Тому, не всі форми соціальної підтримки студентів з інвалідністю сприяють активізації потреби в саморозвитку, а, навпаки, можуть формувати у них залежну поведінку, гальмувати потребу в самостійності, ініціативності, автономності;

▪ напруженість механізмів психологічного захисту; недостатній розвиток особистісних ресурсів, особливо, осмисленості та цілей життя, життєстійкості, самоєфективності, внутрішньої мотивації, особистісної автономності; недостатня диференційованість та чіткість картини власного майбутнього та як наслідок низька здатність планування власного майбутнього, з урахуванням своїх обмежень та можливостей; недостатня сформованість навичок самоорганізації, саморегуляції та навичок навчальної діяльності; невпевненість у

власних можливостях, нерозуміння власних сильних сторін; помилкове визначення шляхів та засобів реалізації життєвих цілей.

▪ *Рівні самореалізації*. Викладені нами вище складові самореалізації мають різне значення для життєдіяльності суб'єкта, відрізняються за своїми зв'язками, взаємовпливами та утворюють відповідні рівні. Нами визначено два рівні самореалізації: *досуб'єктний* та *суб'єктний*.

Особливостями *досуб'єктного рівня самореалізації* є виявлення людиною своїх можливостей, здібностей в проявах її цілісної індивідуальності, але при слабкій узгодженості або неузгодженості з потребами, цінностями, смислами особистості; стихійна, неусвідомлена, переважно, вимушена реалізація власних можливостей, потреб під впливом ситуаційних вимог.

Досуб'єктний рівень самореалізації ми визначаємо як *пасивну* самореалізацію, провідною функцією якої є забезпечення оптимальної адаптації та досягнення суб'єктом оптимальної позиції в системі соціальних міжособистісних зв'язків. Досуб'єктна самореалізація передбачає орієнтацію на адаптацію, відтворення соціально усталених ролей, нормативно схвалених способів діяльності, що використовуються особистістю автоматично. Відсутність цілеспрямованої активності, низька диференціація життєвих смислів та цілей можуть гальмувати саморозвиток особистості. Досуб'єктна самореалізація є *передумовою* суб'єктної (активної) самореалізації.

Суб'єктний рівень самореалізації характеризується чітким уявленням особистості про свої цінності, здібності, можливості, потреби, що забезпечує їй можливість бути суб'єктом власного життя, особистісну інтеграцію; прагнення до актуалізації психологічних ресурсів, постійного саморозвитку; пізнання, визнання та прийняття власної сутності; здатність будувати, підтримувати ефективні стосунки з оточуючим світом та людьми; розширення простору буття та здійснення проекту самого себе. Перетворююча активність особистості, у відповідності з власними потребами, цінностями та смислами, які не входять у протиріччя з цінностями суспільства, зумовлюють виражену неповторність подій життя та можливість творчого саморозвитку.

Четвертим компонентом (етапом) - є *результати* самореалізації. При визначенні результативності самореалізації

умовно можна виділити прямі та непрямі її показники (Максименко, & Осьодло, 2010; Шамич, 2019).

До прямих результатів самореалізації студентів з інвалідністю ми відносимо:

- *психологічне благополуччя*, як інтегральна оцінка особистістю власного життя, задоволеності самореалізацією, пов'язане з її базовими потребами – в автономії, компетентності, поєднаності з іншими, в яких узагальнено всі прояви позитивного функціонування особистості, та показники якого можна розглядати як критерії якісних змін особистості;

- *задоволеність життям* – як складне динамічне соціально-психологічне утворення, що базується на інтеграції когнітивних, емоційно-вольових процесів, характеризується суб'єктивним емоційно-оцінним ставленням, виконує спонукальну функцію, сприяє діяльності, пошуку, управлінню внутрішніми та зовнішніми об'єктами (Шамионов, 2008);

- *самоприйняття* – як важливий аспект самооцінки, фундаментальне прийняття власної особистості з усіма позитивними та негативними якостями; розширене почуття власного Я, що надає можливість приймати різноманітні аспекти власної особистості, слабкі сторони трансформувати в ресурс саморозвитку. Самоприйняття зумовлює стійкість та цінність власних цінностей, незалежність від соціального порівняння, підвищення здатності до самостійних дій, прийняття рішення, відповідальності, особистісної автономії; дозволяє адекватно визначати сфери власної компетентності, з урахуванням можливостей та обмежень, підвищує почуття пов'язаності з іншими та потенціуює потребу в саморозвитку;

- *життєстійкість* - інтегративна характеристика особистості, яка зумовлює успішність подолання особистістю життєвих труднощів, ключовий параметр індивідуальної здатності людини до ефективної саморегуляції який дозволяє перетворювати зміни в можливість; настанова, яка надає життю цінності та смислу в будь-яких обставинах (Maddi, 2013).

До прямого результату самореалізації, також, варто віднести реалізацію життєвих особистісних, професійних, творчих та інших цілей; оволодіння навичками здоров'язберігаючої діяльності, таких як навички саморегуляції, навчальної діяльності, управління часом, вирішення конфліктів. Зрозуміло, що людина може одночасно мати

багато векторів самореалізації (професійний, особистісний, спортивний, творчий тощо) та перебувати на різних етапах реалізації кожного з них.

Серед непрямих, але *особистісно значущих результатів самореалізації* студентів з інвалідністю можна визначити: підвищення адаптивності та впевненості в собі, самоповаги, віри у власний психологічний потенціал, почуття відповідальності за себе та власні вчинки, здатність приймати рішення, уміння вирішувати проблеми; розширення мережі соціальної підтримки та навичок ефективної взаємодії, комунікації та роботи в групі; усвідомлене та активне ставлення до власного життя.

Научно модель самореалізації особистості студентів з інвалідністю показано на рис. 2.1.

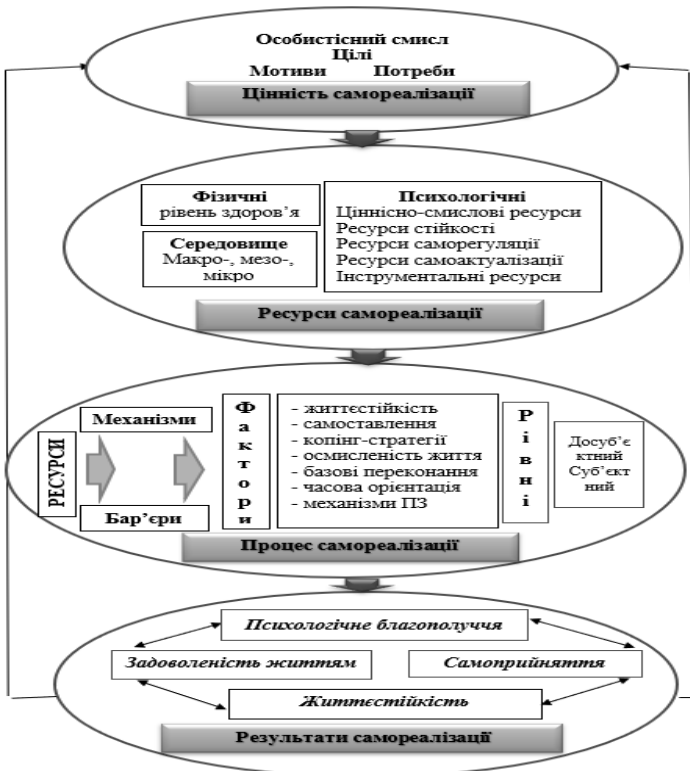


Рис. 2.1. Модель самореалізації особистості студентів з інвалідністю

Досягнення особистістю результату (кінцевого чи проміжного) самореалізації може визначатися різним ступенем задоволеності/незадоволеності, в залежності від цього людина може переглядати, корегувати цілі, способи, вектори самореалізації. Оцінка (задоволеність/незадоволеність) самореалізацією може бути рушієм до продовження, або початком нового циклу самореалізації особистості студентів з інвалідністю. Вікові межі поданих етапів самореалізації особистості студентів з інвалідністю абсолютно індивідуальні та залежать, насамперед, від власної активності суб'єкта саморозвитку, а також, від якості соціальної підтримки - наскільки вона потенціюється, підтримується іншими учасниками цього процесу.

2.2. Методологічні та концептуальні основи дослідження феномену самореалізації студентів з інвалідністю

Як зазначалося нами у Розділі 1, існування різних підходів до вивчення проблеми самореалізації особистості, різноманітність поглядів щодо трактування змістовно-динамічних аспектів зазначеного феномену, теоретичні, термінологічні розбіжності існуючих концепцій самореалізації особистості зумовлюють відсутність цілісного уявлення, єдиного розуміння про сам феномен та його складові.

Труднощі при розв'язанні проблеми самореалізації особистості виникають на всіх етапах її дослідження – теоретичному, методологічному, методичному, оскільки йдеться про одне з основних понять екзистенційної психології, що безпосередньо пов'язане з поняттям сутності людини, аналізом загальної структури її життя, виділення базових ставлень до себе, світу та інших.

Особливої актуальності вирішення проблеми самореалізації набуває на постнекласичному етапі розвитку психологічної науки. Тому не можливо вивчати особистість ізольовано від контекстів загальних характеристик її буття, визначити місце самореалізації людини не враховуючи її пов'язаність з іншими смисловими зв'язками, що становлять спрямованість її життєвого шляху.

Відтак логіка визначення методологічно обґрунтованого концептуального апарату цілісного вивчення структури та чинників самореалізації студентів з інвалідністю потребує застосування надійних і ефективних теоретичних положень, ідей і підходів, які

доцільно використовувати для здійснення дослідження та впровадження отриманих результатів.

Розвиток психологічної науки останніх десятиліть обумовлений стрімким розвитком міждисциплінарних та проблемно-орієнтованих форм досліджень. В рамках цих досліджень найбільш придатною методологічною основою для дослідження самореалізації студентів з інвалідністю є методологія *системного підходу* (Ганзен, 1984; Ломов, 1989; Максименко, 2006; Шадриков, 1982 та ін.) та застосування методологічних принципів *синергетики* (Балл, 1997; Буданов, 2006; Сердюк, 2012; Степин, 2004 та ін.). Поняття «система» визначається як сукупність взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність та єдність, а загальними принципами організації є її характеристики: цілісність, структура, ієрархічність, взаємозв'язок системи і середовища. Відкритість системи розглядається як необхідна умова підтримки стану гомеостазу, самоуправління та збереження власної ідентичності перед загрозою руйнації.

Під «системним підходом» розуміють групу методів, які дозволяють описати реальний об'єкт як сукупність компонентів, що знаходяться у взаємодії (Ганзен, 1984). Завданням системних досліджень – є аналіз та синтез систем. Під час *аналізу* систему виокремлюють з середовища, визначають її структуру, функції, властивості, системоутворювальні чинники та взаємозв'язки з середовищем. У процесі *синтезу* важливо створити модель реальної системи, підвищити рівень абстрактного опису системи, визначити її компоненти, структуру, основи опису, закономірності розвитку та поведінки (Ганзен, 1984). Особлива увага належить вивченню *структури* системи, тобто виявленню закономірностей зв'язків між компонентами системи, та визначенню *критеріїв утворення* системи.

Сьогодні існує значна кількість напрямів розвитку та варіантів реалізації системного підходу в психологічних дослідженнях (Бодров, 2001; Галажинский, 2002; Ключко, 1996; Логинова, 2009; Семаго, 2011; Сердюк, 2012; Шадриков, 1982; Шамич, 2019). Важливо враховувати виділення двох напрямів системних досліджень: *онтологічний* – дослідження що визначають систему як ціле, яке складається із сукупності взаємопов'язаних елементів, та важливим є визначення сукупності їхніх властивостей; *гносеологічний* – виділення предмета пізнання та подання його у вигляді системи. Важливим висновком з гносеологічного напрямку системних досліджень є уявлення

про полісистемність системи (відносність і множинність систем в одному об'єкті) (Блауберг, 1986).

Необхідність визначення системоутворювального чинника (мета, основна функція, головна суперечність системи тощо) є обов'язковим положенням системного підходу, враховуючи поліструктурність системи та співвідношення її організації та структури (Анохин, 1978).

Отже, гносеологічний аспект системного дослідження потребує з'ясування холістичної природи об'єкта для його системного пояснення, а саме, його структури, зв'язків, організації, функції, системоутворювальних чинників тощо.

Науковці наголошують на складності застосування системного підходу в психологічних дослідженнях, а саме, що основні труднощі у вивченні певних явищ полягають в тому, що необхідно враховувати їх системні (інтегральні якості), а не втрачати, обривати їх (Барабанщиков, 2003); визначити рівні, що лежать в основі системи, тобто - системне підґрунтя (Шадриков, 1982).

Для постнекласичного етапу розвитку наукового знання характерна орієнтація дослідників на використання можливостей застосування синергетики в психології (Галажинский, 2002; Клочко, 1996; Кудинов, 2015; Сердюк, 2012; та інші). Синергетика – міждисциплінарна наука яка вивчає процеси самоорганізації систем різної природи та в центр уваги ставить людинознавство. Особистісні утворення – пізнавальні можливості, структура особистості, ієрархічні складові її свідомості можна розглядати як структури-процеси самоорганізації (Шамич, 2019). Важливою є думка В.С. Стьопіна (Степин, 2004) стосовно самоорганізації систем, здатних до саморозвитку, яким властива не тільки ієрархія певних рівнів організації її компонентів, а й здатність породжувати нові рівні, внаслідок чого система оволодіває новою цілісністю та здійснює перехід від одного виду саморегуляції до іншого.

Не кожна система підпорядкована принципам самоорганізації, лише та, яка володіє відповідними процесу характеристиками (Буданов, 2006). Самореалізація особистості як система відповідає характеристикам самоорганізуючої системи, оскільки вона є: *складною системою*, тому що має багато елементів і підсистем; *відкритою системою*, тобто здатна взаємодіяти з оточуючим середовищем; *дисипативною системою*, може існувати тільки за

умови постійної взаємодії із середовищем; *нерівноважною системою* – унаслідок існування процесів обміну між самими компонентами у структурі особистісного саморозвитку; *нелінійною системою* - здатною до самодії (Шамич, 2019).

Ми поділяємо думку науковців, які вважають, що системний підхід є найбільш прийнятною методологічною основою досліджень самореалізації особистості, оскільки *самодетермінація*, як прояв системної детермінації є універсальною властивістю самоорганізованих систем (Галажинский, 2002; Кудинов, 2015; Сердюк, 2012). З позицій синергетичного підходу *самореалізацію* можна розглядати як саморегульовану цілісну систему, що характеризується відкритістю, динамічністю, складністю, невизначеністю та автономністю, забезпечує гармонійність і продуктивність життєдіяльності людини в соціумі, її безперервне особистісне зростання за рахунок активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, що визначаються умовами зовнішнього середовища.

Розвиток складних систем майже не передбачуваний, кількість варіантів розвитку більша, ніж у лінійних систем, оскільки, навіть, незначні впливи можуть зумовлювати значимі наслідки. Описувати складні системи можливо, лише, ймовірно. Застосування системного підходу та методологічних принципів синергетики в дослідженні самореалізації особистості студентів з інвалідністю надає нам можливість: - спочатку розглядати систему *в статичі*, дослідити її структурні особливості та властивості; - потім, розглядаючи систему *в динаміці*, виявити особливості, властивості, характеристики, які вона набуває як складова метасистеми більш високого порядку.

Очевидно, що проблеми, пов'язані з поняттям «самореалізація» (самоактуалізація, саморозвиток, самовизначення, самоздійснення особистості та ін.), не можуть бути у повній мірі вирішені у межах класичної психології, яка ґрунтується переважно на принципах причинності. Як добре відомо, ключовою ідеєю *гуманістичного підходу* – є ідея самоактуалізації особистості яка базується на вродженій мотиваційній тенденції людини до росту, реалізації власних потенційних можливостей та здібностей (Маслоу, 2002; Роджерс, 2002). Самоактуалізація розглядається як складний процес пізнання власного Я, досягнення конгруентності, особистісної автономії, активності, відповідальності (Роджерс, 2002); досягнення

внутрішньої єдності, особистісної ідентичності (Олпорт, 2002); пошук «сенсу життя» (Франкл, 1990) тощо.

Одним з основних завдань гуманістичної психології – є акцентувати увагу на позитивному потенціалі людини. Про необхідність фокусуватися на ресурсах змін (трансформації) особистості - внутрішніх, зовнішніх, або які задаються специфічними психотерапевтичними стосунками; на позитивних якостях людини, як протилежність тому, щоб лікувати її як «мішок із симптомами» вказували А. Маслоу, К. Роджерс (Маслоу, 2002; Роджерс, 2002). Проте, гуманістична психологія, в центрі якої ідеї саморозвитку особистості, не заперечує зовнішні чинники її розвитку. Саморозвиток не виключає зовнішньої детермінації, але її необхідно враховувати в системі з іншими детермінантами.

В останні роки у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці змінюються підходи до осмислення інвалідності, психологічного функціонування особистості, ролі негативних обставин в житті людини, проблем здоров'я та захворювання. Недостатня вирішеність проблеми методологічного підходу до аналізу інвалідності (в контексті медичної та соціальної моделі інвалідності) зумовила появу нових методологічних та теоретичних, власне *психологічних* підходів, які сягають корінням в гуманістичний напрям в психології.

Одним з таких підходів стала *позитивна психологія* – напрям який постулює необхідність зміщення акцентів з порушень здоров'я та функціонування на *збережені ресурси особистості*, які дозволяють людині успішно долати ускладнені інвалідністю умови розвитку, життєдіяльності. В контексті позитивного підходу до функціонування особистості інвалідність розглядається не в контексті «неефективності», а *здоров'я та благополуччя* (Пезешкиан, 2006; Селигман, 2010; Чиксентмихайи, 2011); *активності* (Levitt, 2017), як *компонент різноманітності* (Aquino, 2016); як *один із стилів життя*, зумовлений реально існуючим рівнем здоров'я, особливостями захворювання (Алпатова, 2006). Особистість в позитивній психології розглядається як суб'єкт, який здатний, завдяки власній активності, самостійно вибирати та мати вибір; бути ініціатором власної поведінки та контролювати її; реалізовувати потреби в особистісній автономії, компетентності, включеності в міжособистісні стосунки та досягати психологічного благополуччя (Ryan, & Deci, 2002).

З позиції позитивної психології важливим є - *виявлення та сприяння розвитку сильних особистісних якостей* впевненості у собі, у власних силах, здатності будувати власне життя, щоб воно задовольняло саму людину та було соціально позитивним (Селигман, 2010). Науковець виділяє основні об'єкти для позитивної психології: позитивні емоційні стани, позитивні особистісні риси (ресурси особистості) та позитивні соціальні інститути, а позитивна особистісна позиція суб'єкта сприяє повноцінному саморозвитку.

Поняття «позитивні психологічні ресурси» (та синонімічне «особистісні чесноти») розглядаються в даному контексті як особистісні риси, що сприяють успішній адаптації людини до оточуючого світу та оволодіння ними, виконують профілактичну, імунну, «буферну» функцію, знижують ризик виникнення захворювань, сприяють психічному здоров'ю (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000). Психологічні (особистісні) ресурси – це сформовані характеристики, система *наявних* особистісних якостей, здібностей, готовність долати труднощі, досягати цілі та здійснювати себе, які людина може використовувати для вирішення життєвих задач.

«*Позитивна психотерапія*» Н. Пезешкіана (2004) як психотерапевтична концепція та стратегія, орієнтована на гармонізацію життя людини, підвищення реалістичності її світогляду, усвідомлення, опрацювання як негативних, так і позитивних аспектів її труднощів та проблем. Позитивність (*positivum* – лат. – фактичний, реальний, наявний) в контексті даної концепції розуміється як цілісність, єдність в різноманітності, подолання однорідності по відношенню до внутрішньої картини світу людини та її життя в соціумі. Реально існуючими можуть бути не тільки захворювання, порушення, неефективні спроби вирішення проблем, а й здібності, можливості, сильні ресурсні сторони людини, позитивні аспекти її життя, які необхідні для вирішення проблем, знаходженню альтернативних можливостей, шляхів досягнення життєвого балансу.

Важливими є принципи покладені Н. Пезешкіаном (Пезешкіан, 2006) в основу своєї концепції:

- *принцип надії/ мотивації* – фокусування на ресурсах людини, знаходження, актуалізація та розвиток здібностей, можливостей та унікальності людини, що є мотивацією для подальшого розвитку її позитивних якостей та формування здатності приймати на себе відповідальність;

- *принцип балансу/ регуляції* – розгляд чотирьох сфер життєвої енергії та розвитку людини (реалізованих, та тих, які знаходяться в розвитку): «тіло», «досягнення/діяльність», «контакти», «фантазії/смісли/мотивація». Досягнення балансу між здібностями в кожній з чотирьох сфер є одним з завдань психотерапії;

- *принцип самопомоги* – побудова конструктивного діалогу, ефективне співробітництво, увага, розуміння та позитивне підкріплення зумовлюють не пасивне очікування змін людиною, а усвідомлену активність, вольові зусилля самої людини в подоланні захворювання та складних життєвих ситуацій;

- *принцип унікальності особистості* – терапевтична взаємодія має враховувати потреби людини та особливості її характеру. Захворювання, симптоми людини розглядаються як «прояв мудрості людського організму», відображення ефективності/неефективності системи її ставлень з собою, близьким та соціальним оточенням;

- *принцип спрямованості на розвиток та майбутнє* – фокусує увагу на важливості усвідомлення зв'язності життєвого шляху людини, розуміння важливості прийнятті усвідомлених рішень в теперішньому, для здійснення себе в майбутньому.

В *концепції особистісного потенціалу* Д.О. Леонтєва (Леонтєв, 2011) особистісний потенціал розглядається в якості психологічної основи саморегуляції особистості. В контексті даної концепції під особистісними ресурсами розуміють відносно стабільні властивості особистості (риси, когнітивні, поведінкові стратегії, атрибутивні схеми) як сприяють вирішенню актуальних для особистості задач, в тому числі в ускладнених умовах життєдіяльності. Науковець виокремлює чотири види ресурсів: психологічні ресурси стійкості, психологічні ресурси саморегуляції, мотиваційні ресурси, інструментальні ресурси, що мають різну вагу в процесі саморегуляції особистості.

Головним принципом *ресурсного підходу* – є обов'язкове використання психологічних ресурсів. Людина має бути здатною витрачати, зберігати, відновлювати, перерозподіляти, розвивати психологічні ресурси відповідно з власними цінностями, потребами, бажаннями (Hobfoll, 2011). Ефективність адаптації особистості до мінливих умов середовища, психологічне благополуччя, життєстійкість, спрямованість та продуктивність її саморозвитку, здатність протидіяти негативному впливу зовнішнього середовища -

зумовлюється *сформованістю особистісних ресурсів*. Тому, ефективним та доцільним при вивченні проблеми самореалізації студентів з інвалідністю є застосування методологічних принципів позитивної психології та ресурсного підходу.

Отже, основою позитивного особистісного функціонування є здатність особистості в ускладненій інвалідністю ситуації розвитку та життєвого функціонування використовувати наявні психологічні (внутрішні) та зовнішні ресурси, з метою усвідомлення та розвитку власного потенціалу, збереження внутрішньої гармонії та цілісності, досягнення суб'єктивного благополуччя.

Проблема розвитку ресурсності особистості тісно пов'язана з положеннями *суб'єктного підходу* до вивчення особистості (К.О. Абульханова-Славська, О.Ф. Бондаренко, М.Й. Боришевський, І.В. Данилюк, Д.О. Леонтьев, С.Д. Максименко, Л.З. Сердюк, Т.М. Титаренко та ін.). Суб'єктність, як внутрішня властивість особистості - є здатність бути джерелом власної сили, ініціативності, реалізації та відповідальності. Суб'єктність як детермінанта самореалізації зумовлює спрямованість людини на неперервний особистісний та професійний саморозвиток, в якому особистість є активним суб'єктом власного життя, здатним самостійно та відповідально приймати рішення, свідомо робити вибір, поділяти та реалізовувати загальнолюдські цінності.

Для нашого дослідження методологічно важливою є *концепція аномального розвитку* Л.С. Виготського (Выготский, 1995) в якій проблема «дефекту» розглядається з позиції соціально-психологічної проблематики. Головною методологічною цінністю концепції аномального розвитку є ідея *компенсації фізичного дефекту* сутність якої в тому, що виконання «випадаючої» функції бере на себе інша, культурно обумовлена, психологічна структура. Науковець вважав, що вплив самого дефекту на особистість є вторинним. Невідповідність фізичного органу (або функції) задачам, які висуваються зовнішнім середовищем, призводить до конфлікту в якому виникають і підвищенні можливості і гіперкомпенсація. Дефект стає «вихідною точкою» та рушійною силою розвитку особистості (Выготский, 2003).

В психічному розвитку першочергового значення набуває *«реакція особистості на дефект»* як творчий процес (органічний та психологічний) творення та перетворення особистості на основі перебудови всіх функцій пристосування, утворення нових, що

надбудовують, заміщують, вирівнюють процеси зумовлені дефектом; та побудови нових, «обхідних» шляхів розвитку (Виготський, 2003). Таким чином, сама *особистість* (при наявності умов навчання та виховання) зумовлює механізми компенсації та розвитку, спрямовує процеси компенсації на реалізацію цілей.

Отже, в процесі розвитку й формування особистості, фізичний дефект - є мінус, обмеження, слабкість, сповільнення розвитку; а з іншого боку – саме тому, що дефект зумовлює труднощі, він спонукає активність людини, визначає напрям та посилений рух формування, саморозвитку особистості. Звичайно, процес компенсації не завжди закінчується успіхом, а й часто поразкою. Результат залежить від багатьох факторів, зокрема, від ступеню дефекту (ураження), задіяності компенсаторних можливостей особистості, серед яких: альтернативні фізичні ресурси, психологічні ресурси, соціальні ресурси людини. В контексті даної концепції значна роль у розвитку особистості, ускладненого дефектом, належить *соціальному середовищу*. Первинним є зниження соціальної позиції особистості, що призводить до появи специфічних рис в її характері та поведінці (Виготський, 1995). При умові, що взаємодія з оточуючим світом вибудовується не навколо «неповносправності», а навколо *реалізації особистістю власних можливостей*, цілей та задач, фізичні обмеження набувають якісно іншого значення. Компенсація здійснюється шляхом розкриття потенційних можливостей особистості, відповідальності, самостійності за власне життя. Хоча й фактор соціального оточення не втрачає актуальності.

Отже, урахування поданих методологічних принципів, підходів, концепцій сприятиме більш глибокому розумінню особливостей функціонування особистості студентів з інвалідністю, структури, чинників, механізмів, ресурсів та бар'єрів їхньої самореалізації як цілісної системи.

2.3. Характеристика вибірки досліджуваних

2.3.1. Кількісний та якісний склад вибірки

У власних емпіричних дослідженнях взяли участь студенти I-V курсів вищих навчальних закладів міста Києва в яких студенти навчаються в інтегрованих групах, а саме, Відкритого міжнародного

університету розвитку людини «України», Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова які; Інституту післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка (які навчаються в однорідних неінтегрованих групах).

Всього у дослідженні взяло участь 884 осіб: із них 214 абітурієнтів з інвалідністю, 345 студентів з інвалідністю, 375 здорових студентів (325 студентів, що здобувають освіту на денній формі навчання та 50 студентів, які здобувають післядипломну освіту). Згідно процедури проведення дослідження, загальна вибірка студентів була поділена на *основну* групу до якої увійшли 345 студентів з інвалідністю (відповідно наявності висновку МСЕК – Медико-соціальної експертизи) різних нозологічних захворювань та *додаткову* групу до якої входило 325 здорових студентів.

Варто зазначити, що група інвалідності в Україні особам від 18 років встановлюється медико-соціальними експертними комісіями (МСЕК) шляхом комплексної оцінки стану організму людини на підставі аналізу клініко-функціональних, професійно-трудоових, соціально-побутових та психологічних даних.

Згідно з Інструкцією про встановлення груп інвалідності (2011) до основних видів порушень функцій організму відносять: порушення психічних функцій; порушення мови (усної, письмової, вербальної, невербальної); порушення сенсорних функцій; порушення статодинамічних функцій; порушення, які призводять до зовнішнього та внутрішнього спотворення; порушення функцій кровообігу, травлення, дихання, виділення, обміну речовин та енергії, імунітету тощо. Залежно від складності захворювання встановлюють I, II, III групу інвалідності.

Підставою для встановлення **I групи інвалідності** є стійкі, незворотні, функціональні обмеження організму, зумовлені вродженими дефектами, захворюваннями, травмою, що призводить до значного обмеження життєдіяльності, забезпечення життєво-важливих соціально-побутових функцій, допомоги, супроводу іншими особами.

Друга група інвалідності встановлюється особам, які мають два та більше захворювання та/або комбінацію дефектів, що в сукупності призводять до значного обмеження життєдіяльності та працездатності людини.

Показаннями для встановлення **III групи інвалідності** є обмеження життєдіяльності та працездатності помірно вираженого ступеня.

Помірно виражене (більше ніж 25%) обмеження життєдіяльності характеризується частковою втратою можливостей до повноцінної трудової діяльності, зменшення обсягу трудової діяльності, значне утруднення в здобутті професії.

Розподіл та характеристика студентів з інвалідністю за нозологічними захворюваннями подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Характеристики вибірки досліджуваних студентів з інвалідністю

№	Характеристики	Кількість досліджуваних
1	Вік досліджуваних	
	17-25 років	90% (310 осіб)
	26-32 років	10% (35 осіб)
2	Стать досліджуваних	
	жіноча	54,8% (189 осіб)
	чоловіча	45,2% (156 осіб)
3	Нозології захворювань	
	Захворювання опорно-рухового апарату	11,5% (40 осіб)
	Дитячий церебральний параліч	12,3% (42 особи)
	Захворювання органів зору	10% (34 особи)
	Захворювання органів слуху	18,3% (63 особи)
	Хвороби нервової системи	12,3% (42 особи)
	Загальні захворювання	35,6% (123 особи)
4	Група інвалідності	
	I група	7,7% (26 осіб)
	II група	43,7% (151 особа)
	III група	48,6% (168 осіб)

Розподіл студентів з інвалідністю за спеціальностями: психологія – 12,4% (43 особи), соціальна робота – 21,4% (74 особи), фізична реабілітація – 6% (21 особа); корекційна педагогіка – 8,3% (29 осіб); ортопедагогіка – 2,5% (9 осіб); тифлопедагогіка – 2,1% (7 осіб); сурдопедагогіка – 7,5% (26 осіб); комп'ютерні технології – 8,4% (29 осіб); філологія – 10% (35 осіб); дизайн – 5,8% (20 осіб); правознавство – 15% (35 осіб).

Вибірку здорових студентів (які не мають виражених проблем здоров'я та інвалідизуючих захворювань) склали студенти, що

навчаються в інтегрованих та неінтегрованих студентських групах. Характеристики вибірки здорових студентів подано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Характеристики вибірки досліджуваних здорових студентів

№	Характеристики	Кількість досліджуваних
1	Вік досліджуваних	
	17-23 років	90% (292 особи)
	25-37 років	10% (33 особи)
2	Стать досліджуваних	
	жіноча	72,5% (235 осіб)
	чоловіча	27,5% (90 осіб)
3	Розподіл досліджуваних за спеціальностями	
	Психологія	22,6%
	Соціальна робота	17,5%
	Фізична реабілітація	5,8%
	Корекційна педагогіка	9,6%
	Ортопедагогіка	3,4%
	Тифлопедагогіка	4,2%
	Сурдопедагогіка	5,2%
	Комп'ютерні технології	10,4%
	Філологія	6%
	Дизайн	5,2%
Правознавство	10,1%	

З метою перевірки основних теоретичних положень нами з 2011 по 2020 роки здійснено етапи дослідження та використано комплекс методів, послідовність застосування та зміст яких, зумовлено логікою роботи. Емпіричні дослідження були реалізовані в чотири етапи.

Перший етап дослідження - організаційно-пошуковий реалізовувався впродовж 2011-2013 рр. На цьому етапі здійснено теоретичний аналіз проблеми самореалізації особистості; вивчалися чинники, структурні компоненти самореалізації особистості студентів.

На *другому етапі* (2014-2016 рр.) була побудована теоретична модель самореалізації особистості студентів як холистичного феномену, виділено етапи (компоненти) самореалізації особистості студентів з інвалідністю; обґрунтовано теоретико-методологічні основи дослідження та його методичне забезпечення. Проведено

емпіричне дослідження самореалізації особистості студентів в інтегрованому освітньому середовищі.

На *третьому етапі* (2017-2018 рр.) емпіричним шляхом було виявлено особливості структури та рівнів самореалізації студентів, здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів студентів з інвалідністю та здорових студентів, студентів з інвалідністю з різними нозологіями захворювання; розкрито особливості цілісної організації самореалізації студентів з інвалідністю.

На *четвертому етапі* – формувальному (2019-2020) впроваджено та апробовано комплексну програму психологічної допомоги студентам з інвалідністю під час їхнього навчання в ЗВО, особистісно-орієнтований тренінг сприяння самореалізації особистості студентів в інтегрованому освітньому середовищі. Здійснено узагальнення результатів дослідження та формулювання основних висновків дисертаційної роботи.

2.3.2. Психологічна характеристика досліджуваних студентів з інвалідністю

Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень свідчить про те, що психологічні особливості людини з інвалідністю розглядаються як вкрай важлива міждисциплінарна проблема вирішення якої вимагає постійних спільних зусиль фахівців різних галузей – психології, медицини, соціології, педагогіки, соціальних працівників, законодавців тощо (Александрова, Лебедева, Бобожей, 2014), (Барна, 2012), (Бугайчук, 2016), (Осьмук, 2018), (Чухрій, 2020), (Петрученко, 2015), (Тищенко, 2010), (Шамич, 2019), (Чайковський, 2018); (Aquino, 2016), (Danyliuk, Baranauskine, Serdiuk, & Kurapov, 2019), (Fossey, 2017), (Niemiec, Shogren, & Wehmeyer, 2017) та інші.

Як зазначають науковці (Айсмонтас, & Одинцова, 2018; Быховец, 2016; Волокова, & Михальчи, 2016; Леонтьев, Александрова, & Лебедева, 2017; Danyliuk, & Kurpieieva, 2020; Levitt, 2017) на протязі тривалого часу більшість досліджень людей з інвалідністю здійснювалися в межах клінічної і спеціальної психології (базуючись на медичній моделі інвалідності, яка акцентує увагу на виявленні симптому та роботи з ним), та традиційно зосереджені на вивченні негативних проявів «дефекту», його впливу на психічне та фізичне функціонування людини.

У сучасних дослідженнях осіб з інвалідністю (які базуються на психологічній моделі інвалідності, гуманістичних та екзистенційних підходах) дедалі частіше ставиться акцент на загальнопсихологічних та соціально-психологічних проблемах, а інвалідність розуміється в контексті *людського здоров'я та благополуччя*. Морфофункціональні порушення не можуть однозначно розглядатися як фактори суб'єктивного неблагополуччя, нездатності реалізувати власні можливості та здібності. Позитивний підхід зміщує акцент з порушень здоров'я та функціонування людини на вивчення та розвиток *психологічних ресурсів* адаптації, самореалізації особистості, які дозволяють їй успішно будувати власну життєдіяльність. Розвиток психологічних (особистісних) ресурсів сприяє здатності людини відповідати на виклики життя (інвалідності) активними стратегіями подолання та формуванням дієвої життєвої позиції (Лебедева, 2012). Це пов'язано з поступовим переходом від образу пасивної особистості, керованою зовнішніми стимулами, до образу активної особистості яка ставить цілі та прагне їх досягнення. При цьому функціональне порушення, фізичний дефект (навіть вроджений) є не стільки фокусом для практичної роботи психолога, скільки виступає в якості умови або системи умов для неї (Айсмонтас, & Одинцова, 2018; Лебедева, 2011; Пермякова, Леонтєва, 2019; Сердюк, 2012; Чухрій, 2020; Шамич, 2019; O'Shea, Rachel, & Meyer, 2016).

Значна кількість сучасних досліджень інвалідності як явища, з позиції психології індивідуальних відмінностей, особливостей розвитку, персоногенезу (розвитку особистості в ускладнених умовах), різновиду нормального розвитку (Акинина, 2015; Гринина, 2020; Одинцова, Радчикова, 2018; Семаго, 2011; Aquino, 2016; Levitt, 2017; Smedema, 2015; Wehmeyer, 2015) спричинило зміну термінології та тенденцію поступової відмови від вжитку слова «інвалід», однак в «Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю» значиться саме поняття «інвалід». Це особи які мають офіційний статус інваліда визначений за певним ступенем важкості захворювання.

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися терміну «студенти з інвалідністю», «особи з інвалідністю» до яких належать особи зі стійкими розладами функцій організму, що при взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їхній повній та ефективній участі в житті суспільства на рівні з іншими (Конвенція про права осіб з інвалідністю, 2016) та можуть призводити до обмеження її

життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити їй соціальний захист (Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», 2017)

У англomовних дослідженнях вживається два поняття: «disabled» (позбавлений можливості до чогось), переважно, в контексті досліджень осіб з інтелектуальною недостатністю; та, більш поширене, «challenge» - люди які стикаються з викликом. Виклик – це те, що пред'являє людині зовнішня складна та значуща для неї ситуація (в даному випадку ситуація інвалідності) яка припускає різні варіанти усвідомлених дій – як активно-дієву конфронтацію (прийняття виклику), так і уникнення, дистанціювання від неї. Ставлення людини до виклику інвалідності як до *проблеми*, передусім, проявляється в дистанціюванні, уникненні її подолання та формує сприйняття себе як «жертви», проблемного, нездатного самостійно діяти, якому постійно потрібна допомога. Сприйняття виклику як *завдання* проявляється в активній конфронтації з ситуацією, готовності діяти та перетворювати обмеження в ресурс зростання, у відмові вважати себе безпомічним, прагненні спиратися на внутрішні ресурси, конструктивно використовувати зовнішні (Леонтьев, Александрова, & Лебедева, 2017). Отже, різне ставлення людини до виклику (інваріантного комплексу особистісних характеристик) може призводити до різних медичних та психологічних наслідків.

Психологічні обстеження абітурієнтів з інвалідністю, які ми здійснювали протягом 2010-2013 років у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» дозволили накопичити значний емпіричний матеріал, на основі аналізу якого можна побудувати висновки стосовно особистісної організації осіб з інвалідністю, а саме: індивідуально-психологічних особливостей, типу та структури ставлення до захворювання (фізичного дефекту), рівня соціально-психологічної адаптації, спрямованості мотивації.

В емпіричному дослідженні взяло участь 214 абітурієнтів з інвалідністю різних нозологічних типів, з них: осіб з порушеннями слуху - 45, осіб з порушеннями зору - 35, осіб з порушеннями опорно-рухового апарату - 42, осіб із загальносоматичними захворюваннями - 52, осіб із захворюваннями нервової системи - 40; 122 особи чоловічої статі, та 92 жіночої статі.

Дослідження особистісних індивідуальних передумов здобуття вищої освіти та самореалізації особистості осіб з інвалідністю необхідно починати з вивчення структури особистості. Оскільки, саме структура особистості зумовлює як особливості, що можуть бути бар'єрами в начальній діяльності, так і позитивні сторони, ресурси, що компенсують недоліки та можуть бути фундаментом для навчання та саморозвитку.

Важливим та достатньо інформативним для розуміння особистісної організації майбутніх студентів з інвалідністю є дослідження їхнього ставлення до свого захворювання, сенсорного чи фізичного дефекту, оскільки *внутрішня картина захворювання* як цілісне відображення його в психіці індивіда, сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових реакцій індивіда на власний фізичний дефект (соматичне захворювання) є основним змістовним новоутворенням, в якому відображається весь процес внутрішньої перебудови особистості людини.

Даний психологічний конструкт побудовано на позиціях психології ставлень В.М. М'ясищева (2003), а саме уявленнях про емоційний, когнітивний та поведінковий тип ставлення. Відповідно з цим емоційний компонент ставлення до захворювання (дефекту) відображає спектр почуттів, емоційних переживань які обумовлені та виникають в ситуаціях пов'язаних із захворюванням. Мотиваційно-поведінковий компонент відображає сформованість стратегій поведінки в життєвих ситуаціях пов'язаних із захворюванням (активне прийняття виклику інвалідності, ігнорування захворювання тощо) та пов'язані із захворюванням реакції, що сприяють адаптації/деадаптації особистості. Когнітивний компонент відображає знання про захворювання, його усвідомлення, розуміння ролі та впливу захворювання (дефекту) на життєдіяльність людини.

Для дослідження суб'єктивного ставлення особистості до захворювання (внутрішньої картини захворювання) ми використовували "Особистісний опитувальник Бехтеревського інституту – ООБІ" (Вассерман, Йовлев, & Карпова, 2005), дані якого дають можливість оцінити, як ставлення до захворювання впливає на ефективність поведінки, рівень адаптації суб'єкта, успішність виконання різних видів діяльності, ступінь реабілітаційної, інтеграційної, адаптивної активності (ресурси) та дезадаптивні ризики особистості, які має враховувати психолог при побудові взаємодії з особистістю.

Результати дослідження типу ставлення до власного захворювання ми аналізували у *двох напрямках*: визначали переважаючий тип ставлення до захворювання та внутрішню картину захворювання (дефекту) як складну систему ставлень людини до захворювання, яка включає в себе ставлення до всіх значущих аспектів її життя.

На даній вибірці досліджуваних було виявлено «чисті» однорідні типи ставлення у 61,7% абітурієнтів з інвалідністю та "змішані" типи у 38,3% досліджуваних. В загальній картині *однорідних типів ставлень* до власного фізичного дефекту (захворювання) переважають *гармонійний* (25%), *анозогнозичний* (32,5%), *ергопатичний* (29,5%) та *сенситивний* (12,12%) типи ставлення (Рис. 2.1.)

У цілому отримані дані свідчать про те, що у більшості досліджуваних у яких виявлено «чисті» однорідні типи ставлення до захворювання, переважає *анозогнозичний (ейфорійний)* тип ставлення (32,5% досліджуваних), який характеризується неприйняттям, відкиданням думок про власний фізичний дефект (хронічне захворювання) та його наслідки, афективним гальмуванням (слабкою здатністю адекватно усвідомлювати свій стан), що може бути наслідком його ігнорування, зокрема, й через адаптацію. Активне заперечення власного функціонального обмеження (захворювання) може призводити до виникнення дисонансу між завищеними бажаннями, вимогами до власного "Я" та реальними можливостями, які не відповідають завищеному рівню домагань. Неможливість реалізувати актуальні потреби може автоматично призводити до виникнення емоцій "незадоволення", що в свою чергу породжує невротичні прояви особистості: підвищену тривожність, егоцентричність, астенію, сенситивність, непевненість у собі, здатність звинувачувати у власних невдачах інших, формує думки про упереджене ставлення оточуючих до людей з інвалідністю.

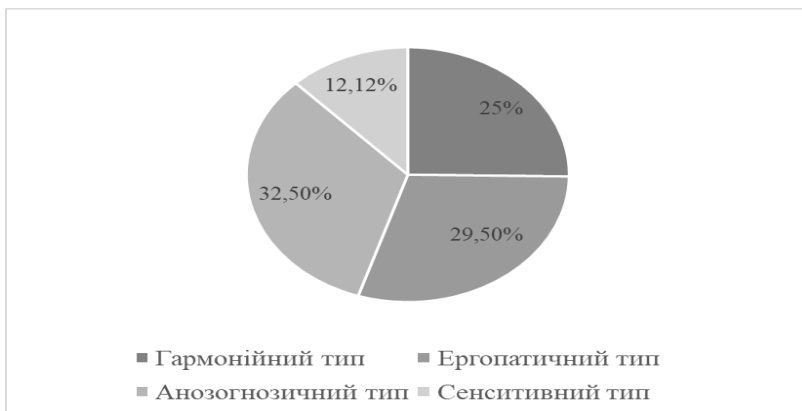


Рис. 2.2. Розподіл однорідних типів ставлення до захворювання досліджуваних абітурієнтів з інвалідністю

Досліджувані у яких переважає анозогнозичний тип ставлення до власного дефекту (захворювання) помітно відрізняються від досліджуваних з іншими типами ставлення, переважно, підвищеним настроєм, ейфорією, вони схильні до використання жартів з приводу своїх фізичних обмежень, які носять психологічно захисний характер. В даному випадку анозогнозія може маскувати негативні переживання відносно захворювання чи фізичного дефекту.

Частка досліджуваних (29,5%) у яких діагностовано *ергопатичний (стенічний)* тип ставлення схильні до ігнорування думок про захворювання та його складність шляхом активного "відходу від хвороби в навчання, роботу". Зверхактивна життєва позиція, стенічне ставлення до діяльності (навчання, роботи), прагнення до виконання складної діяльності, не зважаючи на фізичний дефект чи захворювання, часто призводить до емоційного виснаження, ригідності суджень та небажання змінювати переконання.

Домінуючою тенденцією досліджуваних цього типу ставлення є - прагнення, будь що, зберегти свій соціальний статус та забезпечити можливість продовжувати активну навчальну та трудову діяльність. Зазначений тип ставлення до власного фізичного дефекту, не дивлячись на формально високий рівень адаптації, може обумовлювати діяльність людини на межі її компенсаторних можливостей, роблячи її вразливою до різноманітних дезадаптуючих впливів.

У 12,1% досліджуваних виявлено *сенситивний тип* ставлення до захворювання. Для них властиво емоційна вразливість, насторожено-тривожна поведінка, часті зміни настрою з переважанням в ньому почуття туги та пригніченості. Підвищена емоційна чутливі, вразливість до думок, оцінок оточуючих з приводу їхнього захворювання, побоювання що інші будуть уникати спілкування з ними, вважати їх неповноцінними, що призводить до труднощів встановлення та підтримання довірливих стосунків з іншими. Сенситивний тип авторами даної методики віднесений до дезадаптивних типів ставлення до власного захворювання та фізичного дефекту.

Досліджуваним у яких виявлено *гармонійний (реалістичний, виважений)* тип ставлення до захворювання (25%) властиво адекватна оцінка свого стану, без прагнення переоцінювати складність свого стану, або недооцінювати його. Досліджувані активні в навчанні, житті, прагнуть самостійно виконувати необхідні завдання, включені у взаємодію з іншими та демонструють турботу про своїх близьких, друзів, здатні самостійно будувати життєві орієнтири. Адекватна оцінка власних можливостей зумовлює вибір діяльності, спрямування інтересів та особистісної активності на ті сфери життя, які реально доступні для самореалізації.

У 38,3% досліджуваних було діагностовано *«змішані» (неоднорідні) типи ставлення* до захворювання, фізичного дефекту. Серед «змішаних» неоднорідних типів ставлення виявлено: ергопатичний-анозогнозичний (РЗ), ергопатичний-сенситивний (РС), ергопатичний-сенситивний-тривожний (ЕСТ), сенситивний-емоційно (СЕ), меланхолійно-апатичний (МА) (Рис.2.2)

Характерною особливістю «змішаних» (неоднорідних) типів ставлень до фізичного дефекту (захворювання) є їх змістовний характер, що знаходить відображення у проявах поведінки людей із даними типами. Змістовний характер співвідношення між складовими змішаних типів суперечливий, що свідить про суперечливий характер самої структури ставлень особистості, пов'язаних із соматичним захворюванням, фізичними, сенсорними дефектами.

Так змішаний *анозогнозичний-ергопатичний* тип характеризується поєднанням ігноруванням свого інвалідизуючого дефекту (захворювання), запереченням зниження фізичних і

психічних ресурсів шляхом занадто відповідального "відходу" у роботу, у суспільну діяльність.

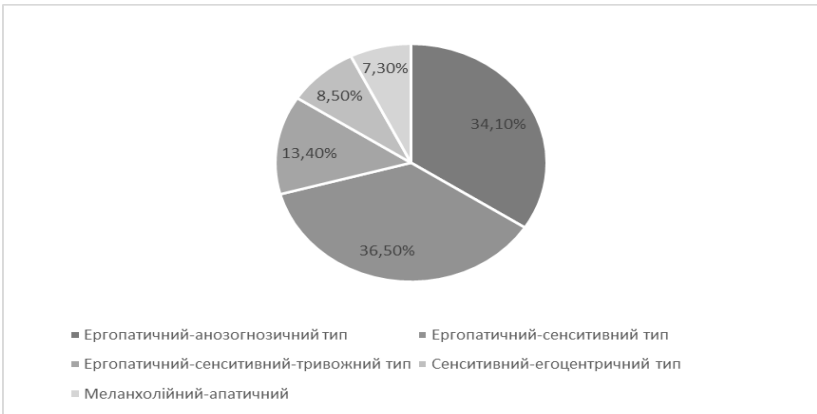


Рис. 2.3. Розподіл «змішаних» (неоднорідних) типів ставлення до захворюваних абітурієнтів з інвалідністю

Завищений рівень домагань у поєднанні із стенічним "відходом у роботу" зумовлює накопичення емоційної напруги, дискомфорт, підвищує рівень тривожності.

Поєднання в змішаних типах ставлень теоретично цілком протилежних станів як то, *ергопатія – сенситивність*, *ергопатія-сенситивність - тривожність* свідчать про наявність глибинних внутрішніх конфліктів, стійких протиріч у структурі ставлень особистості та порушення соціально-психологічної адаптації, пов'язаної з соматичними захворюваннями та фізичним дефектом. Наслідком таких внутрішніх протиріч може бути поєднання небажання підвищеної уваги до себе та вимоги особливого ставлення до себе від оточуючих; зверхвідповідальне ставлення до діяльності у поєднанні з переважно тривожним ставленням до результату, що може зумовлювати пригніченість психічної активності.

Для дослідження *внутрішньої картини захворювання* (фізичного дефекту) ми проаналізували шкальні оцінки досліджуваних абітурієнтів. Усереднений профіль внутрішньої картини захворювання (фізичного дефекту) досліджуваних наведено на Рисунку 2.4.

З Рисунку 2.4. видно, що в структурі внутрішньої картини дефекту (захворювання) у досліджуваних переважають *умовно адаптивні* типи

особистісного реагування на власне захворювання - ергопатичний типи ($\bar{x} = 20,2$), анозогнозичний ($\bar{x} = 18,2$) та гармонійний ($\bar{x} = 17,8$). Середні значення свідчать про те, що у досліджуваних сформований достатній рівень адаптації до власного захворювання за рахунок обізнаності (когнітивний компонент) про захворювання, розуміння його ролі та впливу на життєдіяльність людини.

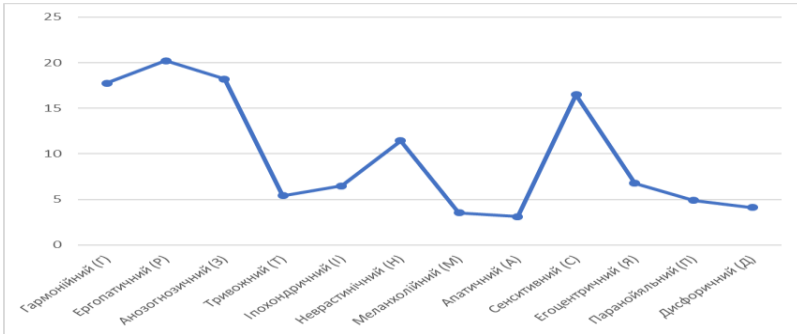


Рис. 2.4. Профіль внутрішньої картини захворювання абітурієнтів з інвалідністю

Разом з тим, у досліджуваних в суб'єктивному відображенні фізичного дефекту (захворювання) переважає сенситивний, неврастенічний, іпохондричний, егоцентричний радикали. Виявлені високі середні значення практично по всім складовим дезадаптивних блоків, а саме: сенситивності ($\bar{x} = 16,4$), неврастенії ($\bar{x} = 11,4$), егоцентричності ($\bar{x} = 6,8$), іпохондрії ($\bar{x} = 6,4$) свідчать про те, що у внутрішній картині захворювання переважає емоційний компонент, емоційно-тривожна оцінка дефекту та пов'язаних з ним наслідків "переживання хвороби" (Николаева, 1987).

Значна роль емоційного компоненту в структурі внутрішньої картини захворювання (дефекту) свідчить про наявність внутрішніх конфліктів, низький рівень інтеграції образу "Я", звуженість "поля досвіду", що ускладнює формування важливих адаптивних механізмів – самоаналізу, саморозуміння, самоприйняття, самоствалення.

Для діагностики психологічних особливостей особистості досліджуваних абітурієнтів з інвалідністю ми використовували скорочений варіант стандартизованого багатофакторного методу дослідження особистості (Зайцев, 2004). Отримані дані за результатами опитувальника наведено в таблиці 2.3.

Згідно опитувальника високими результатами за шкалами є ті, що перевищують 70 Т-балів, низькими вважаються результати нижче 40 Т-балів.

Таблиця 2.3

Індивідуально-психологічні особливості досліджуваних абітурієнтів з інвалідністю

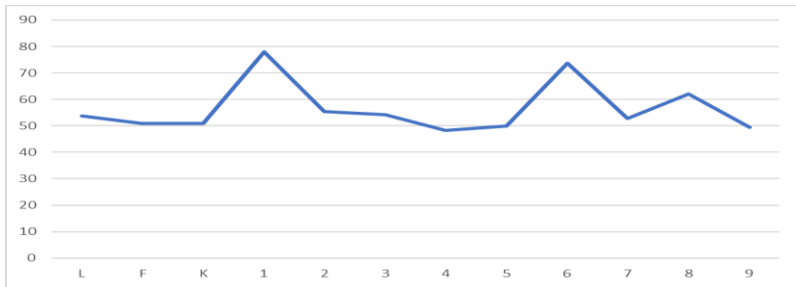
Контрольні та базові шкали	\bar{X}	Md	Mo	S _x
Шкала брехні (L)	53,8	55	46	10,9
Валідність (F)	50,9	50	46	7,6
Шкала корекції (K)	50,9	52	48*	9,4
Іпохондрія (Hs)	77,9	70	55	7,6
Депресія (D)	55,3	54	46	11,6
Істерія (Hy)	54,3	55	55	11,2
Психопатія (Pd)	48,2	49	49	10,6
Паранойяльність (Pa)	49,9	50	50	11,6
Психастенія (Pt)	73,6	74	74	5,7
Шизоїдність (Sc)	52,9	52	49	9,5
Соціальна інтроверсія (Si)	62,0	60	60*	12,0
Гіпоманія (MA)	49,4	51	40	11,4

Примітка: \bar{X} - середнє значення, Md- медіана, Mo – мода, S_x стандартне відхилення.

Здійснений частотний аналіз показав, що у досліджуваних абітурієнтів з інвалідністю мають місце високі показники за наступними базовими шкалами: *іпохондрія (Hs)* – схильність до астено-невротичного типу особистості (26,2% досліджуваних); *істерії (Hy)* (4,1% досліджуваних) – швидка зміна настрою, недостатність усвідомлення власних почуттів та їхніх причин, використання симптомів соматичного захворювання як засобу уникнення відповідальності, демонстративна поведінка; *паранойяльність (Pa)* (6,2% досліджуваних) – схильність до довготривалих переживань; повільного згасання емоцій, накопичення напруги; до екстрапунітивної реакції на стресові ситуації; схильність до ірраціональних настанов та переконань; *психастенія (Pt)* (34,8%) – схильність до тривожно-недовірливої поведінки, невпевненості у власних можливостях, постійних сумнівів у правильності здійснених вчинків, вибору, рішень; прагнення до безпеки, захисту, порядку, орієнтація поведінки на уникнення невдач; *соціальна інтроверсія (Si)* (18,9% досліджуваних) – схильність до діяльності, яка не пов'язана із спілкуванням та взаємодією; труднощі при встановленні та підтриманні

нових контактів; переважна орієнтація на взаємодію із значущими близькими людьми.

На Рис.2.5 наведено профіль досліджуваних абітурієнтів з інвалідністю. Усереднений профіль структури індивідуальних властивостей досліджуваних представлений поєднанням астено-невротичного та сенситивного типів.



Примітка: L - шкала брехні; F - валідність; K - шкала корекція; 1 - іпохондрія, 2 – депресія; 3 – істерія; 4 – психопатія; 5 – паранойяльність; 6 – психастенія; 7 – шизоїдність; 8 – соціальна інтроверсія; 9 – манія

Рис. 2.5. Профіль досліджуваних абітурієнтів з інвалідністю за скороченим варіантом ММРІ

Рельєф профілю досліджуваних «шпилеподібний» (шпилі профіля по окремих шкалах – більше 70 Т-балів, та більшість шкал лежить в діапазоні середнього рівня - 44-55 Т-балів). Наявність підйомів профілю по шкалах *іпохондрія* та *психастенія*, свідчить про те, що зміст поведінки та переживань досліджуваних визначається зниженням адаптаційних механізмів, емоційною сенситивністю та лабільністю; вегетативною збудженістю яка, часто, змінюється слабкістю та роздратованістю; егоцентричністю; підвищеною втомлюваністю; схильністю до іпохондрії; невпевненістю у власних можливостях; тривожністю, імпульсивністю; низьким рівнем саморегуляції емоцій; стійкістю до зовнішніх впливів.

Підвищена втомлюваність часто проявляється при інтелектуальному, фізичному та емоційному напруженні. Роздратованість, нерідко, обумовлює афективні стани без причин. Емоційна сенситивність може проявлятися зосередженістю на собі, невротичною замкнутістю та відстороненням від оточуючих.

Типовими реакціями на стрес досліджуваних абітурієнтів з інвалідністю є - орієнтація поведінки особистості на уникнення

невдач, відмова та/ або виконання одноманітної, знайомої діяльності, прагнення постійно контролювати та корегувати власні дії, раціоналізація власних невдач, підвищений самоконтроль для стримування емоційної напруги, використання значних психологічних ресурсів для успішної адаптації.

Поєднання піків по базовим шкалам «іпохондрія» – «психастенія» - «соціальна інтроверсія», з однієї сторони, може свідчити про те, що досліджуваним властиво загальна напруженість, сором'язливість, неадекватне уявлення про себе, надмірне піклування про власне здоров'я, прагнення до обмеження контактів, спілкування та взаємодія, переважно, з вузьким колом близьких людей, труднощі при встановленні нових соціальних контактів. З іншої сторони, наш досвід роботи зі студентами з інвалідністю свідчать про те, що вони дійсно мають виражені характерологічні особливості, які відображаються в поведінці, але, при цьому, вони здатні до конструктивної взаємодії з оточуючими та навчання на рівні з умовно здоровими однолітками. Тому ми припускаємо, що посилення характерологічних особливостей може бути результатом *гіперкомпенсації* органічного ураження (соматичного захворювання, фізичного дефекту).

Властиві особам з інвалідністю емоційна сенситивність, лабільність, астеничний характер можуть бути результатом багатьох факторів, зокрема, поєднанням вихованням та ставленням до них в сім'ї (часто гіперопікою) зі слабкістю особистості, зниженням її активності в оточуючому середовищі. Тому, здобуття вищої освіти, спільна діяльність в інтегрованих групах зі здоровими однолітками є значним стимулом для активізації особистісної активності, ініціативності. Психологічна допомога цим людям має бути спрямована, в першу чергу, на механізми підвищення ресурсів стійкості особистості - формування активної життєвої позиції, підтримку та стимулювання активної, самостійної діяльності, розвиток суб'єктності.

Визначальним фактором життєдіяльності людини її адаптації до постійно змінюваних умов життя - є потреба та здатність до неперервного саморозвитку, реалізації власних можливостей, прийняття на себе відповідальності за результати власної діяльності, досягнення психологічного благополуччя, що тісно пов'язані з мотивами особистості (Анцыферова, 2001; Холондович, 2018).

Мотивація будь-якого виду діяльності відіграє значущу роль, оскільки характер мотивів діяльності визначає спрямованість та зміст активності особистості, зокрема: включеність - відчуженість, активність - пасивність, задоволеність - незадоволеність діяльністю.

Ефективність навчального процесу майбутніх студентів, успішність їхньої самореалізації в різноманітних життєвих сферах визначається мотивацією досягнень, яка зумовлює спрямованість людини на саморозвиток та значною мірою визначає успішність її професійної діяльності (Сердюк, 2012). Мотивація досягнень - один із різновидів мотивації діяльності, виражається в прагненні особистості долати перешкоди та досягати високих показників в діяльності, самовдосконаленні, реалізовувати власні здібності і тим самим підвищувати самоповагу (Хекхаузен, 2003). Мотивація досягнень як динамічна система функціонує у взаємодії з іншими умовами, належить до позитивної мотивації, є відносно стійким утворенням та проявляється в багатьох аспектах особистісного зростання. Важливим фактором розвитку мотивації досягнень є активна суб'єктна позиція, в основі якої надія на успіх та потреба в досягненні успіху.

Мотивація на уникнення невдач розглядається як негативна мотивація в основі якої лежить ідея уникнення негативних очікувань. При переважанні даного типу мотивації активність людини пов'язана з потребою уникати невдачі, покарання; вона заздалегідь боїться гіпотетичної невдачі та вибудовує шляхи її уникнення, а не способи досягнення успіху.

Для дослідження рівня розвитку складових мотиваційної сфери (мотивації досягнень, мотивації до успіху, мотивації схвалення) абітурієнтів з інвалідністю ми використовували наступні методики: тест-опитувальник вимірювання мотивації досягнень А. Мехрабіана (модифікація М.Ш. Магомед-Емінова) (Райгородский, 2001), тест-опитувальник вимірювання «Мотивація до успіху» Т. Елерса (Райгородский, 2001); «Методика діагностики самооцінки мотивації схвалення» D. Marlowe, D.P. Crowne, в адаптації Ю.Л. Ханіна (Райгородский, 2001).

В таблиці 2.4 наведено дані стосовно вираженості складових мотивації абітурієнтів з інвалідністю. У більшості досліджуваних виявлено середній (68,9%) та помірно високий (13,4%) рівень вираженості *мотивації досягнення успіху*.

Показники складових мотивації абітурієнтів з інвалідністю

Показники	\bar{X}	Md	Mo	S _x
Мотив успіху	15,4	15,0	15	2,3
Мотив досягнення	121,2	123	108 ^a	20,1
Мотив схвалення	13,8	13,5	13	2,1

Примітка: \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; Mo – мода; S_x – стандартне відхилення; a- є декілька мод, вказана найменша

Досліджувані здатні високо оцінювати свої можливості при побудові діяльності, вони впевнені в собі, що дозволяє в повній мірі реалізувати власні здібності; при виконанні складних задач, в умовах дефіциту часу їхня результативність діяльності може збільшуватися.

Разом з тим, наші результати спостереження та взаємодії з досліджуваними абітурієнтами з інвалідністю свідчать про те, що мотивація успіху, часто, виявляється *не дієвою*, оскільки досліджувані не критично оцінюють власні можливості, часто їх переоцінюють та відповідно орієнтуються на успіх без наявних причин. На нашу думку, це може розглядатися як *захисний механізм* збереження позитивного образу «Я», який дозволяє несвідомо заперечувати наявність бар'єрів на шляху досягнення успіху. Низький рівень мотивації до успіху виявлено у 17,7% досліджуваних абітурієнтів.

У переважної більшості досліджуваних (87,3%) виявлено домінування *мотиву уникати невдачі*. Згідно авторів методики, люди мотивовані на невдачу, характеризуються підвищеною тривожністю, неадекватною самооцінкою. При завищеній самооцінці люди схильні обирати складні задачі, які не можуть розв'язати, при цьому причину власних невдач приписують іншим (викладачам, одноліткам, батькам, самопочуттю тощо). При заниженій самооцінці досліджувані схильні обирати легкі завдання, які не дозволяють в повній мірі реалізувати власні здібності. Для них властиво відчуженість та особистісна пасивність, особливо, при необхідності розв'язання складних завдань вони намагаються уникати відповідальності за можливі невдачі при їх розв'язанні, та пов'язані з цим тривогу та напругу. При виконанні завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу

результативність їхньої діяльності погіршується. Особистість з мотивом уникнення невдач компенсаторно починає знецінювати діяльність, або не наділяти її смислом.

Для 12,7 % досліджуваних абітурієнтів з інвалідністю висновок про домінування певного типу мотивації досягнення успіхів чи уникнення невдач зробити не можна.

У 55,7% досліджуваних абітурієнтів з інвалідністю виявлено високий рівень *мотивації схвалення*, у 44 % - середній рівень. Отримані дані свідчать про те, що досліджуваним властиво виражене прагнення отримувати схвалення оточуючих, відповідати соціально бажаним формам поведінки; їм складно самостійно визначати власні цілі та шляхи їх реалізації; оцінка та думка оточуючих впливають на процес діяльності та оцінювання її результатів. Високий рівень мотивації схвалення, на наш погляд, може бути дезадаптивним фактором розвитку осіб з інвалідністю, оскільки знижує почуття самоцінності, потребу в самостійності, відповідальності, ініціативності.

Ми передбачаємо, що виявлена особливість мотивації абітурієнтів з інвалідністю може бути зумовлена специфічною ситуацією розвитку людини з інвалідністю, її залежністю від оточуючих (особливо близьких людей) та в деяких випадках сформованою «вивченою безпорадністю». Тому, одним з важливих завдань є – *сприяння розширенню взаємодії та контактів* з оточуючими, в тому числі, через інтегровану освіту, що надає можливість проявляти самостійність, відповідальність, автономність, актуалізувати потребу в особистісній самореалізації особам з інвалідністю.

У загальній картині динаміки процесу адаптації до нових умов навчання у закладі вищої освіти відіграють такі психологічні чинники як локус контролю, прийняття себе та інших, емоційний комфорт, прагнення до домінування тощо. Тому, в психологічній діагностиці абітурієнтів з інвалідністю ми застосовували методику соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд (Райгородский, 2001). В таблиці 2.5. наведено описові статистики. Середні значення у більшості досліджуваних абітурієнтів з інвалідністю за всіма показниками відповідають нормативним показникам визначеними авторами методики.

Отримані нами дані дослідження соціально-психологічної адаптації абітурієнтів з інвалідністю свідчать про те, що інвалідність

може виступати як конструктивний ресурс побудови якісно своєрідної систем саморегуляції особистості *при умові, що людина приймає виклик інвалідності.*

Таблиця 2.5

Показники соціально-психологічної адаптації досліджуваних абітурієнтів з інвалідністю

Показники								
	Адаптивність	Брехливість	Прийняття себе	Прийняття інших	Емоц. комфорт	Внутр. контроль	Домінування	Ескапізм
\bar{X}	141,2	32,5	45,2	25,6	25,5	51,5	9,9	15,1
Md	146	31	47	26	26	52	10	16
Mo	146	31	48	26	27	52	10	18
S_x	28,1	11,9	9,8	5,3	5,7	11,6	3,8	5,7

Примітка: \bar{X} - середнє значення; Md – медіана; Mo – мода; S_x – стандартне відхилення.

При цьому соматичне захворювання, травма є центром навколо якого людина буде власне життя, а обмеження фізичного здоров'я стають ключовим ресурсом в побудові системи саморегуляції.

Розподіл досліджуваних студентів за показниками методики наведено в Рис. 2.6.



Рис. 2.6. Розподіл показників соціально-психологічної адаптації досліджуваних студентів з інвалідністю

Отже, виходячи з позицій екзистенційної психології як здоров'я, так і захворювання є способами функціонування особистості її самоорганізації, можливостей побудови та здійснення себе, свого життя як екзистенційного проекту.

Отримані нами дані психологічних особливостей абітурієнтів з інвалідністю надають можливість виявити те, як організована їхня система саморегуляції, виявити ресурси та механізми переведення «дефекту в перевагу», визначити можливості надання психологічної допомоги як студентам з інвалідністю, так і здоровим одноліткам з якими вони здобувають вищу освіту; сприяти оптимізації їхньої самореалізації в різних сферах життя.

2.3.3. Психологічні ресурси життєстійкості студентів з інвалідністю

Згідно сучасних поглядів на психологію особистості та психологію здоров'я, апіорі, несприятлива для індивіда ситуація інвалідності не може розглядатися як така, яка однозначно детермінує особистісні проблеми, проблеми адаптації, саморозвитку та самореалізації особистості (Леонтьев, Александрова, & Лебедева, 2017; Maksimenko, & Serdiuk, 2016). Фізичні й соматичні особливості можуть бути по-різному зв'язані з особистістю, вбудовуватися в структуру її життєдіяльності, й людина по-різному ставиться до виклику інвалідності (як до проблеми, так як до задачі). Тому, стає зрозумілим, що в ситуації особистісного функціонування людини з хронічними соматичними захворюваннями, центральною ланкою є сама особистість, а ситуація хвороби виступає несприятливою, складною умовою її саморозвитку та життєдіяльності.

В сучасних психологічних дослідження проблема інвалідності розглядається в термінах здоров'я та благополуччя, які виникли як частина позитивної психології (Shogren et all, 2006). В позитивній психології кожен індивід розглядається як суб'єкт вибору та прийняття рішень, здатний досягнути самоефективності та компетентності, якщо йому надати можливості та підтримку, необхідні для розвитку та самореалізації (Seligman, & Scikszentmihalyi, 2000). Представники позитивної психології вважають, що ефективніше робити акцент не на існуючих

порушеннях розвитку, що не сприяє покращенню здоров'я, а на сильних сторонах особистості (внутрішніх ресурсах), які включають в себе здатність людини бути активним суб'єктом власного життя, сприяти розвитку тих позитивних якостей, які є інструментами підтримання здоров'я та забезпечення благополуччя людини (Peterson, & Seligman, 2004:). Фокус уваги дослідників в руслі позитивного підходу до функціонування особистості в несприятливих умовах розвитку, спрямований на дослідження якостей особистості, які сприяють успішному подоланню складних ситуацій та опосередковують негативний вплив хронічних соматичних захворювань на особистість. Відповідно, виявлення, актуалізація та розвиток цих ресурсів лежить в основі реабілітаційного процесу (Щетинина, 2015).

Одним з таких внутрішніх ресурсів особистості є *життєстійкість* – багатокомпонентне особистісне утворення, яке впливає на актуалізацію різноманітних якостей психіки в ситуаціях життєвої напруги (Maddi, & Kobasa, 2005); відображає наявність внутрішніх можливостей людини, які вона здатна використовувати для подолання життєвих «викликів», досягнення цілей, та, здатність використовувати зовнішні ресурси в життєво важливих ситуаціях (Бочарова, 2015; Фоминова, 2012; Danyliuk, Serdiuk, & Chykhantsova, 2019). Поняття «життєстійкість» «hardiness» (витривалість, мужність, стійкість, сміливість) введено D. Khoshaba and S. Maddi (2005) в руслі екзистенційної психології, визначається як базова характеристика особистості, система її установок та переконань, яка опосередковує вплив на свідомість та поведінку людини несприятливих ситуацій життєдіяльності (від соматичних захворювань до соціальних проблем) (Мадди, 2005; Maddi, Khoshaba, Harvey, & Fazel, 2010).

В руслі екзистенційної персонології С. Мадді (2004) розглядає життєстійкість як важливий внутрішній ресурс, який людина може осмислити та використовувати з метою підтримки свого фізичного, психічного і соціального здоров'я (Maddi, 2013). Тобто, життєстійкість за С. Мадді (2013) – це те, що надає людському життю цінності і сенсу за будь-яких обставин. Життєстійкість є *інтегративною характеристикою особистості*, яка зумовлює успішність подолання особистістю життєвих труднощів, ключовий параметр індивідуальної здатності людини до ефективною саморегуляції; у стресових ситуаціях

актуалізує пошук ефективних стратегій долаючої поведінки та зняття психологічної напруги.

Згідно концепції життєстійкості С. Мадді (2004), людина постійно здійснює вибір: «вибір минулого» (звичного та знайомого) або «вибір майбутнього» (нового, невизначеного, непередбачуваного), тому події в її житті є результатом власних рішень. Саме, життєстійкість, як екзистенційна мужність дозволяє людині оцінювати життєві проблеми як менш загрозливі та сприяє трансформації стресових ситуацій з потенційних проблем на можливості особистісного розвитку. Науковець розглядає феномен життєстійкості з точки зору цілісного підходу до особистості та вказував на його багатоаспектність. Життєстійкість складається із трьох компонентів:

- *Включеність* (commitment) в процес життя – відображає відчуття прихильності життєвим задачам, впевненість в тому, що активність у власному житті надає максимальний шанс реалізувати власні цілі та можливості. По суті, це установка людини щодо до себе, навколишнього світу та характеру взаємодії з ним, яка надає сили, мотивує її до самореалізації, позитивного мислення та ефективної поведінки. Включеність людини у вирішення власних життєвих завдань допомагає відчувати себе цінною та значимою, здатною долати щоденні труднощі та зміни, а стресові ситуації трансформувати в ресурс саморозвитку. В основі включеності лежить впевненість в собі, у власних здібностях (самоефективність);

- *Контроль* - (control) над обставинами, мінливими життєвими подіями відображає здатність людини, або пошук способів, вплинути на результати стресових ситуацій, не впадати в пасивність, безпорадності; впевненість в тому, що боротьба впливає на результат, навіть якщо цей вплив не абсолютний, а успіх не гарантований. Протилежність контролю – відчуття власної безпорадності та не готовності контролювати події свого життя;

- *Виклик* (challenge), або прийняття виклику (ризик) життя – за настанову людини сприймати стресові ситуації та проблеми як виклик, випробування себе, а не як загрозу; впевненість людини в тому, що всі події (позитивні, негативні), які відбуваються в її житті сприяють розвитку шляхом отримання нового досвіду. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку особистості шляхом засвоєння знань через досвід та активне його використання. Це

зумовлює здатність особистості бути відкритою навколишньому світу, людям, розвиватися шляхом отримання знань, через досвід та активне його використання (Maddi, & Khoshaba, 2005).

Вираженість всіх трьох компонентів життєстійкості є важливим для підтримання ефективної діяльності, активності в стресових ситуаціях, фізичного та психологічного здоров'я (Maddi, 2013).

В модель життєстійкості окрім компонентів науковець включає основні механізми, які дозволяють життєстійкості виконувати буферну функцію при різноманітних захворюваннях:

- життєстійкісні переконання - ставлення до життєвих змін як до задач на основі включеності, контролю та прийняття ризику;
- формування мотивації до трансформації ставлень до себе, пізнання та оволодіння, в основі якої відкритість до нових знань, досвіду, готовність до активних дій (використання ефективних копінг-стратегій);
- психічна та фізична мобілізація, яка обумовлює підсилення імунної реакції;
- актуалізація власної відповідальності й турботи про своє здоров'я;
- пошук ефективної соціальної підтримки, яка буде сприяти процесу трансформації оволодіння собою шляхом розвитку навичок спілкування.

В понятті «життєстійкість» С. Мадді (2013) виокремлює два компоненти (мотиваційної природи) *психологічний* та *діяльнісний*:

- психологічний компонент життєстійкості пов'язаний із особистісно-смісловим рівнем суб'єкта: особистісними смислами, самостваленням та ставленнями до навколишніх, усвідомленим вибором, свідомою рефлексією;
- діяльнісний компонент життєстійкості передбачає дії, спрямовані на подолання різноманітних викликів та включають в себе постійну турботу про своє здоров'я, розвиток долаючих стратегій поведінки, рефлексію власного Я, уявлення про себе та навколишнє середовище.

У психологічній літературі розглядають різні чинники які пов'язані із життєстійкістю особистості: особистісна автономія (Serdiuk, Danyliuk & Chykhantsova, 2019); осмисленість життя (Ryff, 1995); самоефективність (Bandura, 1997); локус контролю (Jomehri, Najafi, Jafari, Sohrabi, 2009); оптимізм та позитивний настрій (Mahdian, Ghaffari, 2016); надія (Najmeh, 2020); здатність оволодівати новою

інформацією та виробляти особистісні стратегії (Титаренко, 2009); толерантністю, низьким рівнем тривожності, соціальним інтересом, вітальністю особистості (Александрова, Лебедева, 2014); цінностями особистості (Чиханцова, 2018); самовираженням, самоприйняттям та самоорганізацією (Сердюк, & Купреєва, 2017; Шамич, 2019). Отже, життєстійкість – це внутрішній ресурс, який підвладний самій людині та може бути використаний відповідно до ситуацій, який дозволяє перетворювати зміни в можливості. Саме тому, людина може змінити і переосмислити те, що сприяє підтриманню, фізичного, психологічного, соціального здоров'я, життєстійкість – це і настанова, яка надає життю цінності та смислу в будь-яких обставинах (Мадді, 2005).

Здійснений теоретичний аналіз проблеми обґрунтовує наше емпіричне дослідження життєстійкості студентів з інвалідності як ресурсу особистості, виявлення специфіки зв'язку її компонентів з особистісними якостям, ціннісно-смісловою сферою особистості, смисложиттєвими орієнтаціями, часовою перспективою, та визначенням предикторів життєстійкості.

Як показують отримані нами результати за трьома з чотирьох шкал тесту життєстійкості С. Мадді, показники студентів з інвалідністю менші за нормативні значення (табл. 2.6): це інтегральна шкала «життєстійкість», «включеність» та «контроль». Лише за шкалою «прийняття ризику» показники досліджуваних студентів відповідають нормативним значенням.

Таблиця 2.6

Показники життєстійкості студентів з інвалідністю

Шкали	Студенти з інвалідністю (n=345)				Нормативні значення	
	\bar{X}	Md	Mo	S _x	\bar{X}	S _x
Включеність	30,29	32	32 ^a	8,60	37,64	8,08
Контроль	25,29	25	31	6,91	29,17	8,43
Прийняття ризиків	14,16	14	16	4,89	13,91	4,39
Життєстійкість	69,51	72	77	17,79	80,71	18,53

Примітка: \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; Mo – мода (a- є декілька мод, показана найменша); S_x – стандартне відхилення.

Відмінності по шкалам «включеність», «контроль» та інтегральна «життєстійкість» свідчать, що для студентів з інвалідністю властиві менш виражені за норму: 1) переконаність, що активність у власному житті надає максимальний шанс реалізувати власні цілі та можливості, впевненість в собі, у власних здібностях (шкала «включеність»); 2) переконаність в тому, що боротьба впливає на успіх та реалізацію своїх можливостей, цілей (шкала «контроль»). Низький рівень готовності контролювати події власного життя, породжує почуття відсторонення, відчуття себе «поза» життям; 3) сформованість інтегральної характеристики життєстійкості.

Показник по шкалі «*прийняття ризику*» у студентів з інвалідністю відповідає нормативним, що свідчить про переважання настанови сприймати стресові ситуації та проблеми як виклик, випробування себе, а не як загрозу. Респонденти сприймають події (позитивні, негативні), які відбуваються в їхньому житті як новий досвід. Даний компонент є ресурсом особистості, оскільки зумовлює здатність бути відкритим до навколишнього середовища, нових знань, досвіду, які зумовлюють особистісний розвиток та ставлення до життєвих труднощів як до виклику.

Розподіл частотних даних показує, що у 35,2% респондентів виявлено *низькі показники* вираженості інтегрального показника життєстійкості (нижче 62 балів) (Рис. 2.7).

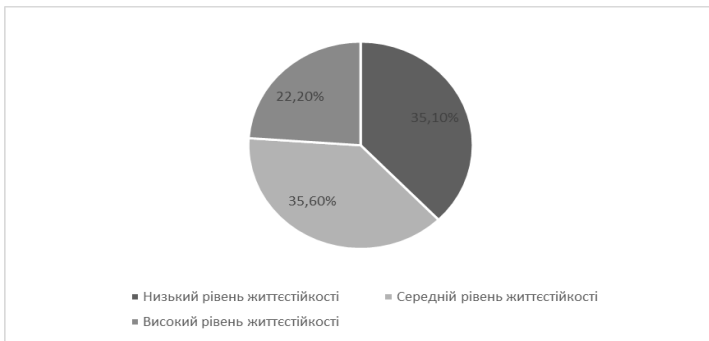


Рис. 2.7. Рівень життєстійкості досліджуваних студентів з інвалідністю

Це свідчить, що ці респонденти не впевнені у своїх здібностях, їм властиво відчуття власної безпорадності, тому їм складно

контролювати події свого життя; вони не виявляють особистісну активність у побудові власного життя, невпевнені в можливості реалізувати свої цілі та здібності, тому часто стикаючись з складними, стресовими ситуаціями сприймають їх як загрозу. Незначний рівень напруги може викликати у них негативні емоційні реакції, зниження працездатності та погіршення самопочуття.

Середній рівень вираженості життєстійкості виявлено у 35,5% респондентів. Ці респонденти рідше переживають стрес, в незнайомих, нових ситуаціях демонструють активність та впевненість в собі. В ситуаціях, які вимагають високої напруги, респонденти з середнім рівнем життєстійкості швидко астенизуються, проявляють роздратованість та тривожність.

Високий рівень вираженості інтегрального показника «життєстійкість» виявлено у 22,2% досліджуваних студентів з інвалідністю. Ці респонденти ставляться до життєвих змін як до викликів на основі включеності, контролю та прийняття ризику; вони впевнені у силі власного Я, готові до активних дій, при вирішенні складних ситуацій, що дозволяє їм відчувати контроль над мінливими подіями свого життя; вони відкриті до навколишнього світу, нових знань, досвіду, пошуку ефективної соціальної підтримки, що сприяє розвитку навичок взаємодії та комунікації.

За вираженістю інтегрального показника «життєстійкість» вибірку досліджуваних студентів з інвалідністю було поділено на дві групи: студенти з низьким рівнем вираженості життєстійкості (показники нижче середніх нормативних) та студенти з середньо-високим рівнем вираженості життєстійкості (показники вище середніх нормативних). Відмінності виявлені між двома вибірками, за допомогою t-критерія Стьюдента для незалежних вибірок, подано в таблиці 2.7. В табл. 2.7. наведено результати тільки тих психологічних характеристик в яких виявлено достовірні відмінності.

Отримані дані свідчать про те, що респонденти з низьким рівнем вираженості життєстійкості достовірно відрізняються від респондентів з середньо-високим рівнем вираження інтегрального показника, за *наступними параметрами особистості*: базові переконання, часова перспектива, стратегії долаючої поведінки (копінг-стратегії), механізми психологічного захисту, самоставленням та його компонентами, смисложиттєвими орієнтаціями та потребою в самоактуалізації. Зазначені параметри особистості у студентів з

низьким рівнем життєстійкості виражені слабше, ніж у студентів з середньо-високим рівнем життєстійкості.

Таблиця 2.7

Порівняння показників вибірки студентів з інвалідністю з низьким та середньо-високим рівнем вираженості життєстійкості

Параметри особистості	t критерій рівності середніх					
	F	α	t	α	95% довірчий інтервал	
					нижн. межа	верх. межа
Базове переконання в удачі	21,69	0,000	-3,34	0,001	-0,84	-0,21
Фаталістичне теперішнє	7,46	0,005	5,72	0,00	2,82	5,80
«Втеча-уникнення»	18,93	0,000	5,63	0,000	1,72	3,58
Заміщення	10,22	0,002	4,30	0,000	7,55	20,41
Проекція	51,64	0,000	3,43	0,001	5,72	21,34
Самоставлення	36,58	0,000	-4,84	0,000	-4,78	-2,00
Самоповага	11,04	0,001	-4,85	0,000	-3,43	-1,44
Самовпевненість	24,86	0,000	-5,14	0,000	-1,87	-0,83
Цілі в житті	9,12	0,003	-6,74	0,000	-13,09	-7,14

Для визначення факторів життєстійкості студентів з низьким та середньовисоким рівнями вираженості життєстійкості ми використовували метод головних компонент та метод Облімін-обертання. Відповідність даних для факторного аналізу визначалася за допомогою критерію Кайзера-Мейера-Олкіна. Статистична достовірність результатів факторного аналізу перевірялась на основі критерію сферичності Барлетта.

На основі факторного аналізу у структурі параметрів, які забезпечують життєстійкість особистості (у вибірці досліджуваних з *низьким рівнем вираженості життєстійкості*) було виділено два фактори, внесок яких у загальну дисперсію даних становить 58,9%. Показник міри адекватності КМО 0,60; Sig критерію сферичності Барлетта менше ніж 0,5. Отже, можемо вважати, що нами отримано достовірний факторний аналіз. Результати факторного аналізу структури життєстійкості студентів з інвалідністю з низьким рівнем життєстійкості наведено в табл. 2.8.

Перший фактор поєднує параметри: потреба в актуалізації власного Я, активно-дієвий копінг «пошук соціальної підтримки» - емоційної, інформаційної та інструментальної, часова перспектива, та самоставлення зокрема, складова, що відображає очікування позитивного ставлення до себе навколишнім.

Очевидно, прагнення реалізувати власні можливості, актуалізувати власне Я, позитивне ставлення до власного минулого, як важливого досвіду забезпечують студентам з інвалідністю орієнтацію на «прийняття виклику» та здатність реалізовувати власні цілі та можливості.

Таблиця 2.8.

Фактори життєстійкості студентів з інвалідністю з низьким рівнем життєстійкості

Факторне навантаження	Параметри, що утворюють фактори
33,4%	Орієнтація в часі (0,78), потреба в самоактуалізації (0,72), пошук соціальної підтримки (копінг-стратегія) (0,70), позитивне минуле (0,56), позитивне ставлення інших (0,55).
25,5%	Самоповага (0,91), потреба в пізнанні (0,75), позитивне минуле (-0,63).

Соціальна підтримка у поєднанні з позитивним ставленням навколишніх, яке студенти з інвалідністю включають у власну систему самооцінок (як показано нами у Розділі 3), сприяють здійсненню смислової переоцінки ситуацій, підвищують почуття приналежності до групи, актуалізують суб'єктну активність, спрямовану на самостійне подолання щоденних життєвих ситуацій.

Отже, поєднання зазначених параметрів у першому факторі свідчить, про те, що сформованість компонентів життєстійкості респондентів взаємопов'язане із усвідомленням потреби в самоактуалізації здатністю орієнтуватися в часі власного життя, позитивно ставитися до власного минулого; здатністю ефективно використовувати соціальну підтримку, результатом якої має бути підвищення здатності студентів з інвалідністю.

Поєднання параметрів у *другому факторі* свідчить, що індивідуальну життєстійкість респондентів забезпечують: *самоповага* (здатність позитивно ставитися до себе на основі власної самоефективності, компетентності), *саморозвиток*, шляхом пізнання навколишнього світу, використання нового досвіду, (що обумовлює здатність особистості приймати виклики життя). Негативно впливає на психологічну життєстійкість *ставлення до власного минуло як негативного*, знецінення його результатів, не розуміння зв'язаності теперішнього, минулого та майбутнього.

Аналізуючи змістовне наповнення факторів досліджуваних, можна зазначити, що психологічною основою життєстійкості студентів з інвалідністю, з *низьким рівнем вираженості інтегральної життєстійкості*, є прагнення до самоактуалізації, самоповага, потреба в пізнанні навколишнього світу, здатність використовувати соціальну підтримку, яка включає в себе розвиток та саморозвиток суб'єкта, що її отримує та ефективна взаємодія з часом власного життя.

Використовуючи метод регресійного аналізу визначимо, які з незалежних змінних найбільш суттєві для передбачення показника життєстійкості особистості. У табл. 2.9. наведено результати регресійного аналізу, за якими ми можемо спрогнозувати показник життєстійкості студентів з інвалідністю з *низьким рівнем вираженості інтегральної життєстійкості*.

Таблиця 2.9

Прогностичні моделі життєстійкості студентів з інвалідністю (низький рівень враженості інтегральної життєстійкості)

Модель	R	R- квадрат	Скоригований R-квадрат	Стандартна похибка оц.
1	,513 ^a	,263	,243	7,595
2	,750 ^b	,563	,539	5,928
3	,804 ^c	,646	,616	5,411

^a Предиктори: (конст) самоповага

^b Предиктори: (конст) самоповага, пошук соціальної підтримки

^c Предиктори: (конст) самоповага, пошук соціальної підтримки, самоактуалізація

^d Залежна змінна: життєстійкість

Спрогнозувати показник життєстійкості можна за допомогою трьох моделей. До *першої моделі* включено показник «самоповага», 26% дисперсії пояснюється з його допомогою (R- квадрат=0,263). У

другу модель включено два показники – «самоповага» та «пошук соціальної підтримки» (активний копінг), за якою пояснюється 56% дисперсії. До *третьої моделі* включено три показники – «самоповага», «пошук соціальної підтримки» та «самоактуалізація», яка пояснює 65% дисперсії.

Найбільш точно прогнозує значення залежної змінної «життєстійкість» *третьа модель*. Модель вважається дійсною, якщо R-квадрат перевищує 0,5. Отримане значення більше 0,5, тому можна стверджувати, що отримана модель є статистично достовірною. Можливість побудувати рівняння регресії дає табл. 2.10. Оскільки показники критерію Фішера $\leq 0,05$, отримані дані є статистично значущими. Беремо до уваги лише коефіцієнти для третьої моделі, оскільки саме її застосовуємо для прогнозу показника життєстійкості. Порівнюючи показники Бета, робимо висновок, що показник «самоповага» найбільше впливає на прогнозування показника життєстійкості (показник Бета найвищий).

Таблиця 2.10

Коефіцієнти регресійної моделі ^a

Модель	Нестанд. коефіцієнти		Станд. коеф.	t	Знач.	
	B	Станд.похиб	Бета			
3	(Константа)	2,357	6,759	-	,349	,001
	Самоповага	1,845	,309	,613	5,962	,000
	Пошук соціальної підтримки	1,625	,367	,473	4,426	,000
	Само-актуалізація	,384	,134	,300	2,865	,002

^a залежна змінна: життєстійкість

Отже, за допомогою регресійного аналізу виявлено, що найбільш точно прогнозує показник психологічної життєстійкості модель, яка включає змінні *самоповага*, *пошук соціальної підтримки* та *самоактуалізація*, за якою пояснюється 65% дисперсії. Найбільший вплив на показник інтегральної життєстійкості справляє показник «самоповага» (Бета найвищий).

У вибірці студентів з інвалідністю з *середньо-високим рівнем вираженості життєстійкості* було виділено три фактори, внесок яких у загальну дисперсію даних становить 69,0%. Показник міри

адекватності КМО 0,76; Sig критерію сферичності Бартлетта менше ніж 0,5. Отже, можемо вважати, що нами отримано достовірний факторний аналіз.

Результати факторного аналізу структури життєстійкості студентів з інвалідністю з *середньо-високим* рівнем життєстійкості наведено в табл.2.11.

Перший фактор поєднує параметри: *смыслжиттєві орієнтації* як результат усвідомлених цілей і смислу власного життя, *самоставлення*, як детермінанта внутрішньої активності особистості, *часову перспективу* – як цілісний образ себе в часі.

Таблиця 2.11

Фактори життєстійкості студентів з інвалідністю з середньо-високим рівнем вираженості життєстійкості

Факторне навантаження	Параметри, що утворюють фактори
27,0%	Локус контролю життя (0,88), результат життя (0,81), інтегральне самоставлення (0,73), самовпевненість (0,62), майбутнє (0,59).
22,7%	Саморозуміння (0,87), самоповага (0,69), переконання в доброзичливості світу (0,67), самовпевненість (0,62).
19,3%	Негативне минуле (-0,80), орієнтація в часі (0,67), цінності (0,59), регресія (-0,54).

Поєднання параметрів першого фактора, свідчить, що життєстійкість студентів з інвалідністю, як багатокомпонентне особистісне утворення, взаємопов'язане з *внутрішнім локусом контролю* - світоглядними переконаннями про можливість керувати, контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх в життя; із *задоволеністю самореалізацією* в пройденому відрізку життя, оцінку його продуктивності та осмисленості; з *позитивним ставленням до себе* на основі впевненості та віри у власні здібності, енергію, самостійність, можливості, компетентність; з *орієнтацією на майбутнє* («вибір майбутнього») – наявністю життєвих цілей, планів, стратегій їх реалізації, та впевненістю у власних можливостях долати труднощі (контроль).

Другий фактор поєднує параметри *самоставлення* – саморозуміння, самоповагу та самовпевненість; та *базові переконання* особистості, а саме, переконаність в доброзичливості навколишнього світу. Це свідчить, що психологічна життєстійкість (та її компоненти) пов'язані із здатністю розуміти багатогранність власного «Я», приймати різні його сторони, з впевненістю у власних силах, здібностях, можливостях та адекватною їх оцінкою; із самоповагою (позитивним ставленням до себе на основі самоефективності, компетентності). Як бачимо, для студентів з інвалідністю значний вплив на психологічну життєстійкість має позитивне ставлення до навколишнього світу, переконаність в його доброзичливості, що сприяє їм реалізувати власні можливості та знайти своє місце в ньому.

Аналізуючи параметри, які утворюють *третій фактор*, слід зазначити, що позитивний вплив на компоненти життєстійкості респондентів мають: здатність *орієнтуватися в часі* власного життя, сформованість системи власних цінностей, та усвідомлення *цінності* самоактуалізації. Негативний вплив на компоненти життєстійкості студентів з інвалідністю мають *орієнтація на негативне минуле*; імпульсивність та слабкість емоційно-вольового контролю, що визначають актуалізацію використання «незрілого» механізму *«регресія»* та обумовлюють зміну мотиваційно-потребової сфери в напрямку її більшої спрощеності. Саме орієнтація на негативне минуле, постійний «вибір минулого» призводить до відчуження, яке проявляється у поєднанні безсилля та безглуздості, заперечення смислу, його пошуку поза межами звичної діяльності (Maddi, 2004).

Результати регресійного аналізу за яким ми можемо спрогнозувати показник життєстійкості студентів з інвалідністю (з середньо-високим рівнем вираженості життєстійкості) наведено в табл. 2.12.

Таблиця 2.12

Прогностичні моделі життєстійкості студентів з інвалідністю з середньо-високим рівнем вираженості інтегральної життєстійкості

Модель	R	R- квадрат	Скоригований R- квадрат	Станд. похиб. оцін
1	,710 ^a	,505	,496	7,642

2	,833 ^b	,694	,684	6,051
---	-------------------	------	------	-------

^a Предиктори: (конст) майбутнє

^b Предиктори: (конст) майбутнє, цінності

^c залежна змінна: життєстійкість

Спрогнозувати показник життєстійкості можна за допомогою двох моделей. До першої моделі, яка пояснює 50% (R- квадрат=0,505), включено показник «майбутнє». До другої моделі включено два показники «майбутнє» та «цінності», які пояснюють 69% дисперсії.

Найбільш точно прогнозує значення залежної змінної «життєстійкість» друга модель. R-квадрат перевищує 0,5, тому можна стверджувати, що отримана модель є статистично достовірною.

Результуючі коефіцієнти лінійного зв'язку показника життєстійкості із особистісними параметрами – предикторами наведено в табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Коефіцієнти регресійної моделі

Модель	Нестанд. коэф.		Ст.коэф	t	Знач.
	B	Станд. похибка	Бета		
2 (Константа)	19,966	5,400		3,698	,000
2 Майбутнє	,857	,124	,533	6,923	,000
2 Цінності	,382	,063	,470	6,107	,000

^a залежна змінна: життєстійкість

Отримані дані є статистично значущими, оскільки показник Фішера $\leq 0,05$. Для прогнозу показника життєстійкості застосовуємо другу модель (69% дисперсії) та беремо до уваги коефіцієнти лише для неї. Порівнявши показники Бета, робимо висновок, що показник «майбутнє» найбільше впливає на прогнозування показника життєстійкості.

Отже, предикторами, які позитивно впливають на показник «життєстійкість» студентів з інвалідністю є – *майбутнє* (суб'єктивна цінність майбутнього, як особистісного ресурсу, наповненість його ціннісно-смысловим змістом) та *цінності* (здатність поділяти

цінності, характерні для людей, які прагнуть до гармонійного буття, позитивних стосунків з навколишніми та самореалізації).

Життєстійкість є тим необхідним ресурсом студентів з інвалідністю, який вони використовують при виборі та побудові власного майбутнього. Переконаність в тому, що в майбутньому є сенс, що будь-який досвід перспективи майбутнього є значущим (включеність та прийняття ризику), сприяє «вибору майбутнього» та переоцінці травматичного досвіду.

Узагальнення теоретико-методологічних підходів та результати нашого емпіричного дослідження дозволяють визначити *життєстійкість* як цілісну характеристику особистості, необхідний ресурс, який проявляється в протистоянні людини стресу, актуалізує властивості особистості, сприяє покращенню та підтриманню психічного і фізичного здоров'я, успішній адаптації в складних умовах розвитку та життєдіяльності, в ситуаціях вибору, пов'язаних з особистісним, професійним самовизначенням та самореалізацією.

Життєстійкість студентів з інвалідністю має складну та багатокомпонентну структуру, важливе значення в якій належить: переживанню *самоповаги, саморозуміння, впевненості у силі власного Я; усвідомленню цілей і смислу власного життя, позитивному ставленню до себе* на основі впевненості та віри у власні здібності, енергію, самостійність, можливості, компетентність; *орієнтації на майбутнє, позитивному ставленні до навколишнього світу, переконаності в його доброзичливості, усвідомленню системи власних цінностей та цінності самореалізації.*

Важливе значення в забезпеченні особистісної стійкості студентів з інвалідністю має *соціальна підтримка* (на відміну від соціального захисту, допомоги, характеризується активністю суб'єкта, спрямованої на самостійне подолання складної життєвої ситуації), яка дозволяє здійснювати смислову переоцінку ситуації, як більш позитивної, сприяє психічному здоров'ю, розвитку та саморозвитку особистості. Пошук ефективної соціальної підтримки є одним з основних механізмів, за допомогою якого, життєстійкість виконує буферну функцію при різноманітних захворюваннях (Maddi, 2004).

Отже, *предикторами*, що мають найбільший вплив у прогностичній моделі життєстійкості студентів з інвалідністю є – *орієнтація на майбутнє, цінності, самоповага, пошук соціальної підтримки та потреба в самоактуалізації.* Розвиток життєстійкості

студентів з інвалідністю полягає в актуалізації її внутрішніх ресурсів – розвитку суб’єктних характеристик, які підвищують здатність бути відкритим до оточуючого середовища, нових знань, досвіду, зумовлюють особистісний розвиток та ставлення до життєвих труднощів як до виклику.

2.4. Методичне забезпечення дослідження самореалізації особистості студентів в інтегрованому освітньому середовищі

Відповідно до побудованої нами теоретичної моделі самореалізації особистості студентів з інвалідністю та для реалізації поставлених в роботі завдань – визначення психологічних особливостей, факторів, механізмів самореалізації студентів та змісту структурних компонентів моделі самореалізації ми використали низку валідних та надійних діагностичних методик (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Методичне забезпечення дослідження самореалізації особистості студентів

Діагностичні показники	Методики
Уявлення про власну самореалізацію, цілі, чинники, які її забезпечують; бар’єри, які перешкоджають самореалізації; ресурси самореалізації; ціннісні орієнтації; базові переконання особистості; осмисленість, цілі, процес, результат життя; локус контролю, життєві орієнтації.	<i>Ціннісно-смысловий компонент</i> Опитувальник цінностей М. Рокича (Rokeach Value Survey – RVS), в адаптації А. Гоштаутаса, А.А. Семенова, В.А. Ядова (Райгородский, 2001) Шкала «Базові переконання особистості» «World Assumptions Scale» Р. Янов-Бульман (Шайгерова, Прокофьева, Кравцова, & Солдатова, 2003) Тест «Смысловиттєвих орієнтацій» (СЖО) Дж. Крамбо та Л. Махолика в адаптації Д. О. Леонтьєва (Леонтьев, 1992) Структурований міні-твір «Самореалізація особистості»

	Особистісний компонент
Ціннісно-сміслові ресурси: смисложиттєві орієнтації, життєві цінності; цілі; осмисленість життя.	Тест-опитувальник самоставлення В.В. Століна, С.Р. Пантілеєва (Столин, Пантілеєв, 1988)
Психологічні ресурси стійкості: особистісне ставлення до захворювання; життєстійкість особистості; базові переконання; самоставлення; осмисленість життя.	Самоактуалізаційний тест (САМОАЛ) (адаптація теста РОІ Е. Шострома, Н.Ф.Каліна, А.В. Лазукін) (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002)
Психологічні ресурси саморегуляції: самоставлення; автономія; самоефективність; часова перспектива.	«Особистісний опитувальник Бехтеревського інституту – ООБІ» (Вассерман, Иовлев, & Карпова, 2005).
Психологічні ресурси самоактуалізації: потреба в самоактуалізації; автономність; цінності; потреба в пізнанні; орієнтація в часі.	Скорочений варіант стандартизованого багатофакторного методу дослідження особистості (Зайцев, 2004)
Інструментальні ресурси: копінг-стратегії; механізми психологічного захисту; орієнтація в часі; вольова регуляція; міжособистісна взаємодія; гнучкість поведінки; контактність.	Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPІ) (Сырцова, Соколова, Митина, & 2008)
Суб'єктивна оцінка задоволеності самореалізацією:	«Індекс життєвого стилю» Г. Келлермана, Р. Плутчика (Вассерман, и др. 2005)
- психологічне благополуччя;	Шкала життєстійкості С. Мадді (Леонтьев, Рассказова, 2006)
- задоволеність життям;	Опитувальник копінг-стратегій Р. Лазарус, С. Фолкман (Вассерман, 2009)
- самоприйняття;	Методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд (Райгородский, 2001)
- життєстійкість.	

	«Шкала самоефективності» (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996)
	Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф, (Шевеленкова, Фесенко, 2005)
	Шкала задоволеності життям (Satisfaction With Life Scale, SWLS Diener) (Осин, Леонтьев, 2020)
	<i>Потребнісно-мотиваційний компонент</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Особистісна спрямованість; - мотиваційна спрямованість; - мотиви самореалізації; - потреба в соціальній підтримці. 	Структурований міні-твір «Самореалізація особистості»
	Тест-опитувальник вимірювання мотивації досягнень А. Мехрабіана (модифікація М.Ш. Магомед-Емінова) (Райгородский, 1998)
	15.Тест-опитувальник вимірювання «Мотивація до успіху» Т. Елерса (Семиченко, 2004)
	«Методика діагностики самооцінки мотивації схвалення» D. Marlowe, D.P. Crowne, в адаптації Ю.Л. Ханіна (Райгородский, 1998)

При проведенні психодіагностичного етапу ми враховували *нозоспецифічні труднощі студентів з інвалідністю*, що вимагало застосування індивідуального підходу в роботі з ними. Можна виділити низку типових труднощів при проведенні психодіагностики зі студентами з інвалідністю.

Етапу безпосередньої роботи із заповненням опитувальників часто передувала індивідуальна бесіда зі студентами з інвалідністю.

Оскільки досліджувані студенти з інвалідністю з недовірою ставилися до дослідження, що може бути відображенням загальної тенденції настороженості по відношенню до «здорових» та проявом особистісних особливостей.

Студенти з тотальним порушенням зору, слабозорі, з ДЦП відповідали на запитання тестів усно (психолог заповнював діагностичні бланки), тому процес психодіагностики перетворювався в опосередковане методикою (тестом) активне спілкування з психологом. Це, з одного боку значно знижує тривогу, настороженість студентів та сприяє створенню позитивного середовища для подальшої психодіагностичної взаємодії. З іншого боку, підвищена потреба студентів з інвалідністю у глибинній, переважно психотерапевтичній роботі, вимагає від психолога власної максимальної зосередженості та здатності утримувати досліджуваного в межах тесту, діагностичної взаємодії. Крім того, Крім того, усне здійснення психодіагностики потребує значно більше часу та психологічних ресурсів.

При проведенні дослідження зі студентами з порушеннями зору, слуху, ДЦП (з парезами та плегією рук) складно дотримуватися принципу автономності, який виключає вплив експериментатора на досліджуваного. Більше того, експериментатор свідомого порушує даний принцип, оскільки допомагає досліджуваному при проведенні тестування – читає запитання, пояснює значення понять, слів, або використовує допомогу сурдоперекладача при роботі зі студентами з тотальним порушенням слуху, заповнює бланки зі слів досліджуваного.

На нашу думку, зазначені особливості можуть ускладнювати психодіагностичну роботу з даним контингентом студентів, але в той же час є спеціальними психодіагностичними показниками, які надають психологу якісно повнішу інформацію про психологічні особливості, індивідуальність студентів з інвалідністю. Крім того, готовність та ініціація взаємодії з психологом, через заповнення психодіагностичних методик, відображає ступінь суб'єктності, надситуативної активності (Петровский, 2010) студентів з інвалідністю в побудові власного життєвого простору.

Обґрунтування методик дослідження

Опитувальник цінностей М. Рокича (Rokeach Value Survey – RVS) в адаптації А. Гоштаутаса, А.А. Семенова, В.А. Ядова

(Райгородский, 2001), спрямований на вивчення змістовної спрямованості особистості - життєвих цінностей, які складають основу її ставлень до себе, навколишнього світу, інших людей та є ядром мотивації життєвої активності. Стимульний матеріал представлений термінальними (цінностями-цілями) та інструментальними цінностями, які необхідно ранжувати в залежності від значущості їх для особистості.

Шкала «Базові переконання особистості» «World Assumptions Scale» Р. Янов-Бульман (в адаптації О.А. Кравцової) (Шайгерова, Прокоф'єва, Кравцова, & Солдатова, 2003), діагностує базові переконання особистості, як систему позитивних уявлень про навколишній світ на основі яких вона прогнозує події, приймає рішення та вибудовує стратегії взаємодії з ним.

Методика діагностує компоненти базових переконань: доброзичливість світу та навколишніх людей (настанова на взаємодію з іншими, світом); переконаність в цінності та значущості власного Я (настанова на самоцінність); переконання в осмисленості життя (настанови на контрольованість подій життя, розподіл позитивних та негативних подій, надія, як шанс досягнення успіху).

Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Дж. Крамбо та Л. Махوليца в адаптації Д. О. Леонтьєва (1992), спрямований на вивчення смисложиттєвих орієнтацій особистості як результату усвідомлення її цілей та смислу власного життя. Показники тесту містять загальний показник осмисленості життя та п'ять субшкал, які відображають окремі його компоненти (смисложиттєві орієнтації): 1) процес, або емоційна насиченість життя; 2) цілі, або наявність осмисленої перспективи майбутнього; 3) результат, або задоволеність самореалізацією в минулому; 4) локус контролю – життя, або переконаність в принциповій можливості впливати на події; 5) локус контролю – Я, або впевненість у власній здатності впливати на події. Тест містить 20 пар тверджень та передбачає вибір між двома твердженнями з оцінкою ступеня цього вибору за 7-ми бальною шкалою.

Тест-опитувальник самоствавлення В.В. Століна, С.Р. Пантілеєва (1988) спрямований на виявлення особливостей самоствавлення як структурно-динамічного утворення, яке включає в себе: самоповагу, аутосимпатію, самокерівництво, самоприйняття, самоінтерес, самовпевненість, саморозуміння, ставлення інших.

Опитувальник містить 57 висловлювань, які дають змогу виявити рівень глобального самоставлення та його рівні, які відрізняються ступенем узагальненості: самоставленням диференційованим за самоповагою, аутосимпатією; рівнем конкретних дій, або готовності до них, у ставленні до власного «Я».

Дослідження самоставлення здійснювалося з метою вивчення його як фактору, психологічного ресурсу самореалізації згідно з другим та третім етапом розробленої моделі.

Самоактуалізаційний тест (САМОАЛ) (адаптація тесту POI Е. Шострома Н.Ф. Каліною, А.В. Лазукіним) (Фетискин, Козлов, & Мануйлов, 2002) розроблений на основі опитувальника особистісних орієнтацій Е. Шострома (Shostrom, 1964) (Personal Orientation Inventory – POI) та досліджує самоактуалізацію як багатовимірну величину на основі теорії самоактуалізації А. Маслоу, ідей К. Роджерса, концепцій психологічного сприйняття часу і часової орієнтації суб'єкта Ф. Перлза і Р. Мея. Самоактуалізаційний тест (САМОАЛ) є четвертим варіантом адаптації методики. Структура опитувальника піддавалася переробці, в результаті чого було залишено дві базові шкали «орієнтація в часі», та «цінності» і десять додаткових: погляд на природу людини, потреба в пізнанні, прагнення до творчості, або креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість в спілкуванні, самоактуалізація.

Самоактуалізаційний тест (САМОАЛ) складається зі 100 пунктів, кожен з яких включає два судження. Досліджуваному пропонується вибрати те судження, яке більшою мірою відповідає його уявленням, способу поведінки. Результати подаються у вигляді % до максимального значення шкали. «Діапазон самоактуалізації» близький до норм POI: (55-70 балів) означає реальну самоактуалізацію особистості; 40-45 балів характерні для осіб з низьким рівнем самоактуалізації, діапазон 45-55 балів вважається психічною та статистичною нормою.

Дослідження загального рівня самоактуалізації та рівня вираженості її складових здійснювалося з метою вивчення її значення як психологічного ресурсу (другий етап моделі самореалізації) та фактору самореалізації (третій етап моделі) студентів з інвалідністю.

Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPP) (Сырцова, Соколова, Митина, & 2008), який найбільш повно охоплює конструкт часової перспективи, базується на теоретичній основі, що поєднує мотиваційний, емоційний, когнітивний та соціальний аспекти.

Методика включає п'ять основних факторів. Дві шкали стосуються валентності минулого: позитивне та негативне минуле; дві шкали стосуються теперішнього - гедоністичне та фаталістичне теперішнє. У ставленні до майбутнього виділяється один аспект – орієнтація на майбутнє. Опитувальник містить 56 тверджень, які оцінюються досліджуваними за п'ятибальною шкалою Лайкерта: від «абсолютно не характерно» (1 бал) до «абсолютно характерно» (5 балів).

Отримані дані інтерпретуються за п'ятьма шкалами:

Шкала «Негативне минуле». Досліджуваний, у якого переважають показники за даною шкалою, характеризується негативним ставленням до власного минулого, воно сприймається як не приємне, викликає відразу, негативні переживання.

Шкала «Позитивне минуле». Досліджуваний, у якого переважають показники за даною шкалою, сприймає минулий досвід як позитивний, орієнтується на нього в теперішньому; часто може сприймати його через «рожеві окуляри», з ностальгією, жити минулим, що гальмує його розвиток та активність в теперішньому.

Шкала «Гедоністичне теперішнє». Досліджуваний, у якого переважає орієнтація на гедоністичне теперішнє, сприймає сьогодення як сповнене задоволення, яке ним цінується більш за все; людина насолоджується сьогоdnішнім моментом, без міркувань про подальші дії, вчинки, поведінку. *Шкала «Фаталістичне теперішнє».* Переважання показників за даною шкалою свідчить про те, що людина вірить в долю, підкорюється їй та нездатна впливати на події свого теперішнього та майбутнього.

Шкала «Майбутнє». Досліджуваний, у якого переважають показники за даною шкалою, характеризується наявністю цілей, планів спрямованих на майбутнє, та поведінкою спрямованою на реалізацію цих цілей та планів.

Дослідження часової перспективи здійснювалося з метою вивчення її значення як психологічного ресурсу стійкості (другий етап моделі самореалізації) та фактору самореалізації (третій етап моделі) студентів з інвалідністю.

Методика «Індекс життєвого стилю» Г. Келлермана, Р. Плутчика (Вассерман, и др., 2005) спрямована на виявлення механізмів психологічного захисту як засобу соціально-психологічної адаптації та захисту самоставлення особистості.

Опитувальник містить 97 тверджень, які досліджуваному необхідно оцінити з точки зору його згоди з ним.

Шкали опитувальника: заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проєкція, заміщення, раціоналізація, реактивні утворення.

Напруженість та задіяність кожного механізму психологічного захисту визначається в «сирих» балах з подальшим переведенням у проценти. Показники, що перевищують 50-процентну межу, відображають «напруженість» та найчастіше використання механізмів психологічного захисту для захисту самооцінки, позитивного ставлення до власного Я, та відображають реально існуючі внутрішні та зовнішні конфлікти особистості.

Дослідження механізмів психологічного захисту здійснювалося з метою вивчення їхнього значення як психологічного інструментального ресурсу (другий етап моделі самореалізації) та фактору самореалізації (третій етап моделі) студентів з інвалідністю.

Шкала життєстійкості С. Мадді (Леонт'єв, Рассказова, 2006) спрямована на вивчення ресурсу життєстійкості, який зумовлює здатність людини ефективно долати складні життєві та стресові ситуації.

Методика діагностує компоненти життєстійкості:

- *включеність* (установка на активну участь в подіях життях);
- *контроль* (установка на особистісну активність щодо подій власного життя, переконаність в результативності боротьби та активності дій);
- *прийняття ризику* (установка активно долати складні ситуації як можливість отримати новий досвід, який сприяє розвитку).

Дослідження життєстійкості здійснювалося з метою вивчення її значення як психологічного ресурсу стійкості (другий етап моделі самореалізації), фактору самореалізації (третій етап моделі) та показника результативності процесу самореалізації (четвертий етап моделі) студентів з інвалідністю.

Опитувальник копінг-стратегій Р. Лазарус, С. Фолкман (Вассерман, 2009) спрямований на діагностику характерних способів подолання стресових та проблемних для особистості ситуацій. Опитувальник побудований на основі транзактної теорії стресу та копінгу R. Lazarus (1966) та когнітивно-феноменологічній теорії подолання стресу С. Фолкмана і Р. Лазаруса (Folkman & Lazarus, 1988).

Опитувальник містить 50 тверджень, кожне з яких відображає певний спосіб поведінки в складній, проблемній для особистості

ситуації. Досліджуваний оцінює твердження по 4-бальній шкалі в залежності від частоти використання запропонованої стратегії поведінки (ніколи, рідко, іноді, часто). Твердження опитувальника об'єднані у вісім шкал, відповідно до основних копінг-стратегій, виділених авторами: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка проблеми.

Дослідження копінг-стратегій здійснювалося з метою вивчення її значення як психологічного інструментального ресурсу, ресурсу стійкості (другий етап моделі самореалізації) та фактору самореалізації (третій етап моделі) студентів з інвалідністю.

«Шкала самоефективності» Р. Шварцера, М. Єрусалема, в адаптації В. Ромека (Шварцер, Єрусалем, & Ромек, 1996) діагностує загальну самоефективність як переконання індивіда у власній здатності досягати цілі в різноманітних ситуаціях.

Опитувальник містить 10 тверджень, які оцінюються за 4-бальною шкалою. Рівень самоефективності визначається сумою балів, отриманих за всіма твердженнями.

Інтерпретація отриманих результатів:

- 19 балів і менше – низький рівень самоефективності;
- 20 - 24 бали – самоефективність нижча за середню;
- 25 - 29 балів – середній рівень самоефективності;
- 30 - 35 балів – самоефективність вища за середню;
- 36 - 40 балів – високий рівень самоефективності (Кокун, 2004).

Дослідження самоефективності здійснювалося з метою вивчення її значення як показника результативності процесу самореалізації (четвертий етап моделі) студентів з інвалідністю.

Шкала психологічного благополуччя (The scales of psychological well-being К. Рифф) адаптована та валідизована Т. Шевеленковою, Т. Фесенко (Шевеленкова, & Фесенко, 2005). Шкала розроблена в рамках евдемоністичного підходу до оцінки психологічного благополуччя особистості та спрямована на дослідження вираженості його складових. Методика вимірює актуальне, а не потенційне психологічне благополуччя особистості.

Отримані результати аналізують та інтерпретують за шістьма основними шкалами: «позитивні стосунки», «автономія», «управління середовищем», «особистісне зростання», «цілі в житті», «самоприйняття»

та трьома *додатковими* шкалами: «баланс афекту», «осмисленість життя», «людина як відкрита система».

Дослідження психологічного благополуччя здійснювалося з метою вивчення результативності самореалізації (четвертий етап моделі), суб'єктивної оцінки та задоволення самореалізацією.

Шкала задоволеності життям (Satisfaction With Life Scale, SWLS E. Diener) (Осин, & Леонт'єв, 2020). Опитувальник побудований на основі моделі суб'єктивного благополуччя запропонованої Е. Дінером (Diener, 1984). Модель включає три компоненти, що відображають когнітивну оцінку життя (задоволеність життям) та її емоційний бік (високий рівень позитивних та низький рівень негативних емоцій). Опитувальник вимірює ступінь емоційного переживання індивідом власного життя як цілого яке відображає рефлексивно-оцінні компоненти суб'єктивного благополуччя та його загальний рівень. Основним достоїнством конструкту «суб'єктивне благополуччя» є простота, універсальність його визначення. Процедури вимірювання не прив'язані до конкретних характеристик життєвих умов, або змісту діяльності особистості.

Дослідження задоволеності життям здійснювалося з метою вивчення результативності самореалізації (четвертий етап моделі), суб'єктивної оцінки та задоволення самореалізацією.

«Особистісний опитувальник Бехтеревського інституту – ООБІ» (Вассерман, Йовлев, & Карпова 2005) призначений для дослідження суб'єктивного ставлення особистості до захворювання (внутрішньої картини захворювання). Опитувальник розроблений на основі концепції «психології ставлень» В. М'ясищева (2003), Опитувальник діагностує сформований під впливом захворювання, інвалідності, фізичного дефекту, патерн ставлень до самого захворювання, значущих ставлень людини: до діяльності, соціального оточення, значущих близьких, самотності, майбутнього, вітальних функцій (сну, настрою, самопочуття, апетиту). Підрахунок, аналіз та інтерпретація даних здійснюється у двох напрямках: за максимальними значеннями сум діагностованих компонентів визначається тип ставлення до захворювання; по профілю шкальних оцінок визначається внутрішня картина захворювання.

Дослідження внутрішнього ставлення до захворювання здійснювалося з метою виявлення психологічних особливостей абітурієнтів з інвалідністю.

Для дослідження індивідуально-психологічних особливостей абітурієнтів з інвалідністю використовували **опитувальник Міні-мульти** (скорочений варіант Стандартизованого багатофакторного методу дослідження особистості) в адаптації В. Зайцева (Зайцев, 2004). Даний опитувальник, крім дослідження індивідуально-психологічних особливостей індивіда, дає можливість виявити патерни поведінки та спілкування, зміст переживань індивіда в значущих для нього ситуаціях; адаптивні та компенсаторні можливості; здатність приймати рішення, схильність до конфліктів; прогнозує можливі труднощі в різних сферах діяльності.

Методика містить 71 питання, які утворюють 11 шкал, три з яких оцінні – вимірюють правдивість (L), ступінь достовірності результатів (F) та величину корекції (K), внесену надмірною обережністю досліджуваного. Вісім шкал є базовими та оцінюють властивості особистості за показниками іпохондрії (Hs), депресії (D), істерії (Hy,) психопатії (Pd), паранойяльності (Pa), психастенії (Pt), шизоїдності (Sc), гіпоманії (Ma).

Методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд (Райгородский, 2001) призначений для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з цим особистісних рис. Модель взаємодії особистості з самою собою та навколишнім світом, що закладена в основу даної методики, ґрунтується на концепції особистості як суб'єкта власного саморозвитку, здатного нести відповідальність за власну поведінку. Авторами методики виділено шість інтегральних показників: «Адаптація», «Прийняття інших», «Інтернальність», «Самоприйняття», «Емоційна комфортність», «Прагнення до домінування». Кожен показник розраховується за індивідуальною формулою.

Тест-опитувальник вимірювання мотивації досягнень А. Мехрабіана (модифікація М.Ш. Магомед-Емінова) (Райгородский, 2001). Опитувальник призначений для вимірювання мотивації досягнень – один з різновидів мотивації діяльності, що проявляється в прагненні людини домагатися успіху та уникати невдачі. При цьому, досліджується який мотив переважає у досліджуваного – мотив досягнення (успіху), чи мотив уникнення невдач.

Тест-опитувальник вимірювання «Мотивація до успіху» Т. Елерса (Семиченко, 2004). Опитувальник призначений для дослідження мотиваційної спрямованості на успіх. Тест належить до

малошкальних методик, що спрощує процедуру підрахунку балів та інтерпретації результатів. Опитувальник містить 41 твердження, на які досліджуваному необхідно дати один з двох варіантів відповідей.

Кількість балів, що співпадають з ключем визначає рівень вираженості мотивації досягнення успіху. Чим вища сума балів, тим вища мотивація до успіху. Низький рівень мотивації до успіху 1-10 балів; середній рівень - 11-16 балів; помірно високий рівень - 17-20 балів; більше 21 балу – надто високий рівень мотивації до успіху.

«Методика діагностики самооцінки мотивації схвалення» D. Marlowe, D.P. Crowne, в адаптації Ю.Л. Ханіна (Райгородский, 2001). Шкала діагностики самооцінки мотивації схвалення спрямована на вимірювання ступеня прагнення досліджуваного отримувати схвалення від навколишніх, відповідати соціальним очікуванням та нормам. Опитувальник містить 20 тверджень на які досліджуваному необхідно дати відповідь «так», якщо твердження відповідає особливостям поведінки індивіда, та «ні», якщо не відповідає.

Кількість балів, що співпадають з ключем визначає рівень вираженості мотивації схвалення. Чим вищий бал, тим більше виражена мотивація схвалення. Низький бал свідчить про переважання занадто високої вимогливості до себе.

Структурований міні-твір «Самореалізація особистості» розроблений нами, є свого роду наративною історією стосовно уявлень особистості щодо особливостей власної самореалізації, що дозволяє людині структурувати розуміння себе, власного життєвого досвіду.

Для визначення суб'єктивного уявлення про феномен особистісної самореалізації, а саме, розуміння сутності власної самореалізації, уявлення про результати особистісної самореалізації, про фактори, що забезпечують успіх самореалізації, про психологічні бар'єри самореалізації, нами розроблено міні-твір «Самореалізація особистості» за визначеними завданнями.

При побудові завдання для написання міні-твору ми спиралися на запропоновану нами теоретичну модель самореалізації (її етапи) та виходили з позицій, що прагнення до особистісної самореалізації, як намір до дій, починається з усвідомлення її сутності для конкретної людини, осмислення цінностей, смислів та пов'язане із перспективою майбутнього.

Виходячи з цього ми визначили наступну структуру процесу особистісної самореалізації: *перший етап «Цінність самореалізації»*

вказує на смислову ціль, обумовлює її спрямованість та вибірковий характер. Цей компонент визначається через запитання: «Що для мене означає особистісна самореалізація?», «Що я хочу?» в якому визначається мета, «Для чого мені самореалізуватися?» - визначається сенс існування, здійснення власного Я.

Другий та третій компоненти, наявні можливості (ресурси) самореалізації та сам процес, вказують на зовнішні та внутрішні (психологічні) фактори, визначається через запитання: «Що, на вашу думку, допомагає вам на шляху до самореалізації?» визначає здатність усвідомлювати власні можливості; «Що вам перешкоджає на шляху до самореалізації?» - визначає бар'єри самореалізації; «Як досягати реалізації власного Я?» - визначає усвідомленість змісту даного процесу, засоби та механізми досягнення цілей.

Четвертий компонент – результати самореалізації. Він вказує на задоволеність самореалізацією та визначається через запитання: «Яким я був/була?» визначається усвідомлення себе; «Яким я став/стала?» - визначається оцінка власних досягнень; «Що свідчить про мою задоволеність самореалізацією?» визначається сфера досягнень та спрямованість подальшого саморозвитку. Зазначені запитання були визначені як завдання для написання міні-твору.

Для інтерпретації результатів нами був застосований метод контент-аналізу, основним завдання якого було – діагностичне. На основі тексту міні-твору «Самореалізація особистості» визначалися значимі характеристики, які ми об'єднали в певні категорії аналізу, визначили вираженість категорій у тексті (на основі одиниць аналізу) та виявили взаємозв'язок між ними.

Нами визначено такі *категорії аналізу* тексту міні-твору:

Категорія *«розуміння сутності особистісної самореалізації»* визначалася словами, реченнями, що вказують смислову ціль, виразність потреби (внутрішня чи зовнішня), спрямованість самореалізації (хочу, бажаю, повинен, необхідно, зобов'язаний; реалізувати цілі, робота; розвиток; самопізнання; матеріальне забезпечення і т.д.). До категорії *«фактори самореалізації»* належать слова, що формулюють мету, бажані результати самореалізації (корисність, професія, родина, гроші, задоволення, хороша робота, визнання і т.д.).

До категорії *«ресурси самореалізації»* належать слова, що вказують на наявні або бажані ресурси, які сприяють особистісній самореалізації (оточення, рішучість, досвід, внутрішня мотивація, цілі,

навчання і т.д.). До категорії *«бар'єри особистісної самореалізації»* належать слова, що вказують на фактори, умови, які заважають особистісній самореалізації (лінь, внутрішні бар'єри, не має часу, страх невдачі, родина і т.д.). Категорія *«задоволеність особистісною самореалізацією»* характеризується використанням відповідних емоційних (задоволеність, радість, смуток, насолода, веселий, весело скоріше не задоволений та ін.) і оціночних (добре, погано, чудово, та ін.) слів. Закінчується процедура контент-аналізу визначенням виразності визначених категорій в усьому тексті. Оскільки компоненти особистісної самореалізації можуть проявлятися з різною мірою усвідомлення, то визначені категорії, за ступенем прояву ознак, оцінювалися критеріями: визначеність, готовність, усвідомленість.

Розділ III

СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Особливості психологічних чинників самореалізації особистості студентів

3.1.1. Ціннісні та смисложиттєві орієнтації досліджуваних студентів

Визначальними компонентами структури особистості є система ціннісних орієнтацій, яка обумовлює змістовну спрямованість особистості, характер взаємодії з оточуючим світом, та здійснює функцію внутрішнього регулятора діяльності і поведінки людини в заданих соціальних умовах її життєдіяльності. Тому, вивчення та врахування особливостей структури ціннісних, смисложиттєвих орієнтацій має важливе значення для розвитку мотивації самореалізації особистості. Довільна активність індивіда перетворюється в цілеспрямовану особистісну та соціально-продуктивну самореалізацію, при умові, коли особистість усвідомлює, чого хоче насправді «смысл для себе», що відповідає її справжнім цінностям та потребам, а що може не співпадати з її предметною метою.

Цінності і смисли виступають детермінантами, що ініціюють процес самореалізації, задають йому спрямованість і вибірковість. У процесі самореалізації особистість актуалізує лише ті цінності, які є значущими в її житті. Завдяки цьому особистість формує індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, від яких залежить динаміка та результативність її самореалізації. На основі ціннісних орієнтацій формується мотивація особистості до самозмін, на які, також, впливає цінність самореалізації, як внутрішня потреба людини до саморозвитку. Отже, основою самореалізації особистості є цінності, які характерні для особистості, що самореалізується, та забезпечують їй психологічне благополуччя та задоволеність життям. Характер і зміст цих цінностей визначають загальну спрямованість людини, зумовлюють її активність та соціальну спрямованість (Пенькова, 2018; Радчук, 2014).

Застосування опитувальника цінностей М. Рокича (Rokeach Value Survey – RVS) (Райгородский, 2001), дозволило виділити

життєві цінності, яким досліджувані студенти надають перевагу та які можуть обумовлювати спрямованість їхньої самореалізації.

Представлені в методиці цінності ранжуються досліджуваними в залежності від суб'єктивної оцінки значущості тієї чи іншої цінності для особистості. Чим менший ранг приписує досліджуваний цінності, тим вища значущість її для особистості, та навпаки, чим вищий ранг цінності, тим менш значущу планку в індивідуальній системі цінностей вона займає: (1-6 ранг найбільш значущі, провідні цінності особистості; 7-12- бажані, але незначущі цінності; 13-18 – незначущі, або ігноровані особистістю цінності). Ієрархію термінальних цінностей-цілей (конкретних та абстрактних) досліджуваних студентів різних категорій подано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Структура цінностей досліджуваних студентів

Ранг	Студенти з інвалідністю	Здорові студенти
1	Здоров'я	Здоров'я
2	Впевненість в собі	Активне діяльнісне життя
3	Активне діяльнісне життя	Матеріальне забезпечення
4	Цікава робота	Розваги
5	Наявність хороших та вірних друзів	Наявність хороших та вірних друзів
6	Матеріальне забезпечення життя	Впевненість в собі
7	Щасливе сімейне життя	Продуктивне життя
8	Суспільне визнання	Щасливе сімейне життя
9	Продуктивне життя	Розвиток
10	Любов	Пізнання
11	Розвиток	Свобода
12	Пізнання	Творчість
13	Розваги	Суспільне визнання
14	Життєва мудрість	Цікава робота
15	Творчість	Любов
16	Свобода	Життєва мудрість
17	Щастя інших	Краса природи та мистецтва
18	Краса природи та мистецтва	Щастя інших

Аналіз даних таблиці 3.1 та порівняння середніх показників вираженості цінностей студентів (Рис. 3.1), які навчаються в інтегрованих групах свідчить про те, що в ціннісно-смысловій сфері студентів обох груп переважають та поєднуються цінності *внутрішні* та *зовнішні, прагматичні*. Найбільш значущими для досліджуваних студентів обох вибірок, є ціннісні орієнтації «здоров'я», «наявність хороших та вірних друзів», «впевненість в собі», гедоністичні цінності - розваги, повнота та емоційна насиченість життя, «матеріально забезпечене життя», професійна реалізація (цікава робота).



Рис. 3.1. Середні значення цінностей досліджуваних студентів

Найбільш значущою цінністю для досліджуваних студентів є цінність «здоров'я» ($\bar{x} = 2,0$) (фізичного та психологічного). Причому, як для студентів з інвалідністю, так і для здорових студентів, здоров'я є найважливішим життєвим пріоритетом, яке визначає можливість реалізувати власні цілі та можливості. Крім, того слід зазначити, що відповідаючи на запитання «На скільки реалізована дана цінність у вашому житті?» студенти з інвалідністю зазначали, що реалізована на 50% та вимагає від них значних зусиль для його підтримання. Здорові студенти зазначали, що майже на 80

відсотків дана цінність реалізована, тому вони значних зусиль не прикладають для її реалізації, але підтримання тренду здорового способу життя підвищує значущість даної цінності для них.

Друге рангове місце в ієрархії цінностей у студентів з інвалідністю займає цінність *«впевненість в собі»* ($\bar{x}=4,8$), яка визначає здатність людини відчувати внутрішню гармонію, бути активним творцем власного життя, орієнтацію на власні цілі, можливості, силу власного «Я», що забезпечує їй особистісну автономність. Слід зазначити, що значна кількість дослідників вказують на низький рівень впевненості в собі осіб з інвалідністю внаслідок «самостигматизації» - звикання з образом малоактивної, слабкої людини, яка потребує захисту, формується, саме, на основі невпевненості в собі (Воеводина, 2018; Кантор, 2002; Курбангалеева, & Веретенников, 2017; Романович, 2015; Тищенко, 2012; Чухрій, 2020).

У досліджуваних здорових студентів друге рангове місце в індивідуальній ієрархії цінностей займає цінність *«активне діяльнісне життя»* ($\bar{x}=9,4$), як потреба бути активним творцем власного життя, реалізувати здібності, можливості, через взаємодію з іншими, відчувати повноту та емоційну насиченість життя. У студентів з інвалідністю ця цінність посідає третє рангове місце ($\bar{x}=4,8$). Обмежені функціональні, сенсорні та соматичні можливості часто звужують набір доступних для молоді з інвалідністю сфер життя, де вони можуть проявити власну активність, реалізувати потреби у взаємодії з іншими. Тому, здобуття вищої освіти в інтегрованих студентських групах є значущим для реалізації цієї цілі.

Четверте рангове місце в ієрархії цінностей у студентів з інвалідністю займає цінність *«цікава робота»* ($\bar{x}=6,0$), яку відносять до цінностей професійної самореалізації, тоді як у студентів умовно здорових ($\bar{x}=8,8$), цей ранг займає гедоністична цінність *«розваги»* ($\bar{x}=10,8$) (відсутність обов'язків, приємного, легкого проведення часу). П'ятий ранг в обох групах досліджуваних студентів займає цінність спілкування - *«наявність хороших та вірних друзів»* ($\bar{x}=8,9$; $\bar{x}=6,2$). Шосте рангове місце у студентів з інвалідністю займає цінність *«матеріально забезпечене життя»* ($\bar{x}=8,2$), а в здорових студентів цінність *«впевненість в собі»* ($\bar{x}=8,6$).

Необхідно акцентувати увагу на тому, що, *менш значущими*, але *бажаними*, як у студентів з інвалідністю, так і в здорових студентів, є цінності які обумовлюють характеристики самоактуалізованої

особистості: *«продуктивне життя»*, як актуалізація власного *«Я»*, через максимальне використання власних можливостей, здібностей та підвищення психологічного благополуччя, задоволеності життям; *«щасливе сімейне життя»* як реалізація себе в особистій сфері життя; *«розвиток»*, як постійне самовдосконалення, через самопізнання, навчання, самореалізацію; *«пізнання»*, що включає пізнання власного *«Я»*, навколишнього світу та інших людей; *«творчість»* та *«свобода»*, як основні компоненти самодетермінації особистості. Тобто, зазначені бажані цінності можуть бути механізмом особистісного саморозвитку студентів.

Серед *незначущих, ігнорованих цінностей*, які слабо представлені в індивідуальній системі цінностей студентів обох груп, також цінності, які притаманні психологічно зрілій особистості (*«життєва мудрість»*, *«свобода»*, *«щастя інших»*, *«краса природи та мистецтва»*). На наш погляд, потребує особливої уваги той факт, що у досліджуваних умовно здорових студентів в категорії незначущих цінностей-цілей представлено конкретні цілі: *«цікава робота»* та *«суспільне визнання»*, що може свідчити про не сформованість цінностей професійної самореалізації.

У студентів з інвалідністю, на відміну від здорових студентів, менше вираженими є цінності: *«активне діяльнісне життя»*, *«суспільне визнання»*, *«пізнання»*, *«розвиток»*, *«цікава робота»*, *«щастя інших»*, *«творчість»*. Це може свідчити про те, що виражена невпевненість в собі, у студентів з інвалідністю, є бар'єром у реалізації їхньої потреби в активному саморозвитку, активному житті, реалізації себе в роботі та отриманні суспільного визнання.

Більше вираженими у здорових студентів є цінності *«впевненість в собі»*, *«розвиток»*, *«продуктивне життя»*, *«активне діяльнісне життя»*. Для них характерне прагнення найбільш повної реалізації себе в житті, в професії, самопізнання та розвитку власного *«Я»*, розкриття власного потенціалу, можливостей, визнання суспільством їхньої цінності, індивідуальності.

Отже, можна виділити такі психологічні особливості ціннісної структури *студентів з інвалідністю*: переважання *значущих цінностей* – цінність особистого життя, професійної самореалізації; значущими та *бажаними*, також є цінності самовизначення як досягнення суспільного визнання, шляхом пізнання та саморозвитку; побудови продуктивного та щасливого життя, тобто реалізувати прагнення до

самореалізації; *незначущими* студенти вважають цінності, які властиві психологічно зрілій особистості: творчість, життєва мудрість, свобода, щастя інших, та на думку А. Маслоу (2002) є характеристиками самоактуалізованих особистостей.

У *здорових студентів* в ієрархії їхньої ціннісної структури *переважають*: цінності особистого життя та гедоністичні цінності; значущими також виступають цінності особистісного розвитку, шляхом реалізації цінностей свободи, творчості та побудови продуктивного життя. Студенти вважають актуальними цінності реалізації себе в роботі, соціального визнання та цінності психологічно зрілої особистості.

Слід зазначити, що ми описуємо загальні тенденції у домінуванні конкретних та абстрактних цінностей студентів з інвалідністю та здорових студентів. Цілком зрозуміло, що досліджувані групи, як і кожна окрема людина, має притаманну саме їй індивідуальну ієрархію цінностей, ступінь її прояву та узгодженості ціннісного спрямування.

3.1.2. Порівняння показників смисложиттєвих орієнтацій студентів з інвалідністю та здорових студентів

Інтерналізованою та усвідомленою частиною ієрархії цінностей людини є система її особистісних смислів. Ми виходимо з розуміння того, що самореалізація особистості здійснюється при умові, коли діяльність органічно вибудовується з власних потреб людини, в результаті адекватного співвіднесення особистості з власною життєдіяльністю, та передбачає неперервний пошук особистісних цінностей та смислів власної діяльності, здійснення свого «Я» та вибору в процесі життєвого шляху. Смисложиттєві орієнтації є основою створення образу майбутнього, перспективи розвитку особистості, та у формі їх усвідомлення (особистісних цінностей) є психологічною опорою, яка дозволяє оцінювати та регулювати діяльність людини з точки зору успішності досягнення її цілей.

Застосування тесту «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Дж. Крамбо та Л. Махолика в адаптації Д. О. Леонтьєва (Леонтьєв, 1992) дало змогу дослідити смисложиттєві орієнтації особистості студентів виділених нами груп, що становлять основу їхнього образу «Я» та

виявити зв'язок життєвих цілей, осмисленості життя, цінності власного «Я» з самореалізацією особистості.

Результати отримані за даною методикою подано в табл. 3.2.

Аналізуючи дані, подані в табл. 3.2, слід зазначити, що більшості студентів з інвалідністю та здорових студентів характерні високі показники (25-42) по більшості шкал методики. Варто проаналізувати показники по кожній з шкал окремо у вибірці студентів з інвалідністю та здорових студентів.

Таблиця 3.2

Смисложиттєві орієнтації досліджуваних студентів

Шкали методики	Студенти з інвалідністю (n=345)				Здорові студенти (n=325)			
	\bar{X}	Md	Mo	S _x	\bar{X}	Md	Mo	S _x
Цілі в житті	28,7	29,0	29 ^a	8,8	31,9	32,0	33	6,3
Процес життя	22,9	23,0	13 ^a	6,8	26,3	27,0	26	5,3
Результат життя	21,9	23,0	21 ^a	6,5	22,8	23,0	23 ^a	4,2
Локус контролю - Я	14,3	14,0	11	3,8	16,4	16,0	26	3,5
Локус контролю - життя	28,6	30,0	23 ^a	7,1	31,4	33,0	35	6,0
Осмисленість життя	92,5	94,0	97 ^a	19,1	110,9	108,1	108	26,1

Примітка: \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; Mo – мода (a- є декілька мод, показана найменша); S_x – стандартне відхилення.

Більшості студентів з інвалідністю за шкалами «*цілі в житті*» та «*локус контролю – життя*» характерні високі та середні показники, що характеризує цю частину вибірки як цілеспрямованих людей, які надають власному життю осмисленість, спрямовані в майбутнє; вони переконані, що контролюють власне життя, самостійно приймають рішення та втілюють їх в життя. Проте, певній кількості студентів з інвалідністю по шкалі «цілі в житті» (13,6%) та «локус контролю – життя» (2,4%) характерні низькі показники (1-17). Це свідчить про те, що ця частина досліджуваних не задоволена

власним життя в теперішньому, вони переконані, що життя не можливо свідомо контролювати та планувати майбутнє.

По шкалам «процес життя» та «результат життя» більшості студентів з інвалідністю характерні середні (18-24) показники, що характеризує студентів як тих, хто сприймає власне життя, як цікаве, емоційно насичене та змістовне. Частина студентів за шкалами «процес життя» (11,7%) та «результат життя» (4,9%) характерні низькі показники (до 17). Вони не задоволені власним життям в теперішньому, та компенсаторно наповнюють його змістом, пригадуючи власні досягнення в минулому або спрямованість в майбутнє.

По шкалі «локус контролю – Я» більшості студентів з інвалідністю характерні середні показники (12-17), що характеризує їх як впевнених в собі осіб, здатних будувати власне життя у відповідності з своїми цілями та уявленнями про його смисл. Невпевненість в собі, не здатність контролювати своє життя характерно 2,4% досліджуваним з інвалідністю, в яких виявлено низькі показники по цій шкалі (1-11).

Для здорових студентів характерні високі показники (25-42) по всім шкалам методики, крім шкали «локус контролю Я». Можна сказати, що життя цих студентів характеризується осмисленістю, наявністю цілей, планів на майбутнє, реалізація яких підкріплюється особистою відповідальністю за їх реалізацію.

На рисунку 3.2 наочно показано вираженість смисложиттєвих орієнтацій в обох групах студентів.

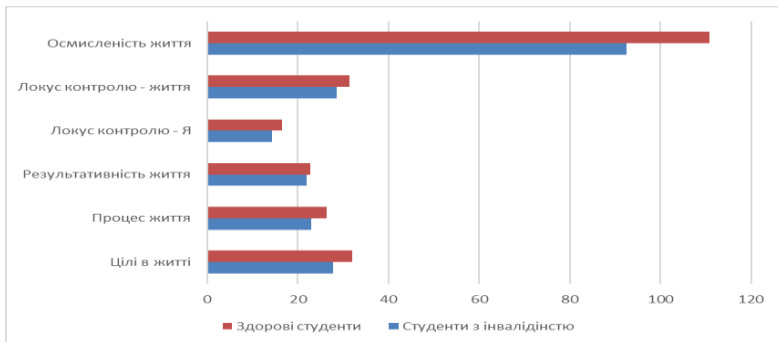


Рис. 3.2. Вираженість смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних студентів

Ми виділили достовірні відмінності між студентами за нозологічними групами інвалідності (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Відмінності за показниками смисложиттєвих орієнтацій між студентами з порушеннями опорно-рухового апарату (n=82), загально-соматичними (n=186) та сенсорними порушеннями (n=77)

Показники смисложиттєвих орієнтацій		А	Б	В	p≤
Цілі в житті	x	26,4	30,7	28,3	-
	S _x	9,1	8,1	8,8	
Процес життя	x	30,8	24,4	21,9	-
	S _x	8,1	6,3	7,3	
Результативність життя	x	21,5	22,8	20,6	-
	S _x	7,3	5,9	6,7	
Локус контролю - Я	x	13,4	15,4	13,5	0,05 Б-В, Б-В
	S _x	4,9	2,1	4,9	
Локус контролю - життя	x	26,2	31,9	25,8	-
	S _x	3,6	6,6	7,2	

Примітка: А – студенти з порушеннями опорно-рухового апарату; Б – студенти з загально-соматичними порушеннями; В – студенти з сенсорними порушеннями; \bar{x} – середнє значення; S_x – стандартне відхилення.

Отримані дані засвідчують, що у студентів з загально-соматичними порушеннями вищим є прояв впевненості в собі, здатності керувати та контролювати події власного життя, які проявляються в інтернальному локусі контролю («локус контролю – Я»), у порівнянні зі студентами з порушеннями опорно-рухового апарату та сенсорними порушеннями.

Порівняння міжгрупових середніх значень шкал методики у вибірці студентів з інвалідністю та здорових студентів показало достовірні відмінності по шкалам: «цілі в житті» (t=3,21; p≤0,01), «локус контролю – Я» (t=2,63; p≤0,05), «локус контролю – життя» (t=3,29; p≤0,01) (табл. 3.4., Додаток Б.1).

Вищими показники вираженості по зазначеним шкалам є в групі здорових студентів, у порівнянні зі студентами з інвалідністю. Це свідчить про те, що здорові студенти краще усвідомлюють власне майбутнє («цілі в житті»), саме в ньому знаходять джерело життєвого

сенсу; покладають відповідальність на власне «Я» за реалізацію життєвих цілей, та вважають себе здатними контролювати події життя.

Таблиця 3.4

Відмінності за показниками смисложиттєвих орієнтацій між студентами з інвалідністю (n=345) та здоровими студентами (n=325)

Показники СЖО		Студенти з інвалідністю	Здорові студенти	p≤
Цілі в житті	x	28,7	31,9	0,01
	S _x	8,8	6,3	
Процес життя	x	22,9	26,3	0,01
	S _x	6,8	5,3	
Результативність життя	x	21,9	22,8	-
	S _x	6,5	4,2	
Локус контролю - Я	x	14,3	16,4	0,05
	S _x	3,8	3,5	
Локус контролю - життя	x	28,6	31,4	0,01
	S _x	7,1	6,0	

Примітка: \bar{X} – середнє значення; S_x – стандартне відхилення

Нижчі показники по шкалам «цілі вжитті», «локус контролю – Я», «локус контролю – життя» у студентів з інвалідністю можуть свідчити про недостатню осмисленість майбутнього та здатність формувати життєві цілі, що становлять основу їхнього Я; неадекватну самооцінку власних здібностей, можливостей, ресурсів; їм складно сприймати себе як сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору, щоб будувати власне життя у відповідності зі своїми бажаннями та можливостями, тому часто потребують підтримки значущих інших та соціального оточення. Саме, виявлені особливості смисложиттєвих орієнтацій можуть бути як бар'єром, так і ресурсом процесу самореалізації студентів з інвалідністю.

3.2. Психологічні особливості базових переконань досліджуваних студентів

Тісно пов'язаними з особистісними цінностями та смислами є система базових переконань особистості, яка лежить в основі картини світу індивіда. Переконання, як одиниця світогляду, є основою, критерієм, еталоном здійснення ціннісного вибору (мотивів, цілей, вчинків) та реалізує певні особистісні цінності. На рівні зі смислоутворюючими мотивами, ціннісними орієнтаціями, установками, базові переконання включаються в акти внутрішнього вибору людини, лежать в основі її самодетермінації, цілеспрямованості, саморозвитку.

Поняття «базові переконання» в когнітивній персонології використовується для позначення смислових елементів індивідуального досвіду людини, за допомогою яких людина вибудовує власну поведінку та діяльність. Термін «базові переконання», часто, використовується як синонім понять: «схеми» (Бек, 2002; Epstein, 1984), «когнітивні схеми» (Янг, Клоско, Вайсхаар, 2020), «особистісні конструкти» (Дж. Келли, 2000), «переконання» (Janoff-Bulman, 2004), «установка» (Уснадзе, 2001), «ментальна модель світу» (Смұльсон, 2010), «внутрішня картина світу» (Падун, & Котельникова, 2012). Всі ці поняття об'єднує загальна концепція, згідно якої у людини існують внутрішні уявлення (переконання) про функціонування світу, самості, ставлень людей один до одного та до неї самої. О.М. Леонтьєв (1983) визначає систему базових переконань особистості як «образ світу», як глобальне, стійке уявлення індивіда про світ, про самого себе, які впливають на інтелектуальну діяльність, емоційні стани та поведінку особистості.

З погляду М.А. Падун (2007) базові переконання особистості - це ієрархічно організовані когнітивно-емоційні імпліцитні, стійкі уявлення індивіда, через які він сприймає навколишній світ, структурує власний досвід, моделює психічні стани та формує власну поведінку, діяльність. Найбільш близьким до поняття базові переконання є «установка» (Уснадзе, 2001), як основний регулятивний механізм поведінки людини, який визначає її спрямованість, вибіркову активність, цільове навантаження.

В когнітивну психологію поняття «схем», як когнітивно-афективних комплексів, які організують досвід та поведінку,

визначають зміст мислення, емоцій та ставлень людини, було введено Бартлером (Bartlett, 1932) та використовується як пояснювальний конструкт, який детермінує процес пізнання суб'єктом навколишнього світу. Згідно Дж. Келлі (2002) «особистісний конструкт» - це ідея, або думка, яку використовує людина для інтерпретації, пояснення, або передбачення власного досвіду. Люди постійно висувують певні гіпотези про навколишню реальність, що дозволяє їм прогнозувати, контролювати та розуміти події, що відбуваються.

На наявність у людини «адаптивної системи» вказує Епштейн (Epstein, 1984), та виокремлює дві адаптивні системи особистості: емпіричну (переконання) та раціональну (схеми), на основі яких людина вибудовує «імплицитну теорію реальності»: теорію власного «Я» та навколишнього світу, і репрезентації ставлень між «Я» та світом. Ці схеми формуються в процесі генералізації людиною емоційно значущого досвіду її взаємодії з довкіллям та, автоматично, проявляються у власній поведінці.

Поняття «схем» та «переконань» є основними в когнітивній теорії А. Бека (2002). Людина аналізує, обробляє інформацію, базуючись на базових переконаннях, трансформуючи їх в певні схеми: когнітивні (інтерпретація, абстрагування, пригадування, оцінка себе та інших); емоційні (генерування почуттів та відповідальність за них); мотиваційні (побудова бажань, стремлень, прагнень); інструментальні (підготовка до дій); контрольні (самоконтроль, зміна, переривання та управління діями, діяльністю). Порушення нормального функціонування індивіда, за А. Беком (2002) обумовлено «когнітивною вразливістю» в основі якої лежать дисфункціональні схеми та переконання особисті.

Переконання особистості є центральним поняттям в раціонально-емотивній психотерапії А. Еліса (Эллис, & Драйден, 2002). Систему переконань особистості науковець розглядає як її базову філософію, яка змістовно наповнена як раціональними переконаннями, які підтверджуються досвідом людини, так і ірраціональними. Ірраціональні переконання проявляються як негативні реакції на несприятливі події, які багаторазово повторюються, як в дитячому, так і в дорослому віці.

Найбільш повно базові переконання індивіда досліджено Р. Янофф-Бульман (Janoff-Bulman, 1992) в рамках концепції

«зруйнованих переконань» «theory of shattered assumptions», згідно з якою людині необхідна система стійких позитивних уявлень про навколишній світ, які дозволяють їй прогнозувати події, приймати рішення, бути стійкою, вибудовувати стратегії взаємодії зі світом та самою собою. Позитивна система переконань людини – це результат турботи, прийняття та любові, які діти отримують в перший рік життя. Ця система переконань є досить стійкою, та не змінюється в процесі повсякденного життя людини, нескладних життєвих ситуацій. Проте, у випадку травмуючої ситуації, різноманітних життєвих викликів людина стикається з новою інформацією, яка дисонує з її існуючою системою позитивних переконань та яку необхідно інтегрувати. Зміна існуючих переконань є важливим аспектом посттравматичного стресу. Процес подолання травми, негативних життєвих подій - це відновлення, або трансформація базових переконань особистості.

Згідно Р. Янофф-Бульман (Janoff-Bulman, 2006) структура базових переконань включає вісім імпліцитних уявлень людини про: доброзичливість-ворожість навколишнього світу та людей; справедливість, керованість (контрольованість) подій та їх результатів; випадковість, як шанс, надія досягти успіху; та уявлення про власне «Я» (самооцінка, цінність Я, самоконтроль, удача), які утворюють три категорії базових переконань: доброзичливість навколишнього світу та людей, осмисленість життя та цінність власного Я.

Базове переконання про *доброзичливість навколишнього світу* виражається в термінах «позитивний-негативний», та стосується як навколишнього світу, так і людей в цілому. В структурі цього переконання Янофф-Бульман (Janoff-Bulman, 2004) виділяє два показники: «доброзичливість світу» та «доброзичливість оточення». На думку автора, більшість людей переконані в тому, що оточуючий світ, в цілому, гідне місце для життя, а невдачі в ньому відбуваються досить рідко; що більшість навколишніх людей добрі, порядні, які в разі необхідності прийдуть їм на допомогу.

Базове переконання про *справедливість навколишнього світу* відображає погляди індивіда на принципи розподілу удач та негаразд: події, які в житті людини відбуваються, відбуваються за принципом справедливості; людина здатна запобігти негативним подіям (контролювати) власними зусиллями; існує певна закономірність та особливий сенс в тих подіях, які відбуваються з людиною.

Базове переконання *про цінність та значущість власного Я*, включає: переконання про себе, як про людину, яка гідна поваги, любові та прийняття; переконаність в тому, що вона здатна контролювати події, які з нею відбуваються та спрямовувати їх власними зусиллями на користь собі; про те, що навіть, якщо вона не може контролювати події, вона може вважати, що їй щастить, та таким чином підтримувати почуття власної невразливості.

Згідно Р. Янофф-Бульман (Janoff-Bulman, 2004) базові переконання, які стосуються позитивного образу Я, доброзичливості навколишнього світу та справедливості ставлень між «Я» та навколишнім світом найбільше змінюються під впливом психологічної травми та негативних подій в життєдіяльності людини. Процес подолання травми, негативних життєвих подій це відновлення, або трансформація базових переконання особистості.

Юнацький вік це – період формування та утвердження ціннісних орієнтацій та ідеалів, стійкого світогляду, соціально обумовлених властивостей особистості. Все це є основою для розвитку особистісного смислу ставлення до світу: побудови та утвердження базових ставлень особистості до довкілля та свого місця в ньому, до навколишніх людей.

Особливого значення сформованість системи конструктивних базових переконань, як образу світу, ставлення до навколишньої дійсності та до життя, набуває для осіб з інвалідністю, розвиток яких відбувається в несприятливих умовах - дефіциту ресурсів, а обмежені функціональні можливості здоров'я можуть виступати і як ускладнені умови особистісного розвитку, так і як конструктивний ресурс саморозвитку особистості. Тому, ускладнені умови розвитку можуть змінювати, порушувати цілісність сприйняття існуючої картини навколишнього світу, спотворювати відчуття безпеки – вносити невпевненість у власне Я та його інтеграцію. Внаслідок чого, в осіб з інвалідністю, формуються неконструктивні стратегії взаємодії з навколишнім світом, іншими людьми та самим собою, в основі яких лежить прийняття навколишнього середовища як небезпечного.

Для дослідження базових переконань студентів інтегрованих груп (студентів з інвалідністю та здорових студентів) ми використовували шкалу «Базові переконання особистості» «World Assumptions Scale» Р.Янов-Бульман (в адаптації О.А. Крацової) (Шайгерова, Прокофьева, Кравцова, & Солдатова, 2003)

У табл. 3.5. подано описові статистики базових переконань студентів з інвалідністю.

Таблиця 3.5

Показники базових переконань студентів з інвалідністю (n=345)

Показники базових переконань	\bar{X}	Md	Mo	S _x	Нормативні показники
Добррозичливість світу (BW)	4,1	4,0	4 ^a	0,8	4,42
Добррозичливість людей (BP)	3,7	3,7	4	0,7	4,07
Справедливість (J)	3,6	3,5	3	0,4	3,93
Керованість, контрольованість (C)	3,9	4,0	4	0,7	4,12
Випадковість (R)	3,5	3,5	3,5	0,8	3,54
Самооцінка (цінність власного Я) (SW)	3,8	3,7	3,7	0,9	4,35
Самоконтроль (SC)	4,1	4,0	4,0	0,7	4,43
Удача (L)	3,5	3,7	4,3	1,1	4,06

Примітка: \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; Mo – мода (a - є декілька мод, показана найменша); S_x – стандартне відхилення.

Розподіл частотних даних показав, що показник «добррозичливість світу» у 60% досліджуваних студентів з інвалідністю *відповідає нормативним* значенням. Це означає, що студенти позитивно ставляться до навколишнього світу, вважають, що в світі більше добра, ніж зла, переконані, що добррозичливість оточуючого навколишнього світу дозволяє знайти своє місце в ньому.

Показник «добррозичливість людей» у 52% досліджуваних студентів з інвалідністю *дещо нижче нормативних*. Це означає, що студенти переконані в тому, що люди від природи, скоріше, недружелюбні, байдужі до існування інших людей. Сформованість даного переконання може бути пов'язана з тривалою соціальною політикою сегрегації осіб з інвалідністю та, часто обмеженим колом їхнього спілкування, недостатнім досвідом взаємодії з навколишніми людьми. Показники «справедливість», «випадковість», які стосуються базових переконань щодо значущості життєвих подій, того як вони розподіляються (справедливості), у 64,7%

досліджуваних студентів *відповідають нормативним*. Це означає, що респонденти переконані в справедливості - в тому, що хороші люди заслуговують на позитивні життєві події; що з порядними людьми не відбуваються негаразди; що життя сповнене невизначеності та випадковості. Дещо, ілюзорне сприйняття навколишнього світу респондентів, на нашу думку, може свідчити про пасивну життєву позицію, неготовність реалізовувати власні можливості, робити помилки, витримувати невдачу. Показник *«керованість, контрольованість»*, який теж, стосується осмисленості значущості життєвих подій, у 51% досліджуваних студентів *нижче нормативних*. Це означає, що респонденти, переважно, не усвідомлюють наслідки власних дій, їм складно керувати та контролювати події (особливо негативні) в житті, вони не готові брати на себе відповідальність за події власного життя. На нашу думку, це може бути пов'язано з невпевненістю у силі власного «Я».

Показники *«самооцінка», «самоконтроль», «удача»*, які стосуються самооцінки та значущості власного Я, у 58% досліджуваних студентів *нижчі за нормативні*. Це свідчить, що досліджувані студенти з інвалідністю не впевнені в собі, вони, часто, відчують безпорадність, переконані, що нездатні керувати подіями свого життя, власними зусиллями; вони відчують себе «невезучими, іншим везе більше», тому вони, часто, очікують везіння, а не докладають власні зусилля для реалізації свого потенціалу.

У студентів з інвалідністю показники *«ступінь удачі та везіння»* *нижчі за нормативні* (4,06 балів), це свідчить, що студенти не вважають, що удача та везіння «на їхній стороні», через це, ще більше відчують вразливість власного «Я», яке потребує захисту. Або через активізацію соціальних ресурсів підтримки, або власних психологічних ресурсів, які допомагають розвивати навички життєстійкості та взаємодії з навколишнім світом, або їх конструктивного поєднання.

Порівняння діагностичних результатів базових переконань студентів з різним нозологічним типом інвалідності

Результати аналізу порівняння показників базових переконань студентів з різним нозологічним типом інвалідності представлено в табл. 3.6. Наведені в таблиці 3.6. дані свідчать, що середні значення за

всіма показниками, крім одного - переконання в «контрольованості світу» (С), достовірно не відрізняються між студентами з різним нозологічним типом інвалідності. Тобто, виходячи з отриманих нами результатів, можна стверджувати, що різний нозологічний тип інвалідності, суттєво *не впливає* на сформованість базових переконань особистості. Лише за одним параметром базових переконань «контрольованість світу» аналіз критерії t-Ст'юдента показав статистичну значущість: рівень переконання в «контрольованості світу» вищий ($\bar{x}=4,1$; $S_x=0,9$) у студентів з порушеннями опорно-рухового апарату, ніж у студентів з сенсорними порушеннями ($\bar{x}=3,6$; $S_x=0,8$).

Таблиця 3.6

Порівняння за показниками базових переконань студентів з порушеннями опорно-рухового апарату (n=82), загально-соматичними (n=186) та сенсорними порушеннями (n=77)

Показники базових переконань		t	А	Б	В	p≤
Доброзичливість світу (BW)	\bar{x}	-	4,0	4,5	3,8	-
	S_x		1,0	0,8	0,7	
Доброта людей (BP)	\bar{x}	-	3,8	3,9	3,6	-
	S_x		0,6	0,8	0,6	
Справедливість світу (J)	\bar{x}	-	3,8	3,7	3,7	-
	S_x		0,8	0,8	0,8	
Контрольованість світу (С)	\bar{x}	-0,43	4,1	4,0	3,6	А-В, 0,01
	S_x		0,9	0,6	0,8	
Випадковість подій (R)	\bar{x}	-	3,5	3,3	3,7	-
	S_x		0,9	0,9	0,7	
Цінність власного Я (SW)	\bar{x}	-	3,7	3,8	3,6	-
	S_x		1,0	0,9	0,8	
Ступінь самоконтролю (SC)	\bar{x}	-	4,1	4,0	4,2	-
	S_x		1,0	0,5	0,8	
Ступінь удачі, везіння (L)	\bar{x}	-	3,3	3,7	3,6	-
	S_x		1,3	0,8	0,7	

Примітка: А – студенти з порушеннями опорно-рухового апарату; Б – студенти з загально-соматичними порушеннями; В – студенти з сенсорними порушеннями. \bar{x} - середнє значення; S_x - стандартне відхилення.

Студенти з порушеннями опорно-рухового апарату переконані, що вони здатні запобігати складним, невизначеним подіям свого життя власними зусиллями; можуть контролювати життєві ситуації та події. Це підвищує впевненість в собі, у власних силах, цінності власного «Я». Хоча середні значення параметру «контрольованість світу» у студентів з різними нозологічними типами інвалідності нижчі за нормативні значення (4,12 балів).

Описові статистики базових переконань *здорових студентів* наведено в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Показники базових переконань здорових студентів (n=325)

Показники базових переконань	\bar{X}	Md	Mo	S _x	Нормативні показники
Доброзичливість світу (BW)	4,3	4,5	4,5	0,9	4,42
Доброзичливість людей (BP)	4,2	4,0	4,0	1,9	4,07
Справедливість (J)	3,7	3,7	4,0	0,8	3,93
Керованість, контрольованість (C)	3,8	3,7	4,2	0,7	4,12
Випадковість (R)	3,6	3,7	3,7	0,6	3,54
Самооцінка (цінність власного Я) (SW)	4,4	4,2	4,0	0,9	4,35
Самоконтроль (SC)	4,0	4,2	4	0,7	4,43
Удача (L)	3,9	4,0	4	0,8	4,06

Примітка: \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; Mo – мода (а- є декілька мод, показана найменша); S_x – стандартне відхилення.

Аналізуючи отримані показники та вираженість медіани значень (Рис.3.3) слід зазначити, що у 35,5% досліджуваних здорових студентів характерна сформованість на *середньому* (4,42 бали) та 27,5% на *високому* (більше 5,0 балів) рівнях позитивних базових переконань щодо доброзичливості, справедливості навколишнього світу та людей. Тобто, досліджувані студенти позитивно ставляться до навколишнього світу, вони вважають, що світ доброзичливий до них, в першу чергу, тому що вони самі презентують, виражають себе в соціумі, забезпечують його безпеку та комфорт. Вони також

сприймають більшість навколишніх людей як апіорі добрих, порядних, достойних довіри, з якими варто взаємодіяти. Переважання позитивного ставлення до навколишнього середовища, також свідчать, про сприйняття макро- та мікросередовища, яким виступає освітнє середовище вишу, як безпечного, в якому достатньо умов для реалізації власного «Я», здібностей та можливостей.

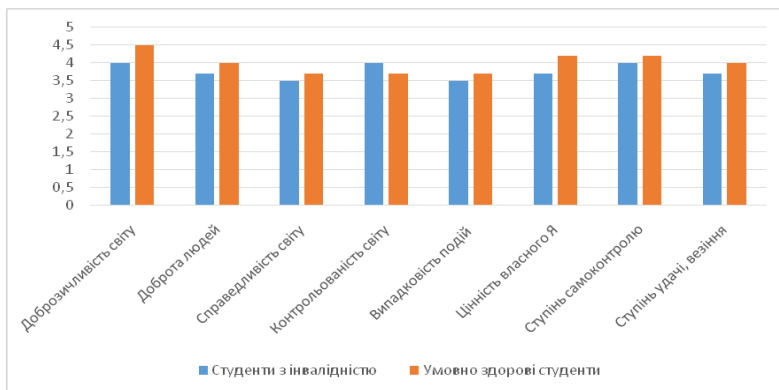


Рис. 3.3. Медіана значень показників базових переконань студентів з інвалідністю та здорових студентів

Однак, як показав частотний аналіз, 15,4% загальної вибірки досліджуваних студентів характерний *низький рівень* (до 3,5 балів) переконання в «*доброзначливості, справедливості навколишнього світу*». Вони з недовірою ставляться до навколишнього світу (сприймають людей та об'єкти навколишнього світу, як апіорно поганих), вважають його небезпечним та ворожим, переконані, що вони не можуть його змінити чи покращити.

Більшості здорових студентів (64,7%) характерні показники *нижчі* за нормативні (4,12 балів) базових переконань, щодо «*контрольованості світу*». Ці результати є цілком зрозумілими в ситуації сьогодення, яке характеризується непередбачуваністю, невизначеністю та хаотичністю. Студенти переконані, що не здатні запобігати складним, невизначеним подіям свого життя власними зусиллями; що вони недостатньо можуть контролювати життєві ситуації та події, в зв'язку з чим втрачається впевненість в собі, у власних силах, цінності власного Я, формується відчуття безсилля.

Варто зазначити, що саме в юнацький період життя ставлення до світу та базові переконання зазнають змін – з підлітково-єгоцентричної установки: «світ винний мені», «я можу його контролювати» на більш дорослі: «я не можу контролювати світ, але можу формувати ставлення до нього, яке буде сприяти реалізації в ньому».

Як видно з табл. 3.7 здоровим студентам (54%) характерні *нормативні* значення за шкалою «самооцінка» (цінність власного Я). Респонденти позитивно ставляться до власного Я, вважають себе достойними поваги, порядними людьми, цінують свої сильні сторони, вони впевнені в собі, здатні керувати подіями власного життя.

47,5% здорових студентів вважають, що недостатньо контролюють власну поведінку та діяльність, вони не впевнені у власних силах та, в більшості ситуацій, не докладають свої зусилля для самоконтролю подій життя та саморегуляції власної поведінки.

Натомість, у досліджуваних здорових студентів, виявлено *середній* рівень базових переконань відносно «*переконаність у власній удачі та везінні*». Тобто, навіть, якщо індивід вважає, що події, які відбуваються в світі, він не може контролювати, він ставиться до себе як до людини, якій притаманне везіння, удача, що допомагає підтримувати почуття стійкості та впевненості в собі.

Порівняння діагностичних результатів базових переконань студентів з інвалідністю та здорових студентів

Порівняння за показниками базових переконань студентів з інвалідністю та здорових студентів (за допомогою t-критерію Стьюдента) виявило достовірні відмінності за двома показниками.

Ми порівняли міжгрупові середні показники базових переконань досліджуваних студентів (Додаток Б.2).

Зокрема, у студентів з інвалідністю, на відміну від здорових студентів, достовірно менше вираженими є показники переконання в «*доброзичливості навколишніх людей*» ($t=0,02$, $p \leq 0,005$), вони з більшою недовірою ставляться до оточення, їм складно встановлювати з іншими людьми партнерські стосунки. У цих студентів переважає переконаність у могутності значущих інших людей та впливового оточення, до якого вони себе не відносять. Необхідно зазначити, що обмежені функціональні можливості внаслідок захворювань, підвищують ступінь залежності людини від

соціальної підтримки навколишніх людей. Тому, дуже важливо, *розвивати* в них автономну поведінку, щоб в ситуації інтегрованої освіти інклюзивне середовище стало ресурсом соціальної компенсації функціональної, органічної недостатності та сприяло активізації психологічних ресурсів самоцінності, самоприйняття, саморозвитку.

Також, у студенті з інвалідністю діагностовано достовірно нижчі показники за шкалою базових переконань *«самооцінка»* (цінність власного Я) ($t = 2,39$, $p \leq 0,05$), ніж у здорових студентів. Для них характерні невпевненість у власному «Я», залежність від соціальної оцінки інших, відчуття неможливості реалізації власних цілей. По суті, в ставлення до навколишнього світу вплітається відчуття цінності та сили власного «Я», своєї відповідальності за власний розвиток, взаємодію з іншими та самореалізацію в ньому. Тому, важливим є *формування у студентів* усвідомленості, включеності, відповідальності за власне життя та навколишнього середовище.

Отже, система базових переконань студентів з інвалідністю характеризується *«когнітивною вразливістю»*, яка обумовлюється: позитивним ставленням до навколишнього світу та недовірою до навколишніх людей, неготовністю вступати з ними у партнерську взаємодію; переконаннями в справедливості розподілу життєвих подій між хорошими, порядними людьми та недостатньою осмисленістю власних життєвих подій, неготовністю керувати, контролювати події свого життя; недостатньо цінним ставленням до власного «Я», сподіваннями на удачу та везіння. Система переконань «Я слабкий, невпевнений в собі, хоча в цілому світ добрий, прихильний до мене, тому, я сподіваюсь на везіння, удачу» може детермінувати специфічний стиль життя студентів «пливти за течією».

Базові переконання тісно пов'язані з розвитком та становленням особистості, як суб'єкта власної життєдіяльності, де вирішальним фактором є її активність, яка виступає як потреба в діяльності, визначає спрямованість, цілі, мотиви та є джерелом реалізації психологічного потенціалу особистості та її самореалізації.

Базові переконання, по суті, обумовлюють свободу вибору та відповідальності, які формують почуття самореалізації власного потенціалу, максимальну реалізацію особистісних здібностей у взаємодії з іншими людьми та в довіллі.

3.3. Самоставлення як фактор самореалізації особистості досліджуваних студентів

Людина живе та розвивається в конкретних соціокультурних умовах, у безпосередній взаємодії з іншими людьми. Модус існування людини визначається включеністю в соціальну взаємодію та здатністю формувати ставлення до навколишнього світу та самої себе.

Самоставлення є ключовим фактором самосвідомості особистості, її самодетермінації та самореалізації. Самоставлення тісно пов'язане з «Я-концепцією» індивіда, як динамічною системою установок, спрямованих на саму особистість. Тому, позитивну «Я-концепцію» можна розглядати як позитивне ставлення до себе, самоповагу, прийняття себе, почуття власної цінності. Та навпаки, синонімами негативної «Я-концепції» є негативне самоставлення, неприйняття, відчуття власної нереалізованості. Саме, позитивна («конгруентна Я-концепція») (Роджерс, 2002) є основною умовою особистісного розвитку та самореалізації.

Самоставлення як компонент самосвідомості обумовлює процеси самовизначення та самореалізації, є результатом цих процесів (Кольшко, 2012); забезпечує оцінку людиною власних характеристик, які сприяють, або перешкоджають самореалізації (Селезнева, 2015); регулюють міжособистісну взаємодію, постановку та досягнення цілей, та як складне когнітивно-афективне утворення обумовлює емоційно-ціннісне прийняття себе (Пантілеев, 1993).

Розвиток самосвідомості, позитивне реалістичне ставлення до себе (здатність оцінити власні сильні та слабкі сторони, потреби) пов'язані з особистісною автономією, самодетермінацією особистості, можливістю встановлювати, реалізовувати цілі, контролювати події власного життя (Booth, & Gerard, 2011).

Для визначення ролі самоставлення, як одного з провідних факторів самореалізації особистості та його специфіку у студентів інтегрованих груп ми використовували тест-опитувальник самоставлення В.В. Століна, С.Р. Пантілеєва (1993). Дані, отримані за даною методикою, подано в Додатку Б.3.

Статистичний аналіз отриманих результатів опитувальника самоставлення та вираженість медіани значень показує, що більшості досліджуваних студентів обох вибірок характерно середній (12-16 балів) та високий (17-24 балів) рівень вираженості інтегрального

(глобального) самоставлення. Так, рівень інтегрального самоставлення у студентів умовно здорових - 18,2 (високий рівень), у студентів з інвалідністю – 15,3 (середній рівень вираженості). Це свідчить про сформованість у досліджуваних студентів інтегрального позитивного почуття «за» власне «Я». Проте структура самоставлення відрізняється вираженістю його компонентів, що відображено в рис.3.4.

Як видно з рисунку 3.4, всі медіани значень показників самоставлення, крім шкали «самозвинувачення» у студентів з інвалідністю нижчі, ніж у студентів умовно здорових. Значення показників основних факторів макроструктури самоставлення: «самоповаги», «аутосимпатії», «самоінтересу» як у студентів з інвалідністю, так і умовно здорових студентів, виражені на середньому (7-9) та високому (10-13) рівнях, що свідчить про позитивне ставлення до себе на основі оцінки власної успішності; студенти вірять у власні здібності, можливості, адекватно їх оцінюють, що надає можливість контролювати власне життя та бути самопослідовними; мають позитивну самооцінку та схвалюють себе в цілому.

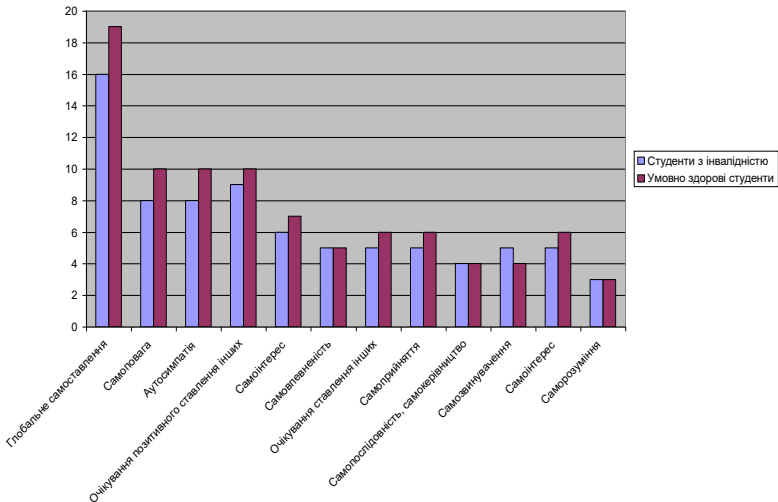


Рис. 3.4. Медіани значень показників самоставлення студентів

Важливо зазначити, що інтегральний фактор самоставлення «очікування ставлення інших» має високий рівень вираженості (10-13 балів) у студентів умовно здорових, та середній (8-9 балів), у студентів

з інвалідністю. По суті, цей фактор відображає очікування соціального схвалення власного «Я», що на думку науковців (Селезнева, 2015; Яворська-Ветрова, 2018) є важливим чинником формування самоствалення особистості, особливо в юнацькому віці, коли формується самоідентичність особистості, шляхом порівняння себе з іншими, та відображення в ставленні до себе оцінок інших (Cast, & Burke, 2002).

Фактори тест-опитувальника, які вимірюють рівень готовності до дій на адресу власного «Я»: «самоприйняття», «самоінтерес», «самовпевненість» у студентів з інвалідністю є вираженими на середньому рівні, та у здорових студентів ці ознаки є яскраво вираженими. Ці дані засвідчують готовність та наявність вираженої потреби у здорових студентів до пізнання власного «Я», прийняття власної індивідуальності та розвиток впевненості в собі. При цьому, показник «самозвинувачення» є вираженим (5-8 балів) у студентів з інвалідністю, що свідчить про їхню готовність, апіорі, звинувачувати себе в різноманітних ситуаціях (невдачах, поразках).

Готовність до саморозуміння, як у студентів з інвалідністю, так і в умовно здорових студентів, є вираженою, однак, винесена на периферію самоствалення.

Ми порівняли показники самоствалення студентів з інвалідністю та здорових студентів за допомогою t-критерію Стьюдента. Дані порівняння подано в Додатку Б.3.

У студентів з інвалідністю статистично значимо відрізняються показники по факторам: «глобальне самоствалення» ($t = -6,34$; $p \leq 0,001$), «самоповага» ($t = -7,84$; $p \leq 0,001$), «самовпевненість» ($t = -7,59$; $p \leq 0,001$), «ставлення інших» ($t = -3,97$; $p \leq 0,001$). Тобто, розвиток позитивного ставлення до себе у цих студентів обумовлюється оцінкою власного «Я», як ефективного/неефективного, успішного/неуспішного, переважно через ставлення до них соціального оточення – Інших, та порівняння себе з ними, або стандартами соціальної успішності, які існують в суспільстві. Порівняння себе з іншими, ідентифікація з ними, також є одним з важливих етапів формування особистісної ідентичності.

Психологічна система самоствалення побудована за принципом смислової інтеграції («динамічної ієрархії»), тобто, та чи інша модальність емоційного ставлення може займати ключове (ведуче) місце в ієрархії інших аспектів самоствалення, та, фактично,

визначати зміст та вираженість стійкого глобального самоствавлення. Зміст центральної структури самоствавлення визначається способами вираження смислу «Я» суб'єкта: самооцінним або/та емоційно-ціннісним. Зміст самооцінок, або емоційно-ціннісних ставлень до себе, може займати найбільш значиме місце в загальній будові самоствавлення, та визначатиме його модальність, в якій смисл Я виражається суб'єкту (Пантилеев, 1991).

Базуючись на теоретичному підході смислової інтеграції компонентів самоствавлення в єдину систему, нами емпіричним шляхом було *виділено групи студентів* з: самоствавленням диференційованим на основі самооцінки – *оцінне самоствавлення* (високі показники по шкалі «самоповага»); самоствавленням диференційованим на основі симпатії – *емоційне самоствавлення* (високі показники по шкалі «аутосимпатія»); переживання глобального самоствавлення на основі і самооцінки і симпатії – *оцінно-емоційне самоствавлення* (високі показники по обох шкалах: «самоповага» та «аутосимпатія»); самоствавлення диференційоване за низькими показниками факторів «самоповага» та «аутосимпатія» - негативне самоствавлення.

Вираженість самоствавлення диференційованого за самооцінкою та оцінно-емоційним ставленням студентів інтегрованих груп подано в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Вираженість самоствавлення (у відсотках) у досліджуваних студентів

	Оцінне самоствавлення	Емоційне самоствавлення	Оцінно-емоційне самоствавлення	Негативне самоствавлення
Студенти з інвалідністю	55,2	11,7	6,3	26,8
Здорові студенти	24	48	17,2	10,8

Як видно з даних табл. 3.8 у більшості студентів з інвалідністю *самоповага* визначає зміст та вираженість глобального самоствавлення, тоді як в умовно здорових студентів у більшості

студентів *аутосимпатія* є ключовим фактором в ієрархії інших аспектів самоствавлення. Тобто, можна сказати, що у більшості студентів з інвалідністю смисл Я виражається, переважно, через підсистему самооцінок, шляхом порівняння власної ефективності в досягненні поставлених цілей з соціальними стандартами, успіхами та оцінками інших людей. Тоді, як у більшості умовно здорових студентів переважає емоційне самоствавлення, яке відображає ступінь відповідності особистісних якостей тим вимогам, які індивід висуває до самого себе.

Глобальне самоствавлення виражене, переважно, і через підсистему самооцінок, і через підсистему *емоційно-ціннісного ставлення* характерно для 6,3% студентів з інвалідністю та 17,2% умовно здорових студентів. Оцінно-ціннісний тип самоствавлення свідчить, що осмислення та прийняття себе відбувається одночасно і в модусі активного, успішного Я, і в модусі «спонтанного, теплого, люблячого Я» (Соколова, 1989).

Вираженість *негативного глобального самоствавлення* (низькі показники 0-12 балів), переважно, через низькі показники (0-7 балів) самоповаги та аутосимпатії характерно для 26,8% студентів з інвалідністю та 10,8% умовно здорових студентів. У Додатках В.1, В.2 подано міри центральної тенденції шкал самоствавлення особистості диференційованого за *самооцінкою* та *оцінно-емоційним* ставленням, студентів з інвалідністю та здорових студентів.

Проаналізуємо отримані показники самоствавлення диференційованими за різними факторами у досліджуваних студентів.

Самоствавлення диференційоване на основі самооцінок – оцінне самоствавлення. Цей рівень самоствавлення виражений у 55,2% студентів з інвалідністю та 27% умовно здорових студентів. В цю групу увійшли респонденти з середніми (8-10 балів) та високими (11-15 балів) показниками за фактором «самоповаги».

На рис. 3.5. подано медіани значень показників самоствавлення, диференційованого за самоповагою, в обох вибірках студентів.

Аналізуючи дані рис. 3.5. можна сказати, що високий рівень глобального позитивного ставлення до себе переживається, переважно, у формі *самоповаги*. Самоповага займає центральне місце в ієрархії інших компонентів самоствавлення досліджуваних студентів та визначає зміст інтегрального самоствавлення.

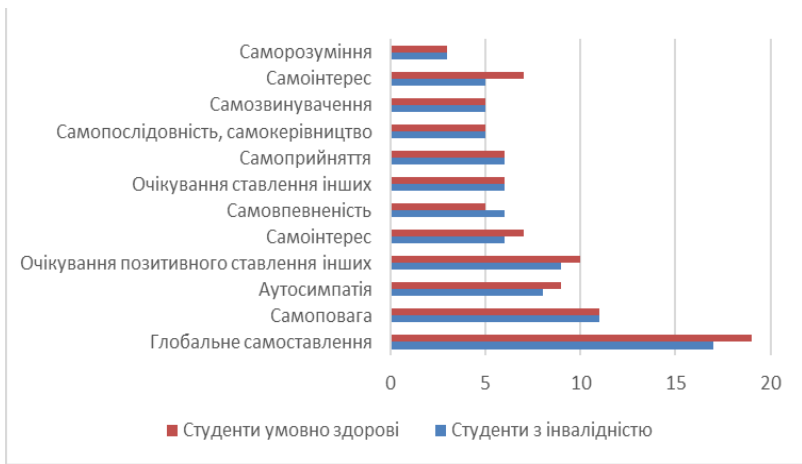


Рис. 3.5. Медіани значень самоставлення диференційованого за показником «самоповага» у досліджуваних студентів

Тобто, можна припустити, що у цих студентів ставлення до себе формується на основі високого ступеня самоповаги, фіксує оцінний компонент самоставлення шляхом порівняння себе з іншими, визначення власної компетентності, самоефективності, яка відображає значущий досвід суб'єкта, як джерело власної сили (Swann, & Bosson, 2010).

В структурі самоставлення цієї групи досліджуваних, обох вибірок, яскраво вираженими є фактор «*очікування ставлень інших*», а найменш вираженим – «*саморозуміння*».

Можна припустити, що потреба індивіда в *самоповазі* та в *емоційному, позитивному прийнятті інших* – є основними джерелами самоставлення, та забезпечують «рівновагу» між власною самооцінкою, діями «Я» та очікуваними ставленнями інших (Соколова, 1989). При цьому *готовність до саморозуміння* є слабо вираженою. Впевненість у власному «Я» при оцінному самоставленні, у студентів з інвалідністю є більш вираженою, ніж у студентів умовно здорових, тобто відчуття себе ефективним, компетентним обумовлює їхню впевненість в собі.

Загалом, можна говорити, що оцінне самоставлення розвивається на *інтерсуб'єктивному* рівні самопізнання «Я-Інший», переважно, на основі порівняння себе з іншими, з прийнятими соціальними стандартами, та самооцінками власної ефективності.

Таким особам, може, бракувати цілісного розуміння внутрішньої індивідуальності, тому, потреба в розумінні власного «Я» у цих студентів слабо виражена.

Самоставлення диференційоване на основі аутосимпатії – емоційне самоставлення. Даний тип самоставлення характерний для 11,7% студентів з інвалідністю та 45% умовно здорових студентів.

На рис. 3.6. подано медіани значень показників самоставлення, диференційованого за аутосимпатією, у студентів з інвалідністю та умовно здорових студентів.

У досліджуваних студентів високий рівень інтегрального самоставлення переживається, переважно, у формі емоційного ставлення - *аутосимпатії*. У цих студентів симпатія до себе обумовлена, переважно, переживанням *власної цінності як індивідуальності*; стійким емоційно-ціннісним, теплим ставлення до себе, яке дає узагальнену та реалістичну оцінку власного Я, що є важливою умовою самореалізації особистості.

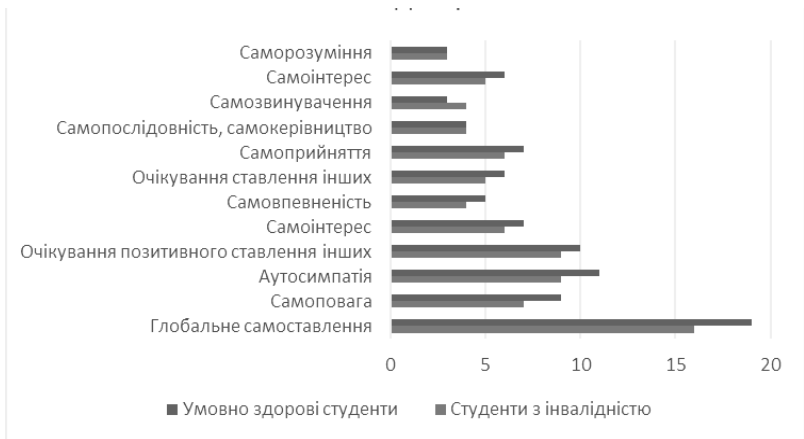


Рис. 3.6. Медіани значень самоставлення диференційованого за «аутосимпатією» у досліджуваних студентів

Середні значення «глобального самоставлення» у студентів умовно здорових при оцінному ($\bar{x}=18,6$) та емоційному ($\bar{x}=18,5$) видах самоставлення майже однакові. Тоді, як у студентів з інвалідністю «глобальне самоставлення» є більш яскраво вираженим при оцінному самоставленні ($\bar{x}=16,7$), ніж при емоційному ставленні до себе ($\bar{x}=15,8$).

По суті, самоставлення диференційоване за аутосимпатією є відображенням уподобань в системі «Я-Я», є більш стійким, та не має містити зовнішнього по відношенню до особистості, оціночного підґрунтя. Однак, як показують середні та медіани значень, в структурі самоставлення цієї групи досліджуваних студентів обох вибірок, суттєво вираженим є фактор «очікування позитивного ставлення інших», що свідчить про значущість для досліджуваних студентів соціальної бажаності як «відображення і вираження мотивації соціального схвалення», та недостатнього розвитку суб'єктності.

Також, для студентів, як з інвалідністю так і умовно здорових, в структурі емоційного самоставлення вираженими є шкали, які вимірюють установки до певних дій на адресу свого Я: шкала «самоінтересу», «самоприйняття»; найменш вираженим є готовність до «саморозуміння». Це свідчить, що досліджуваним студентам характерно прояв інтересу до власного «Я», думок, почуттів, станів; висока готовність до самопізнання та прийняття своєї індивідуальності. Однак, можемо припустити, що у досліджуваних студентів не достатньо сформована здатність до особистісної рефлексії може гальмувати готовність до саморозуміння.

Самоставлення диференційоване за самоповагою та аутосимпатією – оцінно-емоційне самоставлення. Даний тип самоставлення виявлено у 6,3% студентів з інвалідністю та 17,2% студентів умовно здорових (рис. 3.7).

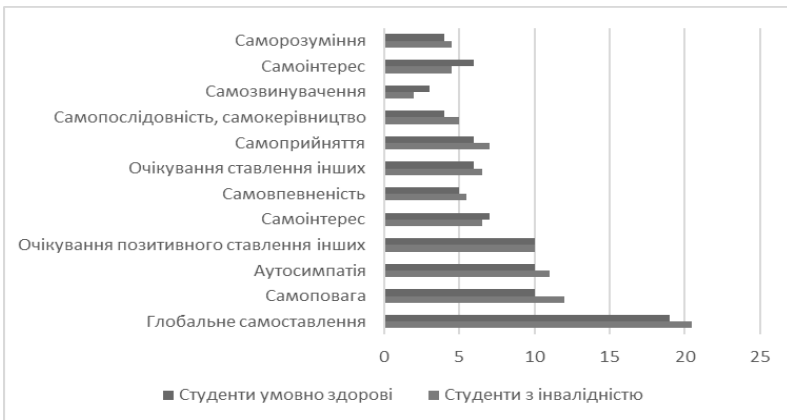


Рис. 3.7. Медіани значень самоставлення студентів диференційованого за «самоповагою» та «аутосипатією»

Цей тип самоставлення характеризується домінуванням модальностей факторів самоставлення – «самоповаги» та «аутосимпатії». Глобальне позитивне самоставлення у студентів з інвалідністю при оцінко-емоційному самоставленні є найбільш яскраво вираженим ($\bar{X} = 20,5$). Осмислення власного «Я», при оцінко-емоційному самоставленні, відбувається гармонійно та рівноправно, як на інтер-, так і на інтрасуб'єктивному рівнях порівняння. В результаті чого, смисл «Я» виражається у формі самоінтересу, самоприйняття, саморозуміння самопослідовності, самокерівництва.

В ієрархії компонентів оцінко-емоційного самоставлення у досліджуваних студентів обох вибірок вираженим є фактор «очікування позитивного ставлення інших». Даний фактор самоставлення, як ми вже аналізували вище, є також вираженим для оцінного та емоційного самоставлення. Причому, середні показники та медіани фактору «очікування позитивного ставлення інших» в оцінному, емоційному та оцінко-емоційному самоставленнях, майже, однакові. На думку С.Р. Пантілєєва (Пантілєєв, 2003) «монолітність» модальностей самоставлення може обумовлювати його «ламкість». Можемо припустити, що зв'язаність, у даному випадку, модальності «очікування позитивного ставлення інших» з самоповагою та аутосипатією, може призвести до того, що зміни однієї з них можуть трансформувати систему самоставлення в цілому.

Негативне самоставлення. Даний тип самоставлення характеризується показниками нижче норми (0-12 балів) «глобального самоставлення», низькими показниками «самоповаги» та «аутосипатії» (0-8 балів). Негативне самоставлення діагностовано у значної частки, як студентів з інвалідністю 26,8%, так і умовно здорових студентів - 10,8%.

На рис. 3.8. представлено медіани значень негативного самоставлення у студентів обох вибірок.

Як бачимо з наведених даних, негативне самоставлення цієї групи студентів відображає, переважно, конфліктний смисл «Я» та низький рівень диференційованості самоставлення, про що свідчать злиття позитивних («самоінтерес», «самокерівництво») та негативних («самозвинувачення») модальностей самоставлення.

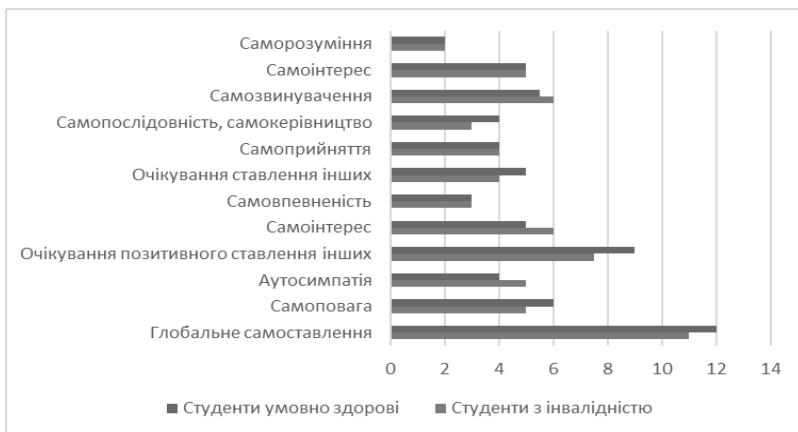


Рис. 3.8. Медіани значень негативного самоствавлення студентів

Тобто, негативний рівень глобального самоствавлення обумовлюється: вираженістю «самозвинувачення» та «самоінтересу»; очікуванням соціального схвалення та оцінки власного «Я»; не сформованістю установки до певних дій на адресу свого «Я», а саме, саморозуміння, впевненості в собі, самокерівництва, зокрема, у студентів з інвалідністю. Дана частина досліджуваних студентів може мати певні труднощі в усвідомленні власної діяльності, можливостей, осмисленості власних цілей самореалізації.

3.4. Психологічні механізми підтримання самоствавлення особистості досліджуваних студентів

Самоствавлення як смислове утворення особистості та його компоненти, як складові позитивного образу «Я», мають для суб'єкта непорушну значущість та виступають об'єктом захисту. Будь-які зміни самоствавлення, пов'язані з внутрішньоособистісними конфліктами, супроводжуються переживаннями загрози руйнації самоідентичності. Тому, самоствавлення активно захищається, та підтримується його стабільно позитивний рівень (Кольшкo, 2011; Романова, Гребенникова, 1996; Соколова, 1989; Столин, 1983). Основу прагнення індивіда зберегти позитивно стійке самоствавлення дослідники пов'язують з: потребою збереження позитивного образу «Я», «Я-концепції», самоідентичності (Роджерс, 2002); з потребою в самостввердженні (Sherman, & Cohen, 2006); з потребою позитивного

ставлення до себе, як джерело захисту Я (Мак-Вільямс, 2001; Роджерс, 2002; Фромм, 1995); як реалізація мотиву самоповаги, як найбільш стійкого мотиву особистості (Кон, 1989).

Самоставленню кожного індивіда властива індивідуальна специфіка, яка проявляється і в стилі його захисту. О.Т. Соколова (1989) сформулювала та детально обґрунтувала поняття «стиль захисту самоставлення». Захисні механізми пов'язані з цілісною структурою особистості, та діють як у внутрішньому світі індивіда, так і в процесі міжособистісної взаємодії. Науковець визначає «стиль захисту самоставлення» як відносно постійну в часі, та індивідуально окреслену систему внутрішніх та зовнішніх «психотехнічних» дій, спрямованих на «зняття» конфлікту в сфері самосвідомості, з метою забезпечення часткового або повного збереження позитивної установки на адресу власного «Я» (Соколова, 1989). Захисні механізми «охороняють» особистість від саморуйнування, стабільність її образу «Я» та самоставлення доки вони забезпечують соціальну, психологічну адаптацію індивіда. Захист самоставлення, який спотворює сприйняття індивідом власного досвіду, порушує стабільність позитивного образу «Я», обумовлює його соціальну та психологічну дезадаптацію. Тому, дослідження психологічної природи захисту самоставлення, виявлення особистісних ресурсів подолання захисних дезадаптивних способів поведінки є необхідною умовою дослідження особистості, здатної до самореалізації.

Застосування методики «Індекс життєвого стилю» Г. Келлермана і Р. Плутчика дозволили нам дослідити механізми психологічного захисту самоставлення, які впливають на життєві цілі, побудову та реалізацію життєвих перспектив, на організацію міжособистісної взаємодії та діяльності, здатність до самореалізації.

Описові статистики механізмів психологічного захисту (МПЗ) у студентів з інвалідністю та здорових студентів подано в табл. 3.9.

Як бачимо, з наведених даних переважаючі МПЗ у виділених групах досліджуваних студентів помітно різняться.

У студентів з інвалідністю вираженими (від 40 балів та більше) є механізми, які науковці відносять до «незрілих» захистів: «витіснення», «регресія», «проекція», та «зрілі» МПЗ: «компенсація» та «раціоналізація».

Показники механізмів психологічного захисту досліджуваних студентів

		Витіснення	Регресія	Заміщення	Заперечення	Проекція	Компенсація	Гіпер-компенсація	Раціоналізація
Студенти з інвалідн.	\bar{X}	42,2	48,1	30,8	37,6	64,0	46,7	38,0	52,6
	Md	40,0	41,0	30,0	36,0	67,0	50,0	30,0	50,0
	Mo	40	35	30	45	67	50	20	50
	S_x	18,6	17,4	20,1	16,8	21,2	20,8	22,5	16,5
Здорові студенти	\bar{X}	33,7	37,4	26,0	38,7	60,8	47,8	44,4	50,7
	Md	30,0	35,0	20,0	36,0	67,0	50,0	40,0	50,0
	Mo	30	35	10	36	75	40 ^a	40	42
	S_x	17,9	18,0	19,7	17,7	18,9	22,2	19,5	17,4

Примітка: \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; Mo – мода (а- є декілька мод, показана найменша); S_x – стандартне відхилення.

Можемо говорити, що більшість студентів з інвалідністю для захисту самоставлення несвідомо використовують: когнітивні перетворення, викривлення почуттів, поведінки (раціоналізація, проекція, компенсація); маніпулятивні дії та поведінку (регресія), витіснення, знецінення, неприйняття якостей, поведінки особистості, які не сприяють особистісній привабливості, або ті, які не відповідають соціальним стандартам.

Для здорових студентів вираженими є «примітивні» механізми захисту: «проекція», та «зрілі» механізми - «компенсація», «гіперкомпенсація», «раціоналізація». Тобто, для здорових студентів характерним є в ситуації дії фруструючих факторів, використання більш конструктивних механізмів психологічного захисту.

Далі ми проаналізували вираженість механізмів психологічного захисту у груп студентів з різним типом самоставлення. Описові статистики механізмів психологічного захисту у студентів з різними типами самоставлення обох вибірок подано в Додатках В.3, В.4.

Вираженість механізмів психологічного захисту студентів з інвалідністю та умовно здорових студентів з оцінним самоствавленням відображено на рис.3.9.

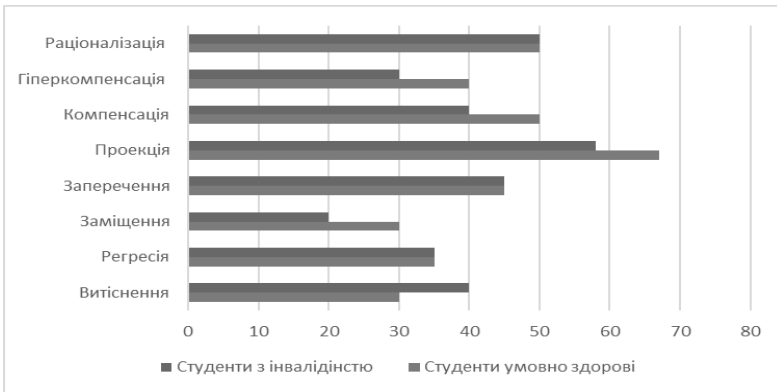


Рис. 3.9. Медіани значень показників механізмів психологічного захисту досліджуваних студентів з оцінним типом самоствавлення

Як бачимо з наведених даних у студентів з інвалідністю, з оцінним типом самоствавлення, вираженими є «раціоналізація» (у 13,1% вибірки), «проекція» (26,8%), «заперечення» (24,3%). Тобто, для них характерне заперечення фруструючої інформації, аспектів навколишньої реальності, які можуть призвести до конфлікту; приписування неусвідомлених почуттів та думок іншим людям. Тому факт свідомості є вторинним, через використання «незрілих» механізмів захисту. Використання «зрілого» механізму «раціоналізації» дозволяє студентам з інвалідністю створювати логічні (псевдорозумні), але прийнятні пояснення власної, або чужої поведінки, дій, переживань, що обумовлені причинами, які особистість не може визнати, через загрозу втрати самоповаги. При використанні цього механізму захисту часто можна спостерігати спроби принизити цінність недоступного для індивіда особистісного досвіду.

У здорових студентів найбільш вираженими є механізм «проекції» (19,6%) та «зрілі» механізми «компенсація» (12,5%), «раціоналізація» (15%). Для них характерна сформованість більш конструктивних стилів реагування в ситуаціях внутрішнього конфлікту для підтримання та підвищення почуття самодостатності.

На рис. 3.10. представлено вираженість механізмів психологічного захисту студентів з емоційним самостваленням.

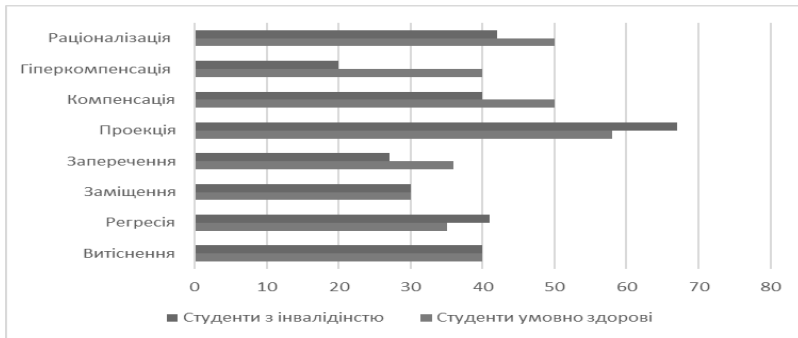


Рис. 3.10. Медіани значень показників механізмів психологічного захисту студентів з емоційним типом самоствалення

У студентів з інвалідністю в яких діагностовано самоствалення диференційоване за аутосимпатією, найбільш вираженими є «проекція» (8,2%), менш вираженим є механізм «раціоналізації» (7,3%). Тобто, для підтримання та захисту емоційно теплого ставлення до себе ці студенти застосовують механізм приписування неусвідомлених та неприйнятних для себе почуттів, думок іншим.

У здорових студентів при емоційному типі самоствалення, так як і при оцінному, найбільш вираженим, також, є «незрілий» механізм «проекція» (71%), та «зрілі» «компенсація» (57,6%) і «раціоналізація» (52,2%). Для захисту та підтримання позитивного самоствалення ці студенти використовують, переважно, механізм відходу від імпульсів та афектів до слів та абстракцій (Василюк, 1995).

На рисунку 3.11. подано вираженість механізмів психологічного захисту у студентів обох вибірок, з оцінно-емоційним типом самостваленням.

У студентів з інвалідністю значно вираженим є «незрілий» механізм «проекція» (62,3%), тоді як у студентів умовно здорових більш широкий спектр механізмів захисту – «проекція» (71,4%), «компенсація» (57,1%), «раціоналізація» (66%).

Слід зазначити, що ці три механізми є найбільш характерними для студентів умовно здорових при різних типах позитивного самоствалення.

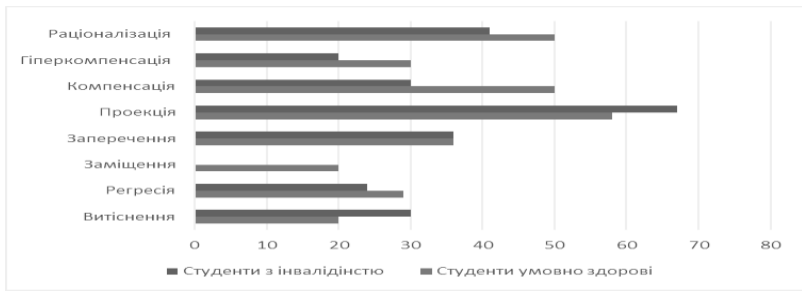


Рис. 3.11. Медіани значень показників механізмів психологічного захисту студентів з оцінно-емоційним типом самоствавлення

На рисунку 3.12. відображено вираженість механізмів психологічного захисту у досліджуваних студентів з негативним самоствавленням. Як бачимо з рис. 3.12. вираженість механізмів психологічного захисту у студентів з негативним глобальним самоствавленням схожі. У студентів з інвалідністю найбільш вираженим є механізм захисту «регресія» (85,4% вибірки). Тобто, в ситуації дії фруструючих факторів особистість замінює вирішення суб'єктивно більш складних завдань на більш прості та доступні.

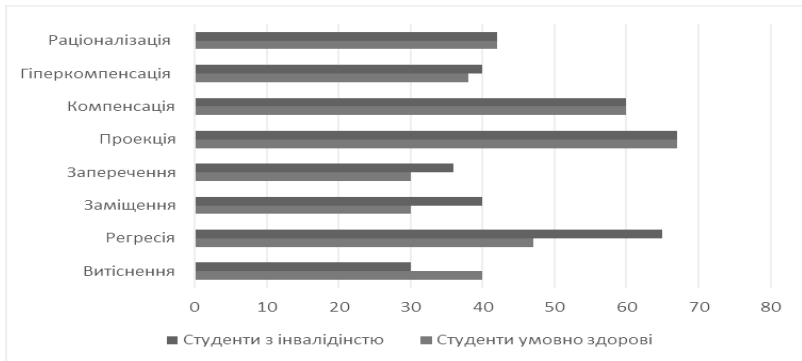


Рис. 3.12. Медіани значень показників механізмів психологічного захисту студентів з негативним самоствавленням

Несвідоме використання простих та стереотипних поведінкових реакцій суттєво обмежує потенційно можливий арсенал механізмів вирішення конфліктних ситуацій. Також, значно вираженим є механізм «проекції» (76,3% вибірки). Імпульсивність та слабкість емоційно-

вольового контролю визначають актуалізацію «незрілих» механізмів «регресії» та «проекції», що обумовлює зміну мотиваційно-потребової сфери в напрямку її більшої спрощеності та доступності.

У здорових студентів з негативним типом самоставлення, найбільш вираженим є «незрілий» механізм «проекція» (41,4%) та більш конструктивний «компенсація» (30%). Менше вираженим є механізм «регресія» (22,8%).

Отже, у студентів обох вибірок, з негативним глобальним самоставленням, найбільш вираженими є «примітивні» механізми психологічного захисту.

3.5. Особливості часової перспективи досліджуваних студентів

Для вивчення часової перспективи студентів інтегрованих груп ми використовували опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPI) (Сырцова, Соколова, & Митина, 2008), який найбільш повно охоплює конструкт часової перспективи, базується на теоретичній основі, яка поєднує мотиваційний, емоційний, когнітивний та соціальний аспекти. Методика включає п'ять основних факторів. Дві шкали стосуються валентності минулого: позитивне та негативне минуле; дві шкали стосуються теперішнього - гедоністичне та фаталістичне теперішнє. У ставленні до майбутнього виділяється один аспект – орієнтація на майбутнє.

Першим етапом дослідження було вивчення часової перспективи студентів з інвалідністю та здорових студентів.

Аналіз описових статистик (табл. 3.10) та вираженість медіан значень (Рис. 3.12) показав, що у досліджуваних студентів з інвалідністю та здорових студентів в часовому профілі переважає орієнтація на «гедоністичне теперішнє».

Таблиця 3.10

Показники часової перспективи досліджуваних студентів

Фактори часової перспективи	Здорові студенти (n=325)				Студенти з інвалідністю (n=345)			
	\bar{X}	Md	Mo	S _x	\bar{X}	Md	Mo	S _x
Негативне минуле	2,7	2,7	2,4 ^a	0,6	2,9	2,9	2,8 ^a	0,5

Гедоністичне теперішнє	5,0	5,2	5,4	0,1	5,2	5,1	4,6 ^a	0,7
Майбутнє	4,1	4,1	4,1	0,6	4,2	4,3	3,7 ^a	0,6
Позитивне минуле	3,3	3,4	3,5	0,5	3,2	3,3	2,6	0,5
Фаталістичне теперішнє	2,3	2,4	2,4	0,5	2,5	2,5	2,2	0,5

Примітка: \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; Mo – мода (a - є декілька мод, показана найменша); Sx – стандартне відхилення.

Часова орієнтація досліджуваних студентів центрована на гедоністичному аспекті теперішнього, що може свідчити про звужений часовий світогляд, в якому теперішнє сприймається як безтурботний час, сповнений задоволеннями. Переважає орієнтація на швидкоплинні задоволення від сьогодення «тут і тепер»; на уникнення серйозних переживань та осмисленості наслідків власних дій та діяльності в майбутньому; прагнення замінити потребу у внутрішньому розвитку штучними зовнішніми враженнями. Профіль часової перспективи з високими показниками «гедоністичного теперішнього» та низькими «майбутнього» виділяють Зімбардо та Бойд, як «гедоністичний профіль» (Zimbardo, & Boyd, 2008).

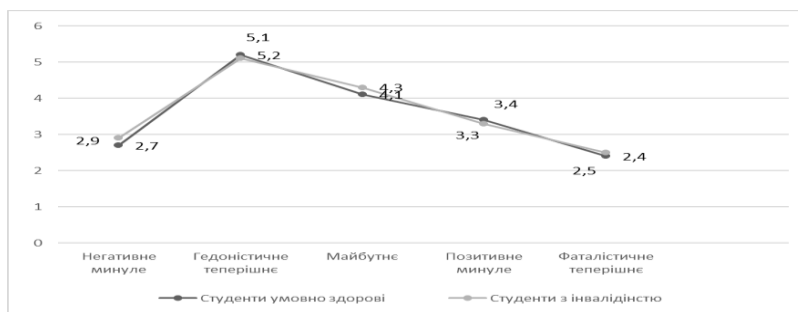


Рис. 3.12. Профіль часової перспективи досліджуваних студентів

Слабкими сторонами часової орієнтації спрямованої на «гедоністичне теперішнє» є низький его-контроль, нерозвинена особистісна автономність, менша здатність до прогнозування

майбутнього та схильність піддаватися впливу ззовні. *Сильними (ресурсними)* сторонами осіб в яких переважає орієнтація на «гедоністичне теперішнє» є відкритість новому досвіду та пізнанню. Такі індивіди легко вступають в міжособистісну взаємодію та проявляють креативність у стосунках з навколишнім світом.

Зіставлення наших даних з результатами інших учених також свідчать, що переважання орієнтації на гедоністичне теперішнє, недостатня структурованість та низька усвідомленість перспектив майбутнього характерні саме для періоду юності (Сърцова, 2008). Також, переважання в часовій перспективі орієнтації на гедоністичне теперішнє може обумовлюватися несприятливими соціальними та економічними умовами сьогодення, в яких живуть сучасні студенти. Оскільки в нестабільних умовах протяжність часової перспективи на майбутнє втрачає свою актуальність через неможливість прогнозувати та планувати власне майбутнє (Fieulaine, 2015).

Структуру взаємозв'язків між факторами часової перспективи в групі студентів з інвалідністю подано в табл. 3.11. Як видно, між собою закономірно виявилися пов'язаними: сприйняття власного минулого як негативного з «фаталістичним теперішнім» (відчуттям мінімального контролю над власним життя, почуттям безпорадності), «гедоністичним теперішнім» (орієнтація на отримання задоволення від життя), негативно пов'язаним з «майбутнім» та «позитивним минулим».

Таблиця 3.11

Кореляція між факторами опитувальника часової перспективи у вибірці студентів з інвалідністю (n=345)

Фактори часової перспективи	НМ	ГТ	М	ПМ	ФТ
Негативне минуле	-	0,32**	-0,29**	-0,27**	0,59**
Гедоністичне теперішнє	0,32**	-	-0,24	0,29**	0,51**
Майбутнє	-0,31**	-0,23	-	0,36**	-0,22**
Позитивне минуле	-0,37**	0,29**	0,36**	-	0,26
Фаталістичне теперішнє	0,59**	0,51**	-0,22**	0,26	-

Примітка: ** Кореляція значима на рівні $p \leq 0.01$ (2-сторон.); * кореляція значима на рівні $p \leq 0,05$ (2-стороння). Фактори часової перспективи: НГ – негативне минуле; ГТ – гедоністичне теперішнє; М – майбутнє; ПМ – позитивне минуле; ФТ – фаталістичне теперішнє.

Теперішнє в його гедоністичному аспекті найбільш пов'язано з «фаталістичним теперішнім» та «позитивним минулим»; «майбутнє» пов'язане з «позитивним минулим», тобто здатністю оцінювати та використовувати досвід минулого відрізка життя, як корисний, дієвий у побудові майбутнього; «фаталістичне теперішнє», як мінімальна керованість власним життям закономірно пов'язано з «негативним минулим» та «гедоністичним теперішнім».

Привертає увагу той факт, що в структурі взаємозв'язків найвищі позитивні зв'язки виявлено між фактором «фаталістичне теперішнє» та «негативне минуле» і «гедоністичне теперішнє».

Отже, у студентів з інвалідністю найбільше позитивних кореляційних зв'язків виявлено з фактором «гедоністичне теперішнє».

У здорових студентів в структурі взаємозв'язків факторів часової перспективи (табл. 3.12). виявилися пов'язаними сприйняття власного минуло, як позитивного з «теперішнім гедоністичним», «майбутнім» та «теперішнім фаталістичним». Тобто, розгалуженість взаємозв'язків за цим фактором більша, ніж у студентів з інвалідністю.

Таблиця 3.12

Кореляція між факторами опитувальника часової перспективи у вибірці здорових студентів (n=325)

Фактори часової перспективи	НМ	ГТ	М	ПМ	ФТ
Негативне минуле	-	0,27**	0,00	-0,04	0,30**
Гедоністичне теперішнє	0,27**	-	0,53**	0,25**	0,25
Майбутнє	0,00	0,53**	-	0,20**	-0,30**
Позитивне минуле	-0,24	0,45**	0,20**	-	0,12*
Фаталістичне теперішнє	0,30**	0,25	-0,30**	0,12*	-

Примітка: ** кореляція значима на рівні $p \leq 0.01$ (2-стороння); * кореляція значима на рівні $p \leq 0.05$ (2-стороння). Фактори часової перспективи: НГ – негативне минуле; ГТ – гедоністичне теперішнє; М – майбутнє; ПМ – позитивне минуле; ФТ – фаталістичне теперішнє

Гедоністичне теперішнє пов'язане з «негативним минулим», «майбутнім» та «позитивним минулим».

На відміну від студентів з інвалідністю, в структурі взаємозв'язків орієнтація на «майбутнє», в здорових студентів, пов'язана з «гедоністичним теперішнім» (на відміну з «негативним минулим» у студентів з інвалідністю); «позитивним минулим» (як і у студентів з інвалідністю), та негативно з «фаталістичним теперішнім».

У здорових студентів найбільше позитивних кореляційних зв'язків в структурі часової перспективи виявлено з факторами «позитивне минуле» та «гедоністичне теперішнє». Отже, можемо сказати, що часова перспектива здорових студентів характеризується збалансованістю більшості часових відрізків власного життя, що робить її дещо пластичною, на відміну від часової перспективи студентів з інвалідністю.

Другим етапом дослідження стало вивчення якісних характеристик часової перспективи студентів з інвалідністю та здорових студентів. За критерієм збалансованої часової перспективи у вибірках студентів з інвалідністю та здорових студентів виділено дві групи.

В табл. 3.13 подано середні показники збалансованої та незбалансованої часової перспективи у студентів з інвалідністю.

Таблиця 3.13

Середні показники збалансованої та незбалансованої часової перспективи у студентів з інвалідністю (n =345)

Фактори часової перспективи	Збалансована часова перспектива (16,5%)		Незбалансована часова перспектива (83,5%)	
	\bar{X}	S _x	\bar{X}	S _x
Негативне минуле	2,4	2,9	3,0,	5,4
Гедоністичне теперішнє	5,2	4,3	5,2	7,8
Майбутнє	4,7	3,9	4,1	6,3
Позитивне минуле	3,4	3,5	3,2	5,8
Фаталістичне теперішнє	2,2	4,0	2,6	5,6

Примітка: \bar{X} – середнє значення; S_x – стандартне відхилення

Як показують отримані нами результати у 16,5 % студентів з інвалідністю діагностовано збалансовану часову перспективу.

Профіль збалансованої часової перспективи у студентів з інвалідністю має помірно високі показники часової орієнтації на «майбутнє» та низькі показники «негативного минулого», високі - «гедоністичного теперішнього» (Рис. 3.13).

Орієнтація на *позитивне минуле* є ресурсом для особистості, та у поєднанні з усвідомленням майбутнього обумовлює цілеспрямованість і успішність особистості. Однак, в даному профілі вираженими є високі показники «гедоністичного теперішнього».

Орієнтація на теперішнє є важливою умовою відчуття повноти життя, наповнення його радістю, що також, є ресурсом для пізнання самого себе та навколишнього світу.

Тобто, збалансована часова перспектива, як уявлення про власне «Я» в просторі та часовому вимірі життя, дозволяє адекватно реагувати на його події, базуючись на балансі між змістом минулого досвіду та переживань, уявленнями про майбутнє та бажаннями теперішнього.

Незбалансована часова перспектива характерна для переважної більшості студентів з інвалідністю (83,5%).

Як бачимо (Рис. 3.13) в профілі незбалансованої часової перспективи вираженими є високі показники за фактором «негативне минуле» (неприйняття досвіду минулого життя, або не здатність ефективно його використовувати), «фаталістичне теперішнє» та «майбутнє».

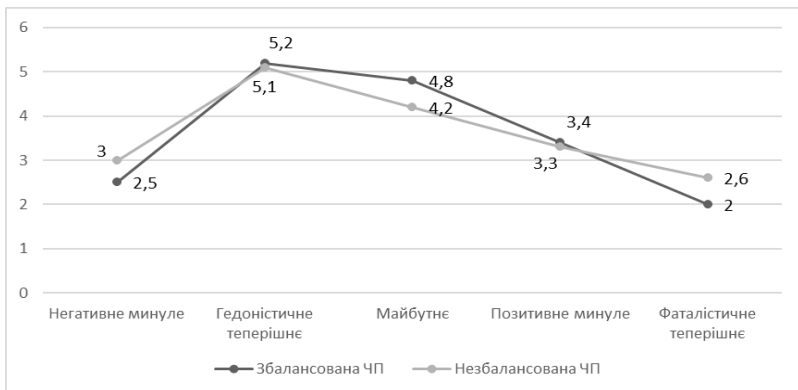


Рис. 3.13. Профіль збалансованої та незбалансованої часової перспективи студентів з інвалідністю

В цьому профілі вираженими, також, є високі показники за фактором «гедоністичне теперішнє». Можемо припустити, що нереалістичне уявлення про власне майбутнє, низька здатність планувати його, неможливість планування майбутнього через наявність соматичного захворювання (фізичного дефекту), активізує потребу насолоджуватися сьогоденням та уникати думок про складність, невизначеність майбутнього, які можуть викликати негативні емоції.

Отже, з одного боку, незбалансованість часової перспективи студентів з інвалідністю обумовлює ригідність часової концепції, низьку здатність організувати власний час, базуючись на балансі минулого досвіду, завданнями сьогодення та уявленнями майбутнього. З іншого боку, надає можливість усвідомлено реалізовувати ближні цілі сьогодення.

На Рис.3.14. подано профілі збалансованої та незбалансованої часової перспективи здорових студентів.

Як видно в профілі збалансованої часової перспективи умовно здорових студентів (18,5 % вибірки) спостерігається баланс між негативним досвідом минулого, усвідомлення та використання позитивного минулого, орієнтацією на майбутнє та високою орієнтацією на теперішнє.

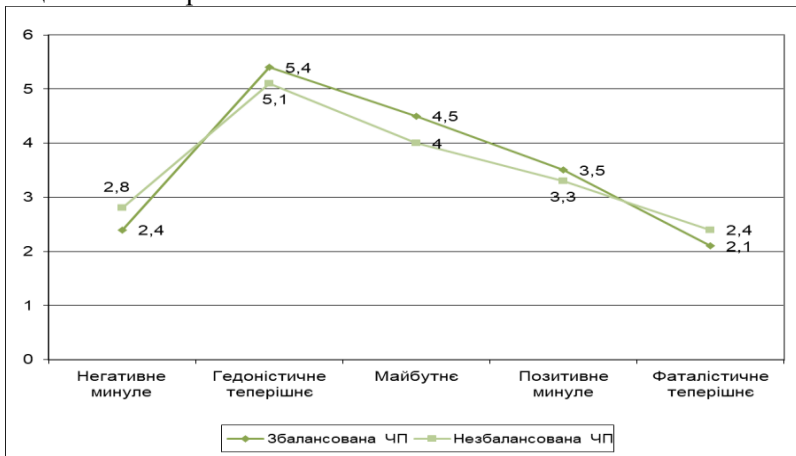


Рис. 3.14. Профілі збалансованої та незбалансованої часової перспективи здорових студентів

Тоді як у студентів з незбалансованою часовою перспективою (84,2% вибірки) спостерігається *дисбаланс* між негативним минулим, майбутнім та фаталістичним теперішнім. Теперішнє в своєму гедоністичному аспекті переважає у студентів як із збалансованою, так і з незбалансованою часовою перспективою. Ми погоджуємося з дослідниками, які підтверджують, що часова орієнтація з акцентом на теперішньому є необхідною передумовою для досягнення благополуччя в майбутньому (Boyd-Wilson, Walkey, & McClure, 2002).

Отже, встановлено, що у досліджуваних студентів як з інвалідністю, так і здорових студентів в часовому вимірі домінуючою є орієнтація на *«гедоністичне теперішнє»*.

Структура взаємозв'язків часових модусів у студентів з інвалідністю відрізняється від структури в здорових студентів переважанням *«гедоністичного теперішнього»*, *«негативного минулого»* та *«майбутнього»*. Тоді як в умовно здорових студентів, в структурі часової перспективи, *«гедоністичне теперішнє»* поєднується з *«майбутнім»*.

Конструкт *збалансованої часової перспективи* виявлено у 16,5% вибірки студентів з інвалідністю та в 18,5% умовно здорових студентів. Для студентів із збалансованою часовою перспективою характерне поєднання помірно високої орієнтації на майбутнє, високої орієнтації на гедоністичне теперішнє та низької на негативне минуле, що свідчить про їхню динамічну часову концепцію, когнітивну здатність ефективно переключатися між минулим, теперішнім та майбутнім.

Студенти з *незбалансованою часовою перспективою* (83,5% студентів з інвалідністю та 84,2% умовно здорових студентів) відрізняються статичною часовою концепцією, наявністю темпоральних зсувів на гедоністичне теперішнє, дисбалансом між неприйняттям або негативним ставленням до минулого та не реалістичністю уявлень про майбутнє.

Отже, збалансована часова перспектива та відхилення від оптимального профілю є важливими механізмами адаптації та здійснюють значний вплив на ефективне функціонування особистості.

Далі ми порівнювали особливості часової перспективи студентів з інвалідністю різних нозологій. Як видно з табл. 3.14 у студентів з різним нозологічним типом інвалідності виявлено зсув часової орієнтації на *«гедоністичне теперішнє»* з поєднанням середніх показників за фактором *«майбутнє»*. Середні значення за фактором

«гедоністичне теперішнє» виявилися однаковими ($\bar{x}=5,2$) у студентів з різним типом інвалідності та перевищують нормативні показники (3,42 - 4,90 балів). Що засвідчує важливість для студентів наповнювати власне сьогодні енергією задоволення та радості, це спонукає їх до пізнання світу та себе. Однак, орієнтація переважно на задоволення від сьогодні може заважати формуванню реалістичних уявлень та планів на майбутнє, обумовлювати імпульсивну, слабо контрольовану поведінку в теперішньому.

Середні значення по фактору «майбутнє» найвищі у студентів з загально-соматичними порушеннями ($\bar{x}=4,4$). Виявлено достовірні відмінності за фактором «майбутнє» між групами з різним типом інвалідності (табл.3.14).

Наведені результати наочно показують переважання фактору «майбутнього» в часовій орієнтації студентів з загально-соматичними порушеннями, в порівнянні зі студентами з порушеннями опорно-рухового апарату та сенсорними порушеннями.

Таблиця 3.14

Відмінності за факторами часової перспективи між студентами з порушеннями опорно-рухового апарату (n=82), загально-соматичними (n=186) та сенсорними порушеннями (n=77)

Фактори часової перспективи		А	Б	В	$p \geq$
Негативне минуле	\bar{x}	3,1	2,9	2,9	-
	S_x	0,4	0,6	0,4	
Гедоністичне теперішнє	\bar{x}	5,2	5,2	5,2	-
	S_x	0,6	0,7	0,5	
Майбутнє	\bar{x}	3,9	4,4	4,0	0,05 А-Б 0,05 Б-В
	S_x	0,7	0,4	0,5	
Позитивне минуле	\bar{x}	3,1	3,2	3,3	-
	S_x	0,5	0,4	0,3	
Фаталістичне теперішнє	\bar{x}	2,6	2,3	2,4	-
	S_x	0,5	0,6	0,5	

Примітка: А – студенти з порушеннями опорно-рухового апарату; Б – студенти з загально-соматичними порушеннями; В – студенти з сенсорними порушеннями; \bar{x} – середнє арифметичне; S_x – стандартне відхилення

Тобто, можна стверджувати, що у студентів з загально-соматичними захворюваннями часова перспектива варіативно

проявляється в змістовних характеристиках майбутнього (планування, цілепокладання). Дослідники стверджують, що концентрація уваги на майбутньому обумовлює особистісну активність сьогодення, благополуччя та позитивний розвиток особистості (Wills, Sandy, & Yaeger, 2001; Zaleski, Cyson, & Kurc, 2001).

Ставлення до власного минулого, як до позитивного у студентів різних типів інвалідності нижче середніх нормативних показників ($\bar{x}=3,68$). Тоді як сприйняття власного минулого, як травматичного, негативного вищі за нормативні показники ($\bar{x}=2,5$), виявлено також у студентів з різним типом інвалідності. Модус «фаталістичне теперішнє», як нездатність контролювати сьогодення, найбільше виражений у студентів з порушеннями опорно-рухового апарату ($\bar{x}=2,6$), та слабо виражений у студентів з загально-соматичними і сенсорними порушеннями.

Отже, достовірні відмінності у студентів різних типів інвалідності виявлені тільки за фактором «майбутнє», тобто найбільш значущою є поведінкова орієнтація на майбутнє для студентів з загально-соматичними порушеннями.

Таблиця 3.15

Відмінності за факторами часової перспективи між студентами з інвалідністю (n=345) та здоровими студентами (n=325)

Фактори часової перспективи		Студенти з інвалідністю	Здорові студенти	$p \leq$
Негативне минуле	\bar{X}	2,9	2,7	-
	S_x	5,5	6,1	
Гедоністичне теперішнє	\bar{X}	5,2	5,0	0,01
	S_x	7,3	10,3	
Майбутнє	\bar{X}	4,2	4,1	
	S_x	6,3	6,2	
Позитивне минуле	\bar{X}	3,2	3,3	-
	S_x	5,6	5,5	
Фаталістичне теперішнє	\bar{X}	2,5	2,3	-
	S_x	5,6	5,8	

Примітка: \bar{X} - середнє арифметичне; S_x - стандартне відхилення

При порівнянні показників факторів часової перспективи у студентів з інвалідністю та здорових студентів, дещо більш

вираженими є відмінності за факторами «негативне минуле», «гедоністичне теперішнє», «майбутнє», «фаталістичне теперішнє» (табл. 3.15). Однак, на нашу думку, їх не можна розглядати як дуже принципові. Достовірні відмінності виявлено тільки за фактором «гедоністичне теперішнє». Це свідчить про більш статичну часову концепцію, звуженість часового світогляду студентів з інвалідністю.

Очевидно, тому мали місце і менші показники впевненості в майбутньому, які виявлені нами за шкалою «локус контролю – Я» методики «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Дж. Крамбо та Л. Махолика в адаптації Д. О. Леонтєва (1992).

3.6. Копінг-стратегії як психологічні ресурси самореалізації досліджуваних студентів

Навчання в інтегрованих групах змінює звичне коло спілкування «серед своїх, таких же осіб з інвалідністю», розширює сфери діяльності, радикально змінює переважаючі життєві пріоритети, стирає кордони між здоровими студентами та студентами з інвалідністю. Цей виклик ставить підвищенні вимоги до особистості та ресурсів психологічної стійкості студентів з інвалідністю.

Інтегроване освітнє середовище - це виклик і для здорових студентів, які навчаються в змішаних групах, як випробування їх світогляду, людських якостей, духовності, гуманності та толерантності. Обидві категорії студентів, часто не маючи досвіду навчання та взаємодії в умовах інтегрованого навчання, мають справлятися з життєвими викликами ефективно використовуючи власні зусилля та ресурси.

В сучасній психології проблематика подолання особистістю несприятливих умов її розвитку, які можуть бути задані генетичними особливостями, соматичними захворюваннями та негативно впливати на її життєдіяльність, досліджується шляхом цілісного осмислення особистісних характеристик, які відповідають за подолання життєвих труднощів. Фокус уваги дослідників, зокрема гуманістичного та позитивного підходу до функціонування особистості в несприятливих умовах розвитку (до яких відносять ситуацію інвалідності), спрямований на виявлення тих особистісних властивостей, зокрема, психологічної стійкості особистості під впливом різноманітних несприятливих умов та обставин її життєдіяльності, які дозволяють

суб'єкту позитивно існувати - ефективно долати труднощі та самореалізовуватися. При цьому спостерігається зміщення інтересу з дослідження, переважно, неусвідомлених інтрапсихічних механізмів захисту, на вивчення активної та цілеспрямованої поведінки людини в проблемних, кризових ситуаціях, зокрема, в ситуації інвалідності.

В руслі цих досліджень в психологію увійшли та закріпилися такі поняття як «посттравматичний розвиток» (Janoff-Bulman, 2004), «стрес-індуковане особистісне зростання» (Суркова, 2011), «особистісний адаптаційний потенціал» (Маклаков, 2001), «особистісний потенціал» (Леонт'єв, 2011), «життєстійкість» (Maddi, 2004), «посттравматичне зростання» (Осьодло, 2019); «почуття когерентності, зв'язаності» (Antonovsky, 1985), «копінг-стратегії» або стилі долаючої поведінки (Нартова-Бочавер, 1997).

Всі ці поняття, перш за все, відображають наявність існуючих внутрішніх ресурсів людини, якими вона може користуватися в складних умовах життєдіяльності, та її здатність психологічно оволодівати, долати, адаптуватися чи пом'якшувати дію стресових ситуацій. Вирішальна роль надається особистісним зусиллям та власній активності особистості, яка знаходиться в ситуації обмежених фізичних можливостей. Одним із понять, яке відображає індивідуальний спосіб взаємодії особистості з ситуацією, способи її реагування на несприятливі та потенційно стресогенні ситуації - є *копінг* (від англ. cope - долати, справлятися). Під поняттями «*копінг-поведінка*» розуміють різноманітні форми активності людини, способи взаємодії суб'єкта з завданнями, ситуаціями, проблемами зовнішнього, або внутрішнього плану.

Психологічні характеристики суб'єкта відрізняють копінг від простого пристосування. Копінг-поведінка використовується індивідом свідомо, в залежності від ситуації, та реалізується на базі копінг-ресурсів (особистісних адаптаційних резервів, що дозволяють здійснювати оптимальну адаптацію до стресових ситуацій) і копінг-стратегій (засобів подолання стресу) (Folkman, & Lazarus, 1988). Копінг-поведінка застосовується індивідом не тільки у випадках, коли складність завдання перевищує адаптаційні можливості людини, його нормативне пристосування вимагає нових ресурсів, але й при необхідності змінити поведінку у складних життєвих ситуаціях, при хронічному впливі стресорів і при негативних повсякденних подіях. Копінг-стратегії, як правило, спрямовані на пошук шляхів відновлення балансу в системі «індивід-середовище» на зниження

емоційних переживань, пов'язаних з складними, стресовими ситуаціями.

Аналіз сучасних досліджень з проблеми розвитку осіб з інвалідністю свідчить, що ефективні копінг-стратегії є ключовим елементом їхнього психологічного здоров'я, предиктором якості життя та самореалізації цієї категорії людей (Wehmeyer, 2013). Долаюча поведінка є «життєвим даром» особистості (Крюкова, 2010; Куфтяк, 2017; Хазова, Шипова, Андреева, & Тихонова, 2018); забезпечує мінімізацію негативних впливів та відновлення активності особистості, пристосування або трансформацію життєвої ситуації; підтримання позитивного образу «Я», впевненості у власних силах; емоційну рівновагу та взаємодію з довкіллям в процесі життєдіяльності осіб з інвалідністю (Горьковая, & Микляева, 2017; Киселева, & Кузьмин, 2017; Reuman, Mitamura, & Tugade, 2013).

Проблема копінг-поведінки особистості зі стресовими, екстремальними, складними життєвими ситуаціями досліджується в психології з 50-х років ХХ століття, та на сьогодні є однією з важливих проблем психології. Про це свідчить значна кількість праць відомих зарубіжних та вітчизняних дослідників: (Brittle, 2020); (Lazarus, 1993); (Moos, & Schaefer, 1993); (Folkman, & Moskowitz, 2000, 2004); (Naan, 1993), (Reuman, Mitamura, & Tugade, 2013); (Wehmeyer, 2013); (Крюкова, Журавлева, & Сергиенко, 2008); (Корнієнко, 2017); (Леонтьев, Александрова, & Лебедева, 2011); (Романова, & Толкачева, 2015); (Осьодло, 2019).

Нині дослідження копіngu використовують в різноманітних прикладних аспектах психологічної науки. Однак, слід наголосити на недостатності їх вивчення в аспекті проблеми особистісного розвитку студентів з інвалідністю.

Зарубіжні дослідники виділяють три основні підходи до пояснення поняття копіngu. *Перший* (его-орієнтований підхід), пояснює копінг через захисти Его, які допомагають вирішити конфлікти між імпульсами людини та внутрішньою реальністю, як один із способів психологічного захисту, який використовує суб'єкт для зниження напруги в стресових ситуаціях. Тому, в науковій літературі часто зустрічається порівняння копіngu із захисними механізмами особистості.

Другий підхід визначає копінг в термінах рис особистості, як схильність суб'єкта реагувати на стресові ситуації певним способом

(Moos, & Schaefer, 1993). Науковці запропонували трьохфакторну модель копінгу, яка складається з активної поведінки (копінг, орієнтований на проблему); уникнення (копінг, орієнтований на емоції) та активної когнітивної поведінки (Billings, & Moos, 1981). Когнітивний біхевіоризм акцентує увагу на активній ролі індивіда в саморегуляції та визначає самоефективність як спосіб подолання труднощів (Bandura, 1997). Індивід повинен вірити, що він здатний долати труднощі, та вирішувати складні завдання. Успішне подолання складних ситуацій сприяє формуванню самоефективності, наполегливості та компетентності.

Третій підхід базується на трансактній теорії стресу та копінгу R. Lazarus (1993), когнітивно-феноменологічній теорії подолання стресу С. Фолкман і Р. Лазаруса (Folkman, & Lazarus, 1988), в яких представлено структуру копінг-процесу, спрямованого на врегулювання взаємодії в системі «індивід-середовище». В контексті трансактної теорії «копінг» (подолання стресу) розглядається як динамічний процес, діяльність людини спрямована на підтримання балансу між вимогами навколишнього середовища та внутрішніми ресурсами. Автори визначили психологічне подолання як когнітивні й поведінкові зусилля особистості, спрямовані на зниження впливу стресу. Специфіка цього процесу визначається не тільки ситуацією, а й когнітивними та поведінковими зусилля, спрямованими на управління та подолання зовнішніх, або внутрішніх вимог, які суб'єктивно оцінюються як складні, та перевищують внутрішні ресурси людини.

Оцінка індивідом стресового досвіду починається, по-перше, з усвідомлення загрози стресової ситуації, та включає оцінку значущості ситуації для індивіда (оцінка стресового потенціалу), яка зумовлює тип переживання емоцій (гнів, смуток, тривога) та силу їх прояву; по-друге, оцінка варіантів подолання стресових ситуацій та того на скільки людина може контролювати, або змінювати ситуацію. Переконаність в тому, що існує стратегія, яка допоможе досягнути ефективного результату, є важливою детермінантою подолання.

Загально визнаної класифікації типів копінгу не існує. Дослідники копінг-стратегій поділяють їх на активні та пасивні (Крюкова, 2010); продуктивні (конструктивні), відносно продуктивні, непродуктивні (неконструктивні) (Moos, & Schaefer, 1993); стратегії сфокусовані на проблемі, на емоціях, на діях, поведінці (Moos, & Holahan, 2007). Більшість класифікацій копінгів побудовані на основі

запропонованих С. Фолкман та Р. Лазарусом (Folkman, & Lazarus, 1988) модусах психологічного подолання складних ситуацій: *проблемно-орієнтованого* та *емоційно-орієнтованого* копінгу. Ці способи спрямовані на: 1) вирішення проблеми (рівень автоматизованих, стереотипних операцій), 2) зміну власних установок по відношенню до ситуації (рівень розгорнутих дій).

Авторами виділено *вісім основних копінгів*: конфронтаційний копінг, дистанціювання (емоційне), самоконтроль (вираження емоційних реакцій), пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності (або несхвалення, осуду), втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка проблеми.

До *автоматизованих* копінгів (стереотипних способів подолання ситуацій) віднесено: втеча-уникнення, прийняття відповідальності (або несхвалення); до *захисних* копінгів (проблемно-орієнтовані стратегії) – конфронтація, дистанціювання, самоконтроль; до *активно-діяльнісних* копінгів (використання позитивного мислення, активно когнітивної поведінки) – пошук соціальної підтримки, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка ситуації (Folkman, & Lazarus, 1988).

Отже, під копінг-стратегіями (долаючою поведінкою) ми будемо розуміти засоби свідомого та цілеспрямованого управління стресовими ситуаціями, які використовує індивід для відповіді на сприйняті ним виклики, проблеми життєдіяльності.

Для дослідження копінг-стратегій студентів ми використовували «Опитувальник копінг-стратегій» (Р. Лазарус, С. Фолкман, в адаптації Л.І. Вассермана) (Вассерман, 2009). Описові статистики за даною методикою наведені у Додатках В.5, В.6.

Аналізуючи отримані показники, вираженість медіан значень, які подано в Рис.3.15., слід зазначити, що у студентів з інвалідністю (27,6% вибірки) виявлено високий рівень напруженості копінгу «пошук соціальної підтримки». Це свідчить, що переважаючою стратегією подолання складних, стресових ситуацій є стратегія пошуку соціальної підтримки, яка передбачає залучення зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошук інформаційної, емоційної та дієвої підтримки. Для досліджуваних студентів властива орієнтованість на взаємодію з іншими людьми, очікування від них уваги, поради, співчуття, допомоги конкретними діями при вирішенні складних, стресових ситуацій. Копінг-стратегія «пошук соціальної підтримки» віднесено авторами методики до активно-діяльнісних копінгів, з

переважанням поведінкового підходу до подолання проблемної ситуації. При цьому, пошук, переважно інформаційної підтримки для вирішення складних ситуацій, може передбачати звернення особистості за рекомендаціями до експертів, знайомих, друзів, які з точки зору людини, володіють необхідною інформацією, знаннями. Потреба, переважно в емоційній підтримці, може проявлятися в прагненні бути вислуханим, розділити з іншими власні емоційні переживання, висловити почуття, отримати емпатійну підтримку. При пошуку дієвої підтримки, особистість буде очікувати допомоги у вирішенні складних ситуацій, шляхом конкретних дій.

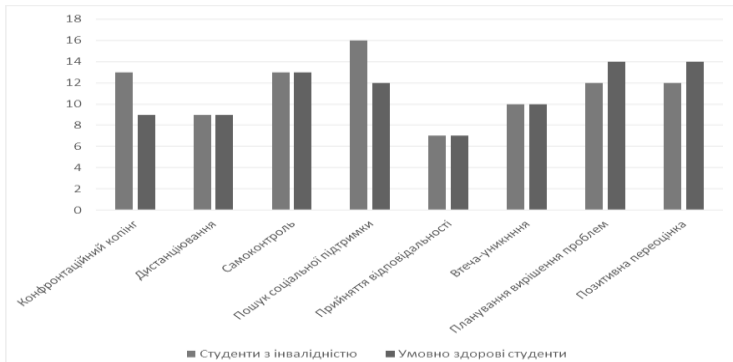


Рисунок 3.15. Медіани значень копінг-стратегій студентів

Позитивним наслідком використання студентами з інвалідністю копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки» є здатність використовувати зовнішні ресурси для вирішення проблемних ситуацій. *Негативним* наслідком використання, переважно, цього копінгу може бути формування залежної поведінки, підвищення залежності від соціальної підтримки, невпевненість в собі, або надмірні очікування по відношенню до оточення. Слід зазначити, що значна кількість дослідників вказують на низький рівень впевненості в собі осіб з інвалідністю внаслідок «самостигматизації» - звикання з образом малоактивної, слабкої людини, яка потребує захисту, формується на основі, переважно, використання зовнішніх ресурсів для вирішення власних складних життєвих ситуацій (Воеводина, 2018; Кантор, 2002; Курбангалеева, & Веретенников, 2017; Романович, 2015; Тищенко, 2012). Поряд з цим, дослідники відзначають більш виражену потребу в соціальній підтримці осіб з інвалідністю, зокрема, студентів з

інвалідністю, ніж здорових студентів. Соціальна підтримка для цієї категорії студентів є значущою, як на макро-, так і на рівні мікросоціального середовища, та має бути організована у формі сумісної діяльності, соціальної включеності та взаємодії, що розширює індивідуальні можливості людини, актуалізує її особистісні зусилля, активну позицію щодо власної ситуації інвалідності, прагнення до саморозвитку та самореалізації (Осьмук, 2018).

У студентів з інвалідністю, також, виявлено високий рівень напруженості *«конфронтаційного копіngu»* (15,6% вибірки) та копіngu *«самоконтроль»* (13,7% вибірки), які авторами методики віднесені до захисних копінгів, в основі яких емоційно-орієнтована стратегія подолання. Виражена перевага у використанні студентами з інвалідністю стратегії *«конфронтаційних копінг»* свідчить про спроби вирішувати складні ситуації не шляхом цілеспрямованої поведінкової активності, спрямованої на зміну проблемної ситуації, або відреагування негативних емоцій в зв'язку з нею, а через імпульсивну поведінку (з проявами ворожості та конфліктності). При використанні даної копінг-стратегії людині складно планувати власні дії, прогнозувати їх результат, корегувати свою поведінку відповідно ситуації. Копінг-дія, при цьому, втрачає свою цілеспрямованість та є, переважно, результатом розрядки емоційної напруги, викликаної стресовою ситуацією. *Негативними* наслідками використання *«конфронтаційного копіngu»* для вирішення складних ситуацій є те, що багато зусиль особистість витрачає не на раціональне вирішення проблеми, а на *«емоційну втечу»* від реальної складної ситуації. Тому проявляється недостатня цілеспрямованість та раціональність поведінки в проблемних ситуаціях.

Переважання в репертуарі стратегій подолання копіngu *«самоконтроль»* свідчить про спроби досліджуваних студентів вирішувати складні ситуації за рахунок цілеспрямованого придушення та утримання емоцій, мінімізацію їхнього впливу на оцінку ситуації; високого ступеня контролю поведінки та прагнення до самовладання. При використанні даної копінг-стратегії, особистість намагається не раціонально вирішити складну ситуацію, а прагне приховати від оточення власні переживання та потреби, пов'язані з ситуацією. Такий гіперконтроль поведінки свідчить про страх саморозкриття, низький рівень саморозуміння та самоприйняття. *Позитивними* сторонами використання копіngu *«самоконтроль»* можуть бути уникнення емоціогенних дій, імпульсивної поведінки при

вирішення стресових ситуацій. *Негативними* – труднощі в усвідомленні та вираженні переживань, потреб, спонук у зв'язку з проблемною ситуацією, гіперконтроль поведінки.

Автоматизовані копінги (стереотипний способів подолання ситуацій): *«втеча-уникнення»* (8,7% вибірки) (відкидання, або ігнорування проблеми; уникнення відповідальності за вирішення проблем; пасивність, втеча у фантазії, нереалістичні очікування), *«прийняття відповідальності»* (або несхвалення, осуду) (10,6% вибірки) мають середній рівень напруженості та помірно використовуються досліджуваними студентами з інвалідністю. Це свідчить, що досліджувані студенти прагнуть до розуміння зв'язку між власними діями та їх наслідками; вони готові до аналізу власної поведінки, до рефлексії та саморозуміння; пошуку причин актуальних труднощів у власній особистості; в складних ситуаціях не уникають їх вирішення та власної відповідальності за результат (негативний чи позитивний).

Активно-діяльнісні копінги, які спрямовані на зміну власних установок по відношенню до ситуації та передбачають використання позитивного мислення, активно когнітивної поведінки, – *«планування вирішення проблеми»* (11,1% вибірки), *«позитивна переоцінка»* (12% вибірки) ситуації, також, мають середній рівень напруженості та помірно використовуються досліджуваними студентами з інвалідністю. Це свідчить, що студенти здатні долати проблемні ситуації шляхом цілеспрямованого їх аналізу, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, досвіду, можливостей та ресурсів. Вони, також, здатні долати негативні переживання, пов'язані з проблемними ситуаціями, шляхом їх позитивного переосмислення, трансформації проблеми у виклик, розглядати їх як стимул до особистісного розвитку.

В здорових студентів вираженими є копінг-стратегії *«планування вирішення проблеми»* ($\bar{x}=14,3$), *«позитивна переоцінка»* ($\bar{x}=13,3$) та *«самоконтроль»* ($\bar{x}=12,6$). «Планування вирішення проблем» (17,7% вибірки) та «позитивна переоцінка» (13,0% вибірки), які належать до активно-діяльнісних копінгів, передбачають зосередження на активному вирішенні та подоланні стресового фактору. Тобто, умовно здорові студенти орієнтовані, переважно, на використання зазначених копінгів, здатні цілеспрямовано аналізувати проблемні ситуації та можливі варіанти їх вирішення; планувати власні дії та стратегії вирішення проблеми; використовувати при цьому минулий досвід, об'єктивні

умови та власні ресурси. Використання копінг-стратегії «позитивна переоцінка», передбачає, що досліджувані студенти, здатні долати негативні емоції, пов'язані з проблемними ситуаціями, шляхом позитивного її переосмислення, та сприйняття як стимулу до особистісного розвитку. Вони здатні включати ситуативні проблеми в контекст роботи над власним саморозвитком. При цьому, негативною стороною використання даного копінгу – є вірогідність недооцінки особистістю можливостей дієвого вирішення проблемної ситуації.

Спосіб подолання «самоконтроль» (17% вибірки) в умовно здорових студентів, як і у студентів з інвалідністю, є вираженим, що свідчить про властиві їм труднощі вираження переживань, потреб, пов'язаних з стресовими ситуаціями; гіперконтроль поведінки, низьку здатність до саморозкриття. Рідко використовують досліджувані студенти автоматизований копінг «*прийняття відповідальності*» ($\bar{x}=7,6$), (19,85% вибірки), що може свідчити про неготовність аналізувати власну поведінку, вчинки, які зумовлюють складні, проблемні ситуації; що може призводити до неприйняття відповідальності за власні дії.

Для визначення *структури копінг-стратегій* студентів з інвалідністю та умовно здорових студентів ми використовували факторний аналіз з використанням методу головних компонент та метод Облімін-обертання. Відповідність даних для факторного аналізу визначалася за допомогою критерію Кайзера-Мейера-Олкіна. Статистична достовірність результатів факторного аналізу перевірялась на основі критерію сферичності Барлетта.

Як видно з табл. 3.16 для обох груп студентів побудовано двофакторну модель, яка у студентів з інвалідністю пояснює 59,2% дисперсії; в здорових студентів 61,9% дисперсії. Факторна структура в обох вибірках студентів в цілому схожа, однак є й помітні відмінності.

Фактори копінг-стратегій студентів інтегрованих груп

Копінг-стратегії	Студенти з інвалідністю (n=345)		Здорові студенти (n=325)	
	1 фактор	2 фактор	1 фактор	2 фактор
Конфронтація	0,39	0,43	0,18	0,60
Дистанціювання	0,02	0,78	0,14	0,69
Самоконтроль	0,76	0,23	0,42	0,16
Пошук соціальної підтримки	0,76	0,10	0,69	0,05
Прийняття відповідальності	0,35	0,60	-0,03	0,59
Втеча-уникнення	0,07	0,85	-0,03	0,79
Планування вирішення проблем	0,79	-0,02	0,69	-0,07
Позитивна оцінка	0,78	0,28	0,74	0,10

Так, у студентів з інвалідністю в перший фактор поєднуються *активно-діяльнісні копінги* – «планування вирішення проблеми», «позитивна переоцінка», «пошук соціальної підтримки», застосування яких відбувається за рахунок ресурсів осмисленості, значних особистісних зусиль, та не може бути автоматизовано, та *захисний копінг* «самоконтроль». Причому, показники копінгу «самоконтроль» та копінгу «пошук соціальної підтримки» однакові (0,76).

Можемо припустити, що стратегія «самоконтроль» має інший психологічний смисл для студентів з інвалідністю, ніж для умовно здорових студентів. Для студентів з інвалідністю копінг «самоконтроль» - це стратегія активного діяльнісного подолання труднощів, оскільки вимагає від особистості гіперконтролю поведінки, занадто високого рівня вимогливості до себе, цілеспрямованого пригнічення негативних емоцій та переживань, пов'язаних із стресовою ситуацією. Однак, це активна діяльність спрямована на регуляцію емоційного стану, викликаного проблемною ситуацією (точніше, її оцінкою), а не на раціональну зміну ситуації. По суті, це уникнення подолання проблемної ситуації, за рахунок спроби подолати негативні переживання, пов'язані з нею.

Страх саморозкриття, труднощі у вираженні переживань, що зумовлюють гіперконтроль поведінки, можуть поєднуватися у студентів з інвалідністю із стратегією пошуку соціальної підтримки - емоційної, інформаційної та дієвої. При цьому, застосування копінгу «пошук соціальної підтримки» може бути, як ефективним (здатність використовувати зовнішні ресурси), так і деструктивним (формувати залежність від соціальної допомоги, пасивність особистості та помилкові очікування від оточення).

Другий фактор поєднує автоматизовані, шаблонні копінги *«втеча-уникнення»*, *«прийняття відповідальності»* та захисний *«дистанціювання»*. Стереотипні, автоматизовані та захисні копінг дозволяють особистості долати типові проблемні ситуації помірної складності, переважно, за рахунок: знецінення власних переживань, недооцінки своїх можливостей подолання складних ситуацій (*«дистанціювання»*); відкидання, або ігнорування проблеми, ухилення від відповідальності за власні дії, пасивності, фантазування, залежної поведінки (*«втеча-уникнення»*); невиправданої самокритики, самозвинувачення, переживання почуття вини та незадоволеності собою (*«прийняття відповідальності»*).

У вибірці здорових студентів в перший фактор поєднуються активно-діяльнісні копінги *«позитивна переоцінка»* (0,74), *«планування вирішення проблеми»* (0,69), *«пошук соціальної підтримки»* (0,69), які й зумовлюють зміст даного фактору.

Копінги *«позитивна переоцінка»* (осмислення проблемної ситуації в позитивному руслі, включення її в контекст саморозвитку) та *«планування вирішення проблеми»* (аналіз проблемної ситуації, вироблення стратегій її вирішення, планування власних дій по її вирішенню, з урахуванням об'єктивних умов та внутрішніх ресурсів, самоорганізація) за своїм походженням не можуть бути автоматизовані, вони завжди вимагають значних особистісних зусиль. Можемо припустити, що в умовно здорових студентів копінг «пошук соціальної підтримки» скоріше автоматизм, в ситуаціях подолання, та носить, переважно, конструктивний характер, оскільки інформаційна, емоційна, дієва підтримки можуть бути використані в плануванні вирішення проблемної ситуації.

Другий фактор у вибірці здорових студентів поєднує автоматизовані *«втеча-уникнення»* (0,79), та захисні копінг стратегії *«дистанціювання»* (0,69), *«конфронтація»* (0,60). Тобто, бачимо, що

в умовно здорових студентів структура копінг-стратегій більше диференційована та збалансована, ніж у студентів з інвалідністю.

Отже, здійснений аналіз структури та особливостей копінг-стратегій подолання показав, що у студентів з інвалідністю найбільш вираженими є поєднання *активно-діяльнісних* та *захисних стратегій*. Стиль подолання складних життєвих ситуацій характеризується застосуванням автоматизованих та захисних копінгів, які «працюють», переважно, в нескладних, типових ситуаціях. Перехід від автоматизованих та захисних копінгів до цілеспрямованої внутрішньої діяльності подолання (активно-діяльнісних копінгів) вимагає усвідомлення зв'язку між ситуацією та особистістю, прийняття відповідальності за результат, планування стратегії подолання ситуації, суб'єктивного ставлення до ситуації як до виклику та усвідомлення внутрішніх ресурсів, здатність використовувати зовнішні ресурси.

У здорових студентів найбільш вираженими є *активно-діяльнісні стратегії* подолання складних ситуацій; структура копінг-стратегій більше диференційована та збалансована, ніж у студентів з інвалідністю.

Одні і ті ж стратегії подолання можуть мати різний психологічний смисл для досліджуваних груп студентів, що свідчить про індивідуально динамічну структуру стратегій подолання складних життєвих ситуацій.

Тому, стверджувати про адаптивність/дезадаптивність виявлених копінг-стратегій не коректно, оскільки ефективність використання стратегії може бути обумовлена системними взаємозв'язками між складними життєвими ситуаціями, адекватністю ситуації внутрішнім ресурсам та доступними стратегіями в динамічній структурі життєдіяльності особистості. Можна говорити про єдність проблемної ситуації (специфіки, контрольованості, смислової значущості), копінг-стратегій та ресурсів особистості.

Виявлені особливості в структурі копінг-стратегій досліджуваних студентів засвідчують необхідність роботи, спрямованої на розширення репертуару проблемно- та емоційно-орієнтованих копінгів, оптимізацію стратегій подолання актуальних труднощів студентів.

РОЗДІЛ IV ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА МЕХАНІЗМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

4.1. Психологічні особливості самореалізації особистості студентів

Для визначення суб'єктивного уявлення про феномен особистісної самореалізації, характер та зміст цього процесу, уявлення про результати особистісної самореалізації, фактори, що забезпечують продуктивність самореалізації, психологічні бар'єри самореалізації та ступінь суб'єктної активності в процесі самореалізації ми використовували розроблений нами *міні-твір «Самореалізація особистості»* (див. розділ 2). В емпіричному дослідженні взяли участь 305 студентів, із них: 125 студентів з інвалідністю (віком від 17 до 22 років), 130 здорових студентів (віком від 17 до 24 років) денної та заочної форм навчання та 50 студентів (віком від 30 до 42 років) заочної форми навчання.

Здійснений контент-аналіз відповідей досліджуваних дав нам змогу виділити чотири категорії аналізу міні-твору «Самореалізація особистості». Контент-аналітична категоризація відповідей на запитання «*Як ви розумієте термін «особистісна самореалізація?»*» дала нагоду виділити різні підходи до розуміння зазначеного поняття (табл. 4.1.).

Таблиця 4.1

Особливості розуміння поняття «особистісна самореалізація» досліджуваними студентами

Визначення поняття «особистісна самореалізація»	Студенти з інвалідністю (%)	Здорові студенти (%)	Студенти заочної форми (%)
Професійна реалізація	45,5	49,5	48,5
Досягнення мети, цілей	17,2	14,8	9,4
Саморозвиток, самовдосконалення	10,5	11,7	24,2
Розвиток якостей, здібностей	3,2	5,8	2,2
Позитивний вплив на оточення	5,7	3,2	3,4

Закінчення табл. 4.1.

Соціальне визнання	14,2	8,7	7,3
Пошук власного призначення	1,3	0,3	9,2
Спосіб життя	–	–	3,2
Складно визначитися	2,4	6,0	–

Як бачимо з даних, наведених у табл. 4.1, значна кількість досліджуваних розуміє особистісну самореалізацію з позицій професійного розвитку, реалізації себе в професії (45,4 % студентів з інвалідністю, 49,5 % здорових студентів, 48,5 % студентів заочної форми навчання); розуміння самореалізації як саморозвитку й самовдосконалення властиве 24,2 % досліджуваних студентів заочної форми навчання, 11,7 % – досліджуваних здорових студентів та 10,5 % – студентів з інвалідністю, вони пов'язують її з розширенням власного світогляду, свого «Я»; розуміння особистісної самореалізації як розвитку якостей, здібностей, які недостатньо сформовані відповідно до умов сьогодення, властиве 5,8 % здорових студентів, 3,2 % студентів з інвалідністю та 2,2 % студентів заочної форми навчання; розуміння особистісної самореалізації як досягнення мети та цілей загалом властиве 17,2 % студентів з інвалідністю.

Потрібно зазначити, що 14,2 % студентів з інвалідністю розуміють особистісну самореалізацію як соціальне визнання, а 5,7 % – як позитивний вплив на оточення, що може свідчити про те, що їм важливо відповідати соціальним очікуванням та отримувати визнання інших.

Вартий уваги той факт, що 6,0 % здорових студентів та 2,4 % студентів з інвалідністю взагалі складно визначитися з терміном «особистісна самореалізація».

За допомогою контент-аналітичної категоризації відповідей студентів на запитання міні-твору «Що я хочу досягти в процесі особистісної самореалізації?» ми виокремили цілі й очікувані результати особистісної самореалізації (табл. 4.2).

Отримані дані свідчать про те, що значна частина досліджуваних студентів *основною метою* та *результатом* особистісної самореалізації визначають розвиток у професії, яка задовольнить їхні потреби в соціальному визнанні та високому матеріальному статусу. Також прагнення саморозвитку та самопізнання, розвитку самоповаги, впевненості в собі є значущими мотивами для самореалізації досліджуваних студентів (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Показники змістового наповнення цілей та очікуваних результатів особистісної самореалізації студентів

Мета і результат особистісної самореалізації	Студенти з інвалідністю (%)	Здорові студенти (%)	Студенти заочної форми (%)
Професіоналізм, розвиток у професії	42,2	45,7	46,2
Саморозвиток, самопізнання	13,4	12,7	16,1
Соціальне визнання	11,7	15,2	5,7
Високий матеріальний статок	6,8	7,8	5,1
Визнання в родині	12,6	6,7	3,2
Впевненість у собі, самоповага	12,3	9,1	9,8
Успіх, щастя, внутрішня гармонія, баланс в житті, внутрішня свобода	–	0,6	14,3
Складно відповісти	–	2,3	–

Студенти заочної форми навчання вбачають результатами особистісної самореалізації не тільки матеріальний статок, а й відчуття щастя, отримання внутрішньої гармонії, життєвого балансу. По суті, досліджувані прагнуть духовного розвитку, самопізнання та психологічного благополуччя.

Контент-аналіз відповідей міні-твору, які стосуються визначення ресурсів особистісної самореалізації - *«Що, на вашу думку, допомагає вам на шляху до самореалізації?»*, засвідчив, що більшість досліджуваних визначає значущість *психологічних ресурсів* – внутрішньої мотивації, наявності й усвідомлення цілей, вольових зусиль, зокрема здатності до самоконтролю, власних знань, відкритості до нових знань, прагнення до самопізнання (табл. 4.3).

Важливо, що 16 % досліджуваних студентів з інвалідністю, крім внутрішніх ресурсів, визначають важливим ресурсом особистісної самореалізації *людей, які їх оточують*, зокрема *родини та значущих інших*.

Таблиця 4.3

**Показники змістового наповнення ресурсів особистісної
самореалізації студентів**

Ресурси особистісної самореалізації	Студенти з інвалідністю (%)	Здорові студенти (%)	Студенти заочної форми (%)
Внутрішня мотивація	14,7	17,7	25,2
Усвідомленість власних цілей	12,1	12,8	13,2
Самопізнання, саморозуміння	7,8	10,9	9,6
Самоконтроль, рішучість, наполегливість	11,8	15,5	12,2
Навчання та нові знання	9,7	9,5	18,1
Впевненість у собі, самоповага	14,5	15,3	12
Віра у власні сили	13,4	15	7,4
Родина, близькі	16,0	3,2	2,3

Серед чинників, які *заважають саморозвитку* особистості, досліджувані вказують переважно *внутрішні: невпевненість у собі* (27,2 % студентів з інвалідністю; 12,7 % здорових студентів; 6,6 % студентів з різним рівнем здоров'я заочної форми навчання), *недостатність вольових зусиль* (15,2 % студенти заочної форми навчання; 14,2 % здорові студенти; 2,5 % студенти з інвалідністю), *не сформованість цілей* (16,7 % студенти з інвалідністю; 15,9 % здорові студенти; 5,8 % студенти заочної форми навчання), *страх невдач* (18,9% студенти з інвалідністю; 10,6% здорові студенти; 4,2% студенти заочної форми навчання) (табл. 4.4).

Серед *зовнішніх бар'єрів* особистісної самореалізації найчастіше досліджувані називають: не сформованість цілей (16,7 %; 15,9 %; 5,8 % досліджуваних); брак часу (15,6 %; 16 %; 9,7 %). Студенти з інвалідністю (12,7 %) визначають зовнішнім бар'єром самореалізації стан власного здоров'я.

Показники змістового наповнення чинників бар'єрів особистісної самореалізації студентів

Бар'єри особистісної самореалізації	Студенти з інвалідністю (%)	Здорові студенти (%)	Студенти заочної форми (%)
Невпевненість у собі	27,2	6,6	12,7
Прокрастинація	–	17,1	30,1
Недостатність вольових зусиль	2,5	14,2	15,2
Брак часу	9,7	15,6	16
Страх невдач	18,9	10,6	4,2
Родина та близькі люди	4,7	8,1	9,6
Стан здоров'я	12,7	0,9	1,3
Не сформованість цілей	16,7	15,9	5,8
Матеріальні проблеми	8,6	11	5

Отже, в результаті контент-аналізу відповідей міні-твору «Самореалізація особистості» було виявлено, що більшість досліджуваних студентів змістовно визначають термін «особистісна самореалізація» як реалізація себе в професії; досягнення мети, цілей; саморозвиток та самовдосконалення й соціальне визнання. Важливим при цьому є те, що більшість досліджуваних студентів пов'язують особистісну самореалізацію із внутрішньою мотивацією, наявністю та усвідомленістю цілей; розвитком особистісних якостей (самоконтролем, рішучістю, наполегливістю), впевненістю у власних силах, самоповагою, вірою у власні сили.

Варто зазначити, що більшість здорових студентів серед основних бар'єрів особистісної самореалізації визначає прокрастинацію – схильність до постійного відтермінування, відкладання важливих справ «на потім» та підміну їх неважливими. Це може свідчити про те, що досліджувані недостатньо усвідомлюють власні цілі, живуть здебільшого реалізацією ситуативних потягів, потреб у часі «тут і тепер».

Наступним етапом дослідження було виявлення психологічних особливостей самореалізації студентів. Психологічні особливості

самореалізації студентів вивчали за допомогою модифікованого опитувальника самоактуалізації особистості (САМОАО) Е. Шострома, в адаптації А. Лузукіна, Н. Калина (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002, с. 426–433). Результати, отримані за цією методикою, наведено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Показники самоактуалізації досліджуваних студентів

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Студенти з інвалідністю	\bar{X}	57	55	45	52	55	43	38	45	42	47	54	8
	Md	60	53	40	60	53	40	40	40	46	50	50	49
	Mo	50 ^a	47	30	70	53 ^a	27	27	40	46	50	50	40 ^a
	S _x	15	15	17	17	16	20	16	19	18	18	14	10
Здорові студенти	\bar{X}	6,5	58	43	55	60	47	45	48	48	51	52	52
	Md	70	60	40	50	60	47	47	50	46	50	50	52
	Mo	70	53 ^a	40	50	60	53	33	50	60	50	40	54
	S _x	10	15	17	14	14	14	16	17	15	14	15	7

Примітка: шкали САТ: орієнтація в часі (1); цінності (2); погляд на природу людини (3); потреба в пізнанні (4); креативність (5); автономність (6); спонтанність (7); саморозуміння (8); аутосимпатія (9); контактність (10); гнучкість у спілкуванні (11); самоактуалізація (12).

Аналізуючи отримані середні показники та вираженість медіан, значення, потрібно зазначити, що більшість показників самоактуалізації сформовані у досліджуваних студентів на середньому (45–55 балів) та високому (56–70 балів) рівнях.

Загальний рівень самоактуалізації особистості в досліджуваних студентів має середнє значення. Це свідчить про реальну самоактуалізацію особистості студентів; досліджувані студенти поділяють цінності, властиві особистості, яка прагне до самореалізації; для досліджуваних студентів властива переважна задоволеність власним життям, компетентність щодо часу, тобто здатність жити в теперішньому, пов'язуючи його з минулим та майбутнім; орієнтація на цінності саморозвитку; для них характерна опора на усвідомлені цілі,

реалістичні плани; ці студенти здатні сприймати себе такими, якими вони є, вони цінують власні позитивні риси, мають адекватне самосприйняття; усвідомлюють сенс власних дій та діяльності.

Хоча для більшості досліджуваних студентів характерні середні й високі показники самоактуалізації особистості, структура самореалізації *різниться вираженістю її параметрів*. Тобто рівень прагнення до самореалізації вибудовується за рахунок різного співвідношення параметрів самоактуалізації. Так, базові показники самоактуалізації *«орієнтація в часі», «цінності»*, мають високі значення (56–70 балів), що означає здатність студентів під час побудови власного життя керуватися цінностями самоактуалізованої особистості, співвідносити їх із цінностями власної особистості; жити теперішнім, насолоджуватися актуальним; усвідомлювати цінність життя та пов'язувати минуле, майбутнє й теперішнє.

Показник *«автономність»* (опора на себе) є одним з основних параметрів самоактуалізованої особистості. У досліджуваних студентів з інвалідністю низький (до 45 балів) бал по шкалі *«автономність»* свідчить про не сформованість внутрішньої орієнтації на власне «Я», мотиви, цілі; переважання у них орієнтації на інших, схильність піддаватися впливам ззовні. Для них досить значуща *підтримка оточення*; вони більшою мірою орієнтовані на оцінку власних дій, поведінки інших людей. Часто отримання схвалення інших людей стає для них метою саморозвитку.

В здорових студентів показник *«автономність»* має середні значення (45–55 балів), тобто для них властива більша, порівняно зі студентами з інвалідністю, внутрішня орієнтація, вони керуються переважно власними мотивами та цілями; вони менше схильні до впливу зовнішніх обставин та людей, які їх оточують. Однак вони також часто потребують підтримки й схвалення інших людей. Вочевидь, тому спостерігали високий рівень вираженості фактора самоставлення *«очікування позитивного ставлення інших»* як в здорових студентів, так і в студентів з інвалідністю, виявлений нами за методикою тест-опитувальник самоставлення В. В. Століна, С. Р. Пантілеєва (1993).

Параметри самоактуалізації особистості, які автори методики віднесли до блоку самосприйняття, – *«спонтанність»*, *«саморозуміння»*, *«аутосимпатія»*, – мають середні значення, окрім низького значення (нижче 45 балів) *«спонтанності»* у студентів з

інвалідністю. Низькі значення за параметром «спонтанність» у студентів з інвалідністю засвідчують, що для них характерні невпевненість у собі, недовіра до навколишнього світу. Тому мали місце достовірно менш виражені показники переконаності в «добророзумності світу та людей, що оточують», на відміну від умовно здорових студентів, виявлені нами за шкалою «Базові переконання особистості» «World Assumptions Scale» Р. Янов-Бульман, в адаптації О. А. Крацової (Шайгерова, Прокоф'єва, Кравцова, & Солдатова, 2003).

Середні значення (45–55 балів) щодо параметрів «саморозуміння» та «аутосимпатія» свідчать про те, що для досліджуваних студентів властиве уважне ставлення до власних потреб і бажань; вони орієнтуються на власне «Я» у прийнятті життєвих рішень; у них розвинута аутосимпатія як основа психічного здоров'я та цілісності особистості, що свідчить про впевненість у собі, позитивну Я-концепцію, яка є джерелом адекватної самооцінки.

Показник «потреби в пізнанні» мають високі (56–70 балів) значення у студентів з інвалідністю та середні (45–55 балів) – в умовно здорових студентів, що свідчить про прагнення особистості отримувати знання про навколишній світ та інших людей. У досліджуваних студентів виявлено високі й середні значення за параметром самореалізації особистості «креативність», що свідчить про творче ставлення до життя, досить високий творчий потенціал.

Шкали «контактність» та «гнучкість у спілкуванні» як параметри самореалізації особистості мають у досліджуваних студентів середні (45–55 балів) значення. Отримані результати свідчать, що для студентів властива аутентична взаємодія з оточенням, здатність до саморозкриття, встановлення довірливих контактів з іншими людьми, що є основою синергетичної установки особистості.

Для подальшого дослідження групи студентів з інвалідністю та здорових студентів за загальним рівнем самоактуалізації особистості, визначеним авторами методики як загальний показник прагнення особистості до самореалізації, було поділено на *три групи*: студенти з *низьким, середнім та високим* рівнем самоактуалізації.

Як видно з даних табл. 4.6, *низький рівень* самоактуалізації виявлено у 25,3 % студентів з інвалідністю та 27 % здорових студентів. У студентів із *низьким рівнем самоактуалізації* недостатньо сформовані такі особистісні якості, як автономність,

спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність (табл. 4.5), що означає слабкість власного «Я», невпевненість у собі, у власних можливостях; низьку здатність встановлювати аутентичну взаємодію з навколишнім середовищем, в якому саме вони можуть актуалізувати власне «Я».

Таблиця 4.6

Вираженість рівнів самоактуалізації досліджуваних студентів

Рівні самоактуалізації	Студенти з інвалідністю (n = 345)			Здорові студенти (n = 325)		
	\bar{X}	S_x	%	\bar{X}	S_x	%
Низький рівень (нижче 45 балів)	37,8	4,0	25,3	40,7	5,7	27
Середній рівень (45–55 балів)	50,7	4,1	40	59,9	17,7	43,7
Високий рівень (56–70 балів)	64,8	5,1	27,3	64,4	4,8	29,3

Примітка: \bar{X} – середнє значення; S_x – стандартне відхилення; % – кількість осіб.

Характеристики самореалізації в сукупності показують, наскільки людина є суб'єктом, автором власного життя, наскільки вона сама детермінує власну життєдіяльність. Їх можна розглядати як *внутрішні необхідні умови* процесу самореалізації. Тому низький рівень прагнення до самореалізації характеризується особливостями *досуб'єктної самореалізації*: пасивністю, проявом індивідом власних можливостей, здібностей, індивідуальності при недостатній узгодженості з власними потребами, смислами цінностями; часто неусвідомлена, стихійна реалізація власних потреб і можливостей під впливом ситуативних факторів. Основною *функцією* досуб'єктної самореалізації є забезпечення адаптації та досягнення індивідом оптимальної позиції в системі соціальних міжособистісних зв'язків.

Очевидно, що низькі характеристики самореалізації у цих студентів вказують саме на *особистісні ресурси* та потенціал самореалізації, які потрібно цілеспрямовано розвивати. Тому досуб'єктна самореалізація може бути *передумовою* суб'єктної особистісної самореалізації.

Середній рівень самоактуалізації визначальний для 40 % студентів з інвалідністю та 43,7 % здорових студентів. Для цих студентів характерна достатня сформованість більшості особистісних якостей, притаманних для особистості, яка прагне до самореалізації, та високий рівень сформованості цінностей самореалізації, узгодженості подій життєвого шляху. *Високий рівень* прагнення до самореалізації характерний для 27,3 % студентів з інвалідністю та 29,3 % умовно здорових студентів. Як видно з таблиці 4.6, середні значення загального показника самоактуалізації особистості в досліджуваних студентів відрізняються несуттєво.

Для студентів із високим рівнем прагнення до самореалізації властиво поділяти цінності самоактуалізованої особистості й керуватися ними, усвідомлювати цінність власного «Я» через саморозуміння, аутосимпатію, поєднання довіри до внутрішнього «Я» та навколишнього світу; автономність є основою їхньої самодетермінації.

Тобто середній та високий рівень прагнення до самореалізації набуває ознак *суб'єктної самореалізації*, яка характеризується регульовальною роллю суб'єкта в побудові власної життєдіяльності, напрямів самореалізації; суб'єкт через власні зусилля розвиває та реалізує ті здібності, які відповідають його потребам і не заходять у суперечність з її цінностями та смислами.

4.2. Порівняння діагностичних результатів студентів з інвалідністю та здорових студентів

Результати дослідження самоактуалізації студентів з інвалідністю, наведені в табл. 4.7, свідчать про те, що студенти з низьким рівнем самоактуалізації ($\bar{x} = 37,8$) – *досуб'єктна самореалізація* – не співвідносять минуле з теперішнім та майбутнім (або живуть минулим, згадуючи його з ностальгією, або будують нереалістичні плани на майбутнє, не враховуючи власних можливостей). У них не розвинене прагнення до пізнання навколишнього світу та самопізнання, що обмежує спонтанність їхньої поведінки, здатність встановлювати ефективні стосунки з іншими людьми. Для них властива невпевненість в собі, нерозуміння власних потреб, можливостей, цілей і бажань, що обумовлює низький рівень симпатії до власного «Я», неприйняття себе такими, якими

вони є насправді. Досуб'єктна самореалізація студентів (з низьким рівнем самоактуалізації) відбувається переважно ситуативно, під тиском зовнішніх обставин або потреби відповідати соціально бажаним стилям поведінки, а її смисл мало усвідомлюється особистістю. Це може гальмувати саморозвиток особистості й посилювати почуття меншовартості. Ми вважаємо, що діагностовані низькі показники самореалізації вказують саме на *особистісні ресурси*, потенціал їхньої самореалізації.

Таблиця 4.7

Вираженість показників самоактуалізації студентів з інвалідністю

Показники самоактуалізації	Низький рівень (n = 90)		Середній рівень (n = 152)		Високий рівень (n = 103)	
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x
Орієнтація в часі	50,1	12,3	61,8	14,4	68,8	15,7
Цінності	44,3	14,2	57,5	13,4	69,4	10,4
Погляди на природу людини	41,5	18,8	44,6	18,4	55,3	13,6
Потреба в пізнанні	41,8	18,2	54,3	13,3	55,3	21,2
Креативність	46,3	13,4	53,5	13,3	73,4	12,6
Автономність	28,0	12,7	47,8	15,1	65,2	13,4
Спонтанність	25,2	13,4	39,4	12,1	56,9	11,0
Саморозуміння	32,3	13,9	47,4	17,1	66,2	16,6
Аутосимпатія	33,6	16,7	43,3	16,1	63,0	13,0
Контактність	31,0	11,5	51,5	12,8	66,7	13,4
Гнучкість в спілкуванні	44,6	9,7	57,0	13,0	67,4	13,1
Самоактуалізація	37,8	4,0	50,7	4,1	64,8	5,1

Примітка: \bar{X} – середнє значення; S_x – стандартне відхилення.

У студентів з інвалідністю із середнім ($\bar{X} = 50,7$) та високим ($\bar{X} = 64,8$) рівнями самоактуалізації – *суб'єктна самореалізація* – всі діагностичні показники самореалізації особистості свідчать про реальну самоактуалізацію особистості; прагнення максимально реалізувати власні можливості; адекватне сприйняття навколишнього світу та свого місця в ньому. Для них властиве прагнення до автономності, позитивної свободи; вони уважно ставляться до

власних потреб, цілей та усвідомлюють сенс їх реалізації. Ці студенти здатні встановлювати аутентичні стосунки з людьми, які їх оточують, та реалізовувати свої сутнісні сили у взаємодії з іншими.

Між групами, виділеними за *нозологічним типом інвалідності*, достовірні відмінності встановлено за невеликою кількістю показників самореалізації особистості (табл. 4.8).

Таблиця 4.8

Відмінності за показниками самоактуалізації між студентами з порушеннями опорно-рухового апарату (n = 82), загальносоматичними (n = 186) та сенсорними порушеннями (n = 77)

Показники самореалізації		А	Б	В	p \geq
Цінності	\bar{X}	48,8	62,0	48,9	0,05 Б–В
	S _x	14,0	14,6	7,6	
Потреба в пізнанні	\bar{X}	41,3	56,7	52,2	0,05 А–В
	S _x	20,1	16,9	12,4	
Автономність	\bar{X}	47,2	42,9	35,0	0,05 А–В
	S _x	15,2	19,7	7,5	
Самоактуалізація	\bar{X}	45,4	51,2	45,6	0,05 А–Б
	S _x	10,6	7,6	9,9	

Примітка: А – студенти з порушеннями опорно-рухового апарату; Б – студенти із загальносоматичними порушеннями; В – студенти із сенсорними порушеннями; \bar{X} – середнє арифметичне; S_x – стандартне відхилення.

Відображаючи специфіку обмежень здоров'я студентів з інвалідністю, ці відмінності засвідчують, що у студентів із загальносоматичними порушеннями показники «цінності» є вищими, ніж у студентів із сенсорними порушеннями, що характеризує здатність людини поділяти цінності самореалізації (істина, добро, цілісність, унікальність, порядок, справедливість, удосконалення, самодостатність тощо). Перевага цих цінностей свідчить про прагнення до гармонійного буття та позитивних стосунків з іншими.

У студентів із порушеннями *опорно-рухового апарату* показник «потреба в пізнанні» є достовірно нижчим, ніж у студентів із сенсорними порушеннями. Висока потреба в пізнанні характерна для самоактуалізуючої особистості, яка завжди відкрита до нових знань та самопізнання. Це здатність до пізнання, яке безпосередньо може бути не пов'язане із задоволенням конкретних потреб.

Також у студентів із порушеннями опорно-рухового апарату показник «автономність» вищий, ніж у студентів із сенсорними порушеннями. Автономність є головним критерієм психічного здоров'я особистості, її цілісності й ідентичності. Вона пов'язана із самопідтримкою, внутрішньою спрямованістю, силою «Я». У термінах Е. Фрома (Фромм, 1995) автономність – це позитивна «свобода для» на відміну від негативної «свободи від». Тобто можемо припустити, що потреба в самостійності, цілісності, розвитку сили власного «Я» більше виражена у студентів із порушеннями опорно-рухового апарату. Аналіз *рівня прагнення до самореалізації* (за загальним показником «самоактуалізації») засвідчив наявність достовірних відмінностей у студентів із порушеннями опорно-рухового апарату та загальносоматичними порушеннями. Цей показник виявився нижчим у студентів із порушеннями опорно-рухового апарату порівняно зі студентами із загальносоматичними порушеннями.

Виявлено достовірні відмінності у студентів з різними типами порушення здоров'я, які відображаються у низьких показниках самоактуалізації, вказують на її *внутрішні ресурси*, потенціал і необхідність їх усвідомленого, цілеспрямованого розвитку. В цілому, аналізуючи середні значення показників самоактуалізації, можемо констатувати, що для досліджуваних студентів з інвалідністю характерні *низький* та *середній* рівні прагнення до самоактуалізації. Отже, усвідомлення власних ресурсів самореалізації та їх вдосконалення має бути одним із напрямів роботи з цими студентами.

Вираженість показників самореалізації здорових студентів наведено в табл. 4.9.

Таблиця 4.9

Вираженість показників самоактуалізації здорових студентів

Показники самоактуалізації	Низький рівень (n = 78)		Середній рівень (n = 163)		Високий рівень (n = 84)	
	\bar{X}	S _x	\bar{X}	S _x	\bar{X}	S _x
Орієнтація в часі	54,1	17,8	59,9	17,7	69,6	17,9
Цінності	45,7	16,0	58,0	14,9	65,8	13,6
Погляди на природу людини	40,7	13,5	46,2	15,6	53,7	16,6
Потреба в пізнанні	47,8	14,8	52,0	14,3	58,4	14,9

Креативність	48,8	17,3	54,8	14,4	66,6	16,0
Автономність	35,9	10,6	46,2	9,8	58,5	15,0
Спонтанність	36,1	13,3	46,8	11,6	57,9	12,3
Саморозуміння	36,2	13,9	48,5	13,3	58,4	18,5
Аутосимпатія	35,9	12,7	52,0	13,1	62,1	12,2
Контактність	38,5	11,7	53,0	13,9	58,6	10,6
Гнучкість в спілкуванні	41,7	15,5	53,7	3,1	59,4	13,8
Самоактуалізація	40,7	5,7	59,9	17,7	64,4	4,8

Примітка: \bar{X} – середнє значення; S_x – стандартне відхилення.

Під час порівняння показників самоактуалізації особистості студентів з інвалідністю та умовно здорових студентів достовірно вираженими є відмінності за чотирма із дванадцяти показників, як-от «орієнтація в часі», «цінності», «креативність», «загальний рівень самоактуалізації» (Додаток Д).

Показник самоактуалізації «орієнтація в часі» виявився достовірно вищим в здорових студентів, ніж у студентів з інвалідністю. Це свідчить про те, що здоровим студентам властива більша здатність ефективної, адекватної орієнтації в часі, вони спроможні підтримувати баланс сьогодення з минулим та пов'язувати його з майбутнім; ці студенти власні цілі пов'язують із теперішнім, а перспективи майбутнього обумовлюються реалістичними цілями. Студентам з інвалідністю властива недостатньо збалансована орієнтація в часі: вони часто живуть, орієнтуючись здебільшого на теперішнє, будують недостатньо реалістичні плани, ставлять цілі, не враховуючи власних можливостей. Вочевидь, тому в структурі взаємозв'язків часової перспективи студентів з інвалідністю найвищі позитивні зв'язки, виявлені нами за методикою «Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPІ) (Сырцова, Соколова, & Митина, 2008), зафіксовано між факторами «фаталістичне теперішнє» та «негативне минуле» і «гедоністичне теперішнє». Також у студентів з інвалідністю найбільше позитивних кореляційних зв'язків виявлено з фактором «гедоністичне теперішнє».

Показник самоактуалізації «цінності» також виявився дещо вищим в здорових студентів, ніж у студентів з інвалідністю. Досліджувані студенти обох груп поділяють цінності, властиві особистості, що прагне до самореалізації; вони охоплені бажанням

реалізувати ці цінності у власному житті, що підтверджується тісними кореляційними зв'язками між показниками «цілі в житті», «процес життя», «результативність життя», «локус контролю – Я», «локус контролю – життя» та шкалою «цінності», виявленими нами за тестом «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Дж. Крамбо та Л. Махолика в адаптації Д. О. Леонтьєва (1992).

Показник самоактуалізації «креативність» як невід'ємний критерій самореалізації вищий у студентів умовно здорових, ніж у студентів з інвалідністю. Творчий потенціал, який є основою кожної особистості, має бути задіяний індивідом та є внутрішнім ресурсом для самореалізації досліджуваних студентів.

Загальний показник самоактуалізації як показник прагнення до самореалізації також є дещо вищим в здорових студентів. Незважаючи на те, що самореалізація є універсальним процесом, індивідуальність людини реалізується різною мірою. Залежно від вираженості конкретних внутрішніх умов, зокрема наскільки вона є суб'єктом, який визначає хід власного життя, проявляється властивий їй відносно більш або менш високий рівень самореалізації.

Отже, наступним кроком нашого дослідження є вивчення факторів, які обумовлюють процес особистісної самореалізації при різних рівнях самоактуалізації студентів. Результати будуть наведені в наступному параграфі.

4.3. Фактори самореалізації особистості досліджуваних студентів

4.3.1. Факторний аналіз структури самореалізації студентів з інвалідністю

У комплексному емпіричному дослідженні особливостей самореалізації особистості за загальним рівнем самоактуалізації особистості, визначеним авторами методики як загальний показник прагнення особистості до самореалізації, вибірку студентів з інвалідністю та здорових студентів було поділено на три групи: особи з низьким рівнем самоактуалізації (*досуб'єктна* самореалізація), особи із середнім та високим рівнем самоактуалізації (*суб'єктна* самореалізація) (табл. 4.2).

Для виявлення інтегральних показників самореалізації особистості ми використовували факторний аналіз із залученням

методу головних компонент та методу Облімін-обертання. Відповідність даних для факторного аналізу визначалася за допомогою критерію Кайзера–Мейєра–Олкіна. Статистична достовірність результатів факторного аналізу перевірялась на основі критерію сферичності Барлетта.

Для дослідження особливостей структури самореалізації студентів з інвалідністю ми використовували такі методики: модифікований опитувальник самоактуалізації особистості (САМОАО) Е. Шострома в адаптації А. Лузукіна, Н. Калина (Фетискин, Козлов, & Мануйло, 2002); тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Дж. Крамбо, Л. Махоліка, адаптація Д. О. Леонтєва (Леонтєв, 1992); шкалу «Базові переконання особистості» «World Assumptions Scale» Р. Янов-Бульман (адаптація О. А. Крацової) (Шайгерова, Прокофєва, Кравцова, & Солдатова, 2003); опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPІ) (Сирцова, Соколова, Митина, 2008); тест-опитувальник самоставлення В. В. Століна, С. Р. Пантілєєва (Пантілєєв, 1993); методика «Індекс життєвого стилю» Г. Келлермана і Р. Плутчика (Вассерман, 2005); опитувальник копінг-стратегій Р. Лазарус, С. Фолкман (Вассерман, 2009); тест життєстійкості С. Мадді (Леонтєв, & Рассказова, 2006).

Із сукупності змінних, які найбільш цілісно відображають структуру самореалізації особистості (на основі кореляційного аналізу, з використанням коефіцієнту Спірмена) ми виділили змінні, пов'язані сильним зв'язком із ключовою змінною – рівнем самоактуалізації. В результаті цієї процедури ми відібрали такі змінні для факторного аналізу: показники самоактуалізації особистості, смисложиттєві орієнтації, життєстійкість та її компоненти, показники часової перспективи, базові переконання, самоставлення та його ключові показники, механізми психологічного захисту самоставлення, копінг-стратегії подолання складних ситуацій.

На основі факторного аналізу у структурі якостей, які забезпечують самореалізацію особистості (у вибірці досліджуваних із *низьким рівнем самоактуалізації*), було виділено п'ять факторів, внесок яких у загальну дисперсію даних становить 63,4 %. Показник міри адекватності КМО 0,65; Sig критерію сферичності Барлетта менше ніж 0,5. Отже, можемо вважати, що ми отримали достовірний факторний аналіз. Результати факторного аналізу структури самореалізації

студентів з інвалідністю з низьким рівнем самоактуалізації та повна пояснювальна дисперсія наведені в табл. 4.10. та Додатках Ж.5, Ж.6. На основі даних таблиці проаналізуємо виокремлені фактори.

Таблиця 4.10

Фактори самореалізації студентів з інвалідністю з низьким рівнем самоактуалізації (n=50)

Факторне навантаження (%)	Параметри, що утворюють фактори
28,3	Прийняття ризику (0,88), життєстійкість (0,87), процес життя (0,78), результат життя (0,77), цілі в житті (0,77), локус контролю – життя (0,72), включеність (0,69), контроль (0,69), заперечення (0,60)
17,7	Аутосимпатія (0,91), регресія (-0,81), негативне минуле (-0,71), глобальне самоставлення (0,69)
12,0	Справедливість світу (0,84), самоповага (0,72), аутосимпатія (-0,62), цілі в житті (0,50)
11,9	Ступінь везіння, удачі (0,87), автономність (0,53), дистанціювання (0,50)
11,2	Випадковість подій (-0,86), раціоналізація (0,78,), автономність (0,62), дистанціювання (0,52)

Фактор 1. Поєднання параметрів, що утворюють цей фактор, характеризує прагнення студентів до самореалізації на основі активної взаємодії з навколишнім світом, подолання різноманітних викликів; включеності у власне життя, у розв'язання життєвих завдань; сприйняття життєвих подій і труднощів як виклику, випробування для себе та необхідності відчувати свою значущість і цінність, навіть через заперечення власних обмежень здоров'я. Ці питання пов'язані із загальною осмисленістю життя, наявністю реалістичних цілей, задоволеністю від реалізації в житті, здатністю керувати власним життям. Оскільки в цьому факторі присутні всі компоненти життєстійкості (включеність, прийняття ризику, контроль) із сильними кореляційними зв'язками, очевидно, що прийняття «виклику» виражене в готовності діяти, долати, що виявляється в загальній життєстійкості (0,87); приймати ризику (0,88)

та контролювати (0,69) події життя – значний внесок у самореалізацію особистості студентів з інвалідністю. Цей фактор можна назвати фактором *«ресурс життєстійкості»*.

Фактор 2. Означає важливість позитивного самоствавлення на основі аутосимпатії (теплоти та прийняття власного Я), в прагненні до самореалізації, та те, що позитивне самоствавлення є результатом ефективності цього процесу. Також цей фактор означає, що негативний досвід минулого та використання «незрілих» механізмів захисту самоствавлення, зокрема регресії, з метою забезпечення часткового або повного збереження позитивної установки на адресу власного «Я» може гальмувати (бути бар'єром) особистісного розвитку та самореалізації в цілому. Цей фактор можна назвати фактором *«самоствавлення»*.

Фактор 3. Означає здатність особистості бути переконаною в доброзичливості, справедливості навколишнього світу, тому що, насамперед, вона сама презентує себе в соціумі, а довкілля є досить безпечним для реалізації власних цілей, можливостей, здібностей та індивідуальності. Також цей фактор визначає значущість самоповаги (як важливого компоненту самоствавлення), яка формується на основі своїх досягнень у реалізації життєвих цілей, самоефективності, як джерела власної сили й активності. Цей фактор можна назвати фактором *«базові переконання»*.

Фактор 4. Засвідчує важливість особистості ставитися до себе як до людини, якій притаманні везіння, удача. Це допомагає підтримувати почуття стійкості, особливо в ситуаціях, коли неможливо контролювати події життя. Очевидно, що присутність у даному факторі захисного копінгу «дистанціювання» у поєднанні з базовим переконанням у везінні та удачі власного «Я» можуть бути бар'єром особистісної активності. Тоді як прагнення до автономності може бути внутрішнім ресурсом самореалізації цих студентів. Цей фактор можна назвати фактором *«ресурс автономності»*.

Фактор 5. Означає здатність використовувати конструктивний механізм психологічного захисту «раціоналізація» для стабільності образу «Я» та самоствавлення в ситуаціях внутрішнього конфлікту; прагнення до автономності, цілісності, незалежності, свободи, опори на власні почуття, мотиви, цілі, що, логічно, виключає переконаність у подіях власного життя як неконтрольованих, випадкових, незалежних від власного «Я». У цьому факторі також присутній

захисний копінг «дистанціювання», що свідчить про нерозвиненість ресурсу активного вирішення, подолання труднощів.

Отже, аналіз факторів, що характеризують структуру якостей (особистісні ресурси), які забезпечують самореалізацію особистості (у вибірці студентів із низьким рівнем самоактуалізації) засвідчив, що *позитивний* вплив мають такі особистісні параметри, як життєстійкість (установка на активну включеність у події власного життя, здатність приймати виклики життя, керувати, контролювати події життя); визначеність цілей, осмисленість власного життя, задоволеність життям; позитивне самоставлення на основі аутосимпатії та самоповаги; позитивні базові установки відносно навколишнього світу та власного «Я»; прагнення до автономності, опори на внутрішні ресурси власного «Я».

Водночас представленість лише у двох факторах (факторі 3 та факторі 5) двох характеристик самоактуалізації особистості «аутосимпатія» (обернена кореляція) та «автономність», імовірно, відображає складність низького рівня самоактуалізації, свідчить про низький рівень сформованості усвідомленого прагнення до саморозвитку в цих студентів, недостатність особистісних зусиль та активної позиції в самореалізації. Можемо припустити, що актуалізація власної індивідуальності відбувається переважно стихійно, під впливом зовнішніх стимулів.

Негативний вплив на самореалізацію цих студентів мають неконструктивні базові переконання; сприйняття власного минулого як негативного, травмувального; «незрілі» механізми психологічного захисту самоставлення та захисні копінг-стратегії подолання складних, конфліктних ситуацій.

Результати факторного аналізу структури якостей студентів з інвалідністю із *середнім рівнем* прагнення до самоактуалізації наведено в табл. 4.11 та Додатках Ж.3, Ж.4. Показник міри адекватності КМО 0,61; Sig критерію сферичності Бартлетта менше ніж 0,5 (Sig=0). Отже, можемо вважати, що ми отримали достовірний факторний аналіз. На основі факторного аналізу в структурі якостей, які забезпечують самореалізацію особистості студентів з інвалідністю із середнім рівнем самоактуалізації, було виділено шість факторів, внесок яких у загальну дисперсію даних становить 78,6%. Проаналізуємо виокремлені фактори.

Фактори самореалізації студентів з інвалідністю із середнім рівнем самоактуалізації (n=103)

Факторне навантаження (%)	Параметри, що утворюють фактори
23,5	Життестійкість (0,95), включеність (0,94), контроль (0,82), цілі в житті (0,81), майбутнє (0,80), локус контролю – «Я» (0,75), прийняття ризику (0,74), самоповага (0,61), локус контролю – життя (0,57), процес життя (0,57)
19,1	Самозвинувачення (0,82), позитивне минуле (0,70), позитивна переоцінка (0,65), спонтанність (0,56), погляд на природу людини (0,51)
13,7	Гнучкість у спілкуванні (0,86), контактність (0,70), саморозуміння (0,61), самоактуалізація (0,56)
8,6	Ступінь удачі, везіння (0,86), доброзичливість світу (0,81), потреба в пізнанні (0,78), доброта людей (0,68)
7,8	Спонтанність (-0,64), прийняття ризику (-0,55), погляд на природу людини (0,51), процес життя (0,50)
5,9	Орієнтація в часі (0,79), теперішнє (0,75), автономність (0,72)

Фактор 1. Поєднання параметрів цього фактора свідчить про прагнення особистості ставити й усвідомлювати життєві цілі, пов'язувати їх реалізацію із власним майбутнім, здатність контролювати їх досягнення, приймати ризики під час побудови та реалізації життєвих планів і цілей, що загалом підвищує їхню життестійкість. Очевидно, що прагнення реалізувати життєві цілі, керувати власним життям, витримувати емоційну напругу в складних життєвих ситуаціях забезпечує студентам з інвалідністю здатність вирішувати досить складні завдання, в результаті чого зростає їх упевненість у силі власного «Я», формуються адекватна самооцінка й високий рівень самоповаги.

Фактор 2. В цьому факторі поєднуються характеристики самоактуалізації (спонтанність, погляд на природу людини), самоставлення (самозвинувачення), часової перспективи (позитивне минуле) та активно-діяльнісний копінг (позитивна переоцінка) ситуацій. Поєднання цих параметрів означає, з одного боку, схильність особистості до самозвинувачення, готовність поставити собі в провину свої невдачі, поразки, власні недоліки, що супроводжуються негативними емоціями на адресу власного «Я»; з іншого боку – виражену спрямованість досліджуваних студентів сприймати власне минуле як позитивне, ресурсне, досвід якого можна використовувати в сьогоденні та майбутньому; здатність до позитивних, гармонійних стосунків з іншими на основі віри в людей, в силу людських можливостей (зокрема й власних); прагнення до спонтанної поведінки, яка базується на довірі до себе, навколишнього світу, свободі та природності та яка властива самоактуалізованим особистостям. Включеність у цей фактор копіngu «позитивна переоцінка» свідчить про внутрішню установку особистості на активне подолання суперечностей, складних ситуацій, яка пов'язана із застосуванням особистісних зусиль і власної активності.

Фактор 3. Цей фактор складають показники самоактуалізації особистості, що характеризують здатність особистості до аутентичної взаємодії з оточенням, до адекватного самовираження, конструктивного саморозкриття; схильність відчувати пов'язаність з іншими людьми, що є основою синергетичної установки особистості; прагнення до саморозуміння (уваги, чутливості до власних бажань, потреб, можливостей) та орієнтація на власні думки, оцінки. Ці характеристики забезпечують студентам з інвалідністю самоактуалізацію власної індивідуальності через неперервний розвиток творчого потенціалу, максимальну реалізацію власних можливостей та досягнення суб'єктивного благополуччя.

Фактор 4. Поєднання у цьому факторі позитивних базових установок як внутрішньої картини світу та базової характеристики самоактуалізованої особистості – потреби в пізнанні характеризує уявлення досліджуваних про себе як про особистість, якій властиві удача та везіння; вони позитивно сприймають навколишній світ та апіорі сприймають інших людей як добрих, з якими варто вступати у взаємодію; у них виражені потреби до отримання нових знань, досвіду та буттєвого пізнання, яке не супроводжується оцінками,

порівняннями, стереотипними судженнями, а тому є більш точним та ефективним (Маслоу, 2008). На наш погляд, саме вираженість потреби в пізнанні є особистісним ресурсом, який забезпечує формування цілісного й реалістичного погляду на життя.

Фактор 5. Цей фактор засвідчує, що смисложиттєва орієнтація на процес життя з прихованою або малоусвідомленою позицією особистості в реальному житті обернено пов'язана зі спонтанністю (здатністю бути самим собою, впевненим в собі, довіряти власному «Я», прагнути свободи) та прийняттям ризику (компонент життєстійкості) як сприйняття життєвих подій і труднощів, як викликів, а не проблем, та їх вирішення шляхом активних власних зусиль. Тоді як смисложиттєва орієнтація на процес життя як активно керований самою особистістю, її активною позицією, сприйняття власного життя як цікавого, емоційно насиченого та змістовного пов'язане з вірою в людину, в силу її можливостей, у її позитивну сутність.

Фактор 6. Поєднує в собі базові характеристики самоактуалізованої особистості – орієнтація в часі та автономність – з орієнтацією особистості на теперішнє. Поєднання цих параметрів означає виражену здатність особистості жити повноцінним життям у теперішньому та сприймає його в єдності з минулим та майбутнім; теперішнє в його гедоністичному аспекті свідчить про здатність людини отримувати задоволення від життя. Досліджувані прагнуть до усвідомленої автономності, незалежності, позитивної свободи, відповідальності, самодетермінації, без відчуження від оточуючих.

Аналізуючи змістове наповнення факторів досліджуваних загалом, зазначимо, що психологічною основою самореалізації студентів з інвалідністю із *середнім рівнем* самоактуалізації є прагнення до істинної самоактуалізації власної індивідуальності шляхом власної активності, зусиль у побудові й реалізації життєвих цілей, планів, здатності контролювати і керувати подіями свого життя; приймати ризики, пов'язані із самореалізацією, та вирішувати складні ситуації, використовуючи активно-дієві копінг-стратегії; прагнення автономності та позитивної свободи; саморозуміння та спонтанності; самоповаги; здатність пов'язувати теперішнє та поставлені цілі з реалізацією себе в майбутньому; сприймати власне минуле як позитивне; адекватно орієнтуватися в часовій перспективі власного життя.

Результати факторного аналізу структури якостей студентів з інвалідністю з *високим рівнем самоактуалізації* наведено в табл. 4.12 та Додатках Ж.1., Ж.2. Показник міри вибіркової адекватності КМО 0,68; Sig критерію сферичності Бартлетта менше ніж 0,5 (Sig = 0). Отже, можемо вважати, що ми отримали достовірний факторний аналіз. На основі факторного аналізу у структурі якостей, які забезпечують самореалізацію особистості студентів з інвалідністю з високим рівнем прагнення до самоактуалізації, було виділено шість факторів, внесок яких у загальну дисперсію даних становить 88,3 %.

Фактор 1 «Самоставлення та осмисленість життя» включає в себе п'ятнадцять змінних, вісім з яких – характеристики *самоставлення* особистості; три – показники *смисложиттєвих орієнтацій*; *життєстійкості*, характеристики *самоактуалізації* та *механізми психологічного захисту* самоставлення. Домінують у факторі 1 показники самоставлення (самовпевненість, самоповага, саморозуміння, аутосимпатія), що свідчить про виражену особистісну спрямованість на себе, прагнення до самореалізації. Ймовірно, саме високий рівень позитивного самоставлення обумовлює прагнення особистості до самоактуалізації, яка виражається через її базову характеристику – потребу в пізнанні.

Таблиця 4.12

Фактори самореалізації студентів з інвалідністю з високим рівнем самоактуалізації (n = 53)

Факторне навантаження (%)	Параметри, що утворюють фактори
33,7	Самовпевненість (0,96), глобальне самоставлення (0,93), самозвинувачення (0,89), самоповага (0,89), саморозуміння (0,87), аутосимпатія (0,87), результат – життя (0,84), цілі життя (0,77), регресія (-0,76), локус контролю – життя (0,75), потреба в пізнанні (0,72), життєстійкість (0,70), контроль (0,67), самоприйняття (0,67), ставлення інших (0,66)
16,8	Цінність власного «Я» (-0,83), самоінтерес (0,80), проекція (0,78), очікуване ставлення від інших (0,77), прийняття відповідальності (-0,70)

13,8	Самокерівництво (0,84), фаталістичне майбутнє (-0,84), саморозуміння (0,62)
10,0	Доброзичливість світу та доброта людей (-0,91), автономність (0,79), самоконтроль (0,77)
7,3	Гедоністичне теперішнє (0,65), прийняття відповідальності (0,55), прийняття ризику (0,54), потреба в пізнанні (0,52), контактність (0,51)
6,7	Позитивне минуле (0,87), справедливість світу (0,64)

Присутність у цьому факторі більшості параметрів смисложиттєвих орієнтацій (результативність життя, цілі в житті, локус контролю – життя) означає, що основою процесу самореалізації є наявність адекватних цілей у житті; здатність володіти достатньою свободою вибору для побудови власного життя відповідно до своїх цілей; переконаність у здатності контролювати й керувати власним життям; бути задоволеним результатами певного відрізка життя, тобто особистісною самореалізацією.

Для реалізації життєвих цілей, особистісного саморозвитку та самореалізації досліджуваних студентів з інвалідністю з високим рівнем самоактуалізації, так само, як і студентів із низьким та середнім рівнями, необхідною умовою є розвиток *життєстійкості* й контролю, які для цих студентів є «можливістю для зростання».

Очевидно, що присутність у факторі 1 параметру «позитивне ставлення інших людей» (модальність самоставлення) підтверджує, що позитивна оцінка, ставлення оточення, є ресурсом підтримки для студентів з інвалідністю в процесі особистісної самореалізації.

Прагнення до самореалізації, побудови та реалізації життєвих цілей у досліджуваних студентів із високим рівнем самоактуалізації може гальмувати (бути бар'єром) використання примітивного механізму психологічного захисту «регресія», що проявляється у формі маніпулятивної, інфантильної поведінки.

Фактор 2 «Цінність власного «Я». Цей фактор визначає значущість для особистості переконань в цінності власного «Я» (переконання про себе як про людину, достойну поваги, любові та прийняття; яка здатна контролювати події, що з нею відбуваються, та

спрямовувати їх власними зусиллями на користь собі) та самоінтересу до власної індивідуальності, своїх можливостей, ресурсів та слабких сторін; характеризує менше прагнення досліджуваних студентів отримувати позитивні оцінки власних дій від людей, які їх оточують та під час вирішення складних життєвих завдань не використовувати автоматизовані (стереотипні) способи подолання ситуацій.

Фактор 3 «Саморозуміння». Найвищу кореляцію має з показниками «самопослідовність» (0,84) (модальність самоставлення), «фаталістичне майбутнє» (-0,84) (фактор часової перспективи) та «саморозуміння» (0,62) (характеристика самоактуалізації особистості). Цей фактор характеризує прагнення до самореалізації особистості, здатної структурувати власну поведінкову активність, послідовно ставити цілі й досягати їх; бути уважним і розуміти власну сутність, почуття, потреби, бажання, діяти відповідно до них, бути впевненим у силі власного «Я»; сприймати власне майбутнє як результат своєї суб'єктної активності, вольових зусиль, а не як реальність, яку неможливо контролювати й керувати подіями власного життя. Цей фактор можна назвати фактом.

Фактор 4 «Автономність». Поєднання параметрів, що утворюють цей фактор, свідчить про високе прагнення досліджуваних студентів до автономності, цілісності, особистісної ідентичності, позитивної свободи; здатності самостійно примати рішення щодо власного життя, бути відповідальним за результати власної діяльності; реалістично ставитися до навколишнього світу та людей, не ідеалізувати їх. Цей фактор свідчить, що у студентів з інвалідністю для подолання проблемних ситуацій найбільш «готовим для застосування» є захисний копінг, а саме «самоконтроль».

Фактор 5 «Самореалізація в теперішньому». Характеризує прагнення до самореалізації досліджуваних студентів переважно в теперішньому, бажання отримувати радість і задоволення від теперішнього у поєднанні з готовністю ризикувати та долати напругу складних життєвих ситуацій; здатність бути відкритим до нових знань та досвіду, пізнавати себе та навколишній світ; встановлювати теплі стосунки з людьми, які тебе оточують, відчувати пов'язаність з іншими. Присутність у цьому факторі копіngu «прийняття відповідальності» також свідчить про те, що для подолання

проблемних ситуацій студенти з інвалідністю найчастіше використовують автоматизовані та захисні копінг-стратегії.

Фактор 6 «*Позитивна взаємодія з навколишнім*» означає здатність сприймати власне минуле як позитивне, приємне, використовувати його досвід як ресурс у теперішньому та пов'язувати його з майбутнім; ставитися до навколишнього світу як сприятливого для реалізації власної сутності, можливостей і здібностей. Ці питання пов'язані із відчуттям безпеки та комфортних відносин із реальністю.

Порівняльний аналіз факторів груп студентів з інвалідністю усіх трьох рівнів самоактуалізації дав змогу виділити наявність у них схожих параметрів, як-от *життєстійкість* (усі її компоненти) та *смыслжиттєві орієнтації*. Ці параметри присутні у факторах, які пояснюють найбільший відсоток сумарної дисперсії у вибірках студентів з інвалідністю з високим, середнім та низьким рівнями самоактуалізації. *Негативний* вплив на самореалізацію студентів з інвалідністю має схильність до самозвинувачення та базове переконання в удачі та везінні власної особистості, що може гальмувати активність, зусилля особистості та призводити до переважання зовнішніх мотивів самореалізації.

Факторна структура показників у студентів із *низьким рівнем самоактуалізації*, окрім домінування показників життєстійкості та смысложиттєвих орієнтацій, характеризується переважанням *психологічних захистів, захисних копінгів*; незадоволеністю власним минулим, що знижує їхню активну позицію, особистісні зусилля та прагнення до самореалізації та автономності. Однак, на нашу думку, напруженість механізмів психологічного захисту та неконструктивних копінгів не завжди може бути показником дезадаптації. При сильних зв'язках життєстійкості (0,87) та її компонентів – прийняття ризику (0,88), контролю (0,72), включеності (0,69) (які вважаємо особистісним ресурсом студентів з інвалідністю) – це скоріше стратегія «обходу інвалідності» на особистісному рівні.

Отже, факторний аналіз психологічних показників засвідчує, що самореалізація студентів з інвалідністю має багатокомпонентну структуру, характеризується різним ступенем вираженості найбільш значущих психологічних якостей, які по-різному впливають на процес самореалізації досліджуваних студентів.

4.3.2. Аналіз предикторів самореалізації особистості студентів з інвалідністю

Наступним кроком нашого дослідження було визначення незалежних змінних, які є найбільш суттєвими та значущими для передбачення особистісної самореалізації студентів з інвалідністю.

Результати регресійного аналізу, за якими можемо спрогнозувати цей показник у групі студентів із *низьким рівнем самоактуалізації*, наведено в табл. 4.13.

Таблиця 4.13

Прогностичні моделі самореалізації студентів з інвалідністю з низьким рівнем самоактуалізації

Модель	R	R- квадрат	Скоригований R- квадрат	Стандартна похибка оцінки
1	,659 ^a	,434	,425	9,111
2	,751 ^b	,565	,550	8,059
3	,856 ^c	,733	,719	6,367
4	,909 ^d	,826	,814	5,185
5	,960 ^e	,921	,915	3,512

^a Предиктори: (конст) потреба в пізнанні.

^b Предиктори: (конст) потреба в пізнанні, випадковість подій.

^c Предиктори: (конст) потреба в пізнанні, випадковість подій, доброта людей.

^d Предиктори: (конст) потреба в пізнанні, випадковість подій, доброта людей, майбутнє.

^e Предиктори: (конст) потреба в пізнанні, випадковість подій, доброта людей, майбутнє, втеча-уникнення.

^d Залежна змінна: самоактуалізація.

Отже, найбільш точно прогнозує значення самореалізації модель, яка пояснює 92 % дисперсії та включає такі *предиктори*, як потреба в пізнанні, випадковість подій, доброта людей, майбутнє, втеча-уникнення.

Для прогнозу самореалізації застосовуємо п'яту модель та беремо до уваги коефіцієнти тільки для неї.

Побудувати рівняння регресії дають змогу дані, наведені в табл. 4.14.

Коефіцієнти регресійної моделі ^a

Модель		Нестандарт. коефіцієнти		Станд. коеф.	t	Знач.
		B	Станд. похиб.	Бета		
5	(Константа)	-99,79	7,682	–	-12,99	,000
	Потреба в пізнанні	0,465	,027	,679	17,516	,000
	Випадковість подій	6,436	,611	,408	10,528	,000
	Доброта людей	10,052	,710	,565	14,166	,000
	Майбутнє	1,061	,093	,502	11,350	,000
	Втеча-уникнення	2,364	,281	,377	8,403	,000

^d залежна змінна: самоактуалізація

Для прогнозу самореалізації застосовуємо п'яту модель та беремо до уваги коефіцієнти тільки для неї. Порівнюючи показники Бета, робимо висновок, що показник «потреба в пізнанні» найбільше впливає на прогнозування особистісної самореалізації студентів із низьким рівнем самоактуалізації. Результати регресійного аналізу, за якими можемо спрогнозувати показник особистісної самореалізації студентів з інвалідністю із *середнім рівнем самоактуалізації*, наведено в табл. 4.15.

Таблиця 4.15

Прогностичні моделі самореалізації студентів з інвалідністю із середнім рівнем самоактуалізації

Модель	R	R- квадрат	Скоригований R-квадрат	Стандартна похибка оцінки
1	,539 ^a	,291	,282	3,544
2	,618 ^b	,381	,366	3,330
3	,678 ^c	,460	,440	3,131
4	,705 ^d	,498	,471	3,041

^a Предиктори: (конст) життєстійкість.

^b Предиктори: (конст) життєстійкість, позитивне минуле.

^c Предиктори: (конст) життєстійкість, позитивне минуле, випадковість подій.

^d Предиктори: (конст) життєстійкість, позитивне минуле, випадковість подій, цінності.

^d Залежна змінна: самоактуалізація.

Найбільш точно прогнозує значення показника самореалізації студентів із середнім рівнем самоактуалізації четверта модель, яка включає *предиктори*: життєстійкість, позитивне минуле, випадковість подій та цінності самореалізації та пояснює 50 % дисперсії. Коефіцієнти для четвертої регресійної моделі наведено в табл. 4.16, дають змогу побудувати рівняння регресії.

Для прогнозу самореалізації студентів з інвалідністю із середнім рівнем самоактуалізації застосовуємо четверту модель й беремо до уваги коефіцієнти лише для неї.

Таблиця 4.16

Коефіцієнти регресійної моделі ^a

Модель		Нестандар. коефіцієнти		Стан.кф.	t	Знач.
		B	Ст.пох	Бета		
4	(Константа)	46,518	3,407	–	13,655	,000
	Життєстійкість	,117	,028	,482	4,180	,000
	Позитивне минуле	,158	,061	,236	2,611	,011
	Випадковість подій	-1,445	,372	-,357	-3,887	,000
	Цінності	-,083	,035	-,266	-2,380	,020

^d Залежна змінна: самоактуалізація

Порівнявши показники Бета, робимо висновок, що найбільше впливає на прогнозування показника особистісної самореалізації показник «життєстійкість» (коефіцієнт Бета найвищий).

На основі регресійного аналізу визначимо, які з незалежних змінних найбільш суттєві для передбачення самореалізації студентів з інвалідністю з *високим рівнем* самоактуалізації.

У табл. 4.17 подано результати регресійного аналізу, за якими ми можемо спрогнозувати показник самореалізації студентів.

Спрогнозувати показник самореалізації студентів з інвалідністю з високим рівнем самоактуалізації можна за допомогою п'яти моделей.

До *першої моделі* увійшов показник прийняття відповідальності (копінг-стратегія), 41 % дисперсії пояснюється з його допомогою (R-квадрат = 0,408). *Друга модель* включає два показники – прийняття відповідальності та локус контролю – Я, за нею пояснюється 56 % дисперсії (R-квадрат = 0,558). До *третьої моделі* включено три

показники – прийняття відповідальності, локус контролю – Я та цінності, яка пояснює 70 % дисперсії.

Таблиця 4.17

Прогностичні моделі самореалізації студентів з інвалідністю з високим рівнем самоактуалізації

Модель	R	R-квадрат	Скоригований R-квадрат	Стандартна похибка оцінки
1	,639 ^a	,408	,397	4,102
2	,747 ^b	,558	,541	3,578
3	,839 ^c	,704	,687	2,956
4	,859 ^d	,739	,718	2,804
5	,879 ^e	,772	,749	2,645

^a Предиктори: (конст) прийняття відповідальності.

^b Предиктори: (конст) прийняття відповідальності, локус контролю – Я.

^c Предиктори: (конст) прийняття відповідальності, локус контролю – Я, цінності.

^d Предиктори: (конст) прийняття відповідальності, локус контролю – Я, цінності, раціоналізація.

^e Предиктори: (конст) прийняття відповідальності, локус контролю – Я, цінності, раціоналізація, гіперкомпенсація.

^f Залежна змінна: самоактуалізація.

Четверта модель включає чотири показники – прийняття відповідальності, локус контролю – Я, цінності та раціоналізація; за цією моделлю пояснюється 74 % дисперсії. До *п'ятої моделі* включено п'ять показників – прийняття відповідальності, локус контролю – Я, цінності, раціоналізація та гіперкомпенсація; за нею пояснюється 77 % дисперсії.

Таблиця 4.18 дає змогу побудувати рівняння регресії. Оскільки для прогнозу показника особистісної самореалізації застосовуємо п'яту модель, яка пояснює 77 % дисперсії, беремо до уваги коефіцієнти лише для цієї моделі.

Рівняння регресії для п'ятої моделі:

$$y = 75,19 + 0,23X^1 - 0,64X^2 + 0,47X^3 + (-0,39X^4) + (-0,27X^5) + e.$$

Порівнявши показники Бета, робимо висновок, що показник «локус контролю – Я» найбільше впливає на прогнозування показника самореалізації особистості студентів з інвалідністю з високим рівнем самоактуалізації.

Коефіцієнти регресії моделі^a

Модель		Нестандарт. коефіцієнти		Ст. коеф.	t	Знач.
		B	Ст. пох.	Бета		
5	(Константа)	75,192	6,235		12,06	,000
	Прийняття відповідальності	,638	,283	,236	2,25	,029
	Локус контролю – Я	1,285	,170	,647	7,56	,000
	Цінності	,235	,038	,472	6,19	,000
	Раціоналізація	-,150	,039	-,396	-3,83	,000
	Гіперкомпенсація	-,085	,031	-,277	-2,70	,009

^d Залежна змінна: самоактуалізація.

За допомогою регресійного аналізу ми встановили, що у студентів із високим рівнем самоактуалізації найбільш точно прогнозує значення показника самореалізації модель, що включає предиктори «прийняття відповідальності», «локус контролю – Я», «цінності», «раціоналізація» та «гіперкомпенсація», за якою пояснюється 77 % дисперсії. Найбільший вплив на показник самореалізації має показник «локус контролю – Я» (показник Бета найвищий).

Отже, в забезпеченні суб'єктної самореалізації студентів з інвалідністю велике значення має переконаність особистості у силі власного «Я», уявлення про себе як про сильну особистість, здатну будувати життя відповідно до власних цілей, осмислено й контролювати його події; здатність віддавати перевагу цінностям самоактуалізованої особистості та прагнення до гармонійного буття та ефективної взаємодії з оточенням.

Включеність у модель предикторів «прийняття відповідальності» (автоматизований копінг), «раціоналізація» та «гіперкомпенсація» (захисних психологічних механізмів особистості) свідчить про специфіку самореалізації студентів з інвалідністю, зокрема використання переважно автоматизованих копінгів, які дають змогу стереотипно долати досить типові, нескладні проблемні ситуації. Однак використання автоматизованих копінгів часто недостатньо для

вирішення складних, нетипових ситуацій життєдіяльності. Постає завдання переходу від автоматизованих копінг-стратегій до стратегій долаючої поведінки, які вимагають значних особистісних зусиль та усвідомленої внутрішньої активності особистості. Тому актуалізація внутрішніх *ресурсів психологічної стійкості*, зокрема активно-діяльнісних копінгів, які криються в осмисленні власних резервів самореалізації та зумовлюють внутрішню готовність, прагнення, право на активність та прийняття усвідомлених рішень.

Присутність у моделі, яка найбільш точно прогнозує значення показника самореалізації студентів з інвалідністю, предикторів *«раціоналізація»* та *«гіперкомпенсація»* (як адаптаційних механізмів психологічного захисту) може свідчити про *індивідуальну стратегію* ставлення до виклику інвалідності. Особистість раціоналізує (за допомогою логічних установок, переконливих доказів) суб'єктивні переживання, викликані функціональною, сенсорною обмеженістю, та шляхом часто перебільшеного розвитку протилежних можливостей, якостей, здібностей (гіперкомпенсації) запобігає вираженню неефективних переживань, думок і почуттів.

У студентів *із середнім рівнем самоактуалізації* предиктором самореалізації особистості виступає особистісна характеристика *життєстійкість* – як готовність діяти, приймати виклик (навіть за відсутності гарантії успіху). Саме життєстійкість є *психологічним ресурсом* особистості студентів з інвалідністю, актуалізує можливості особистісного зростання. У забезпеченні особистісної самореалізації студентів з інвалідністю велике значення належить також розумінню, сприйняттю та опорі на власне минуле як на позитивний, ресурсний досвід, пов'язаний із теперішнім особистості; здатності поділяти цінності самоактуалізованої особистості й усвідомлювати сенс власних життєвих подій.

Виявлені предиктори у вибірці студентів з інвалідністю *із низьким рівнем самоактуалізації* свідчать про те, що самореалізацію студентів здебільшого обумовлюють потреба в пізнанні, прагнення отримувати знання про навколишній світ, інших людей, своє місце в ньому; ставлення до навколишнього світу як позитивного, гідного для реалізації в ньому власного «Я»; орієнтація на майбутнє, пов'язане з реалізацією цілей. Зазначені предиктори можна вважати *психологічними ресурсами* досуб'єкної самореалізації студентів.

Використання автоматизованого копінгу «втеча-уникнення» для подолання проблемних ситуацій та сформоване базове переконання у випадковості, неконтрольованості подій життя може значно ускладнювати саморозвиток студентів з інвалідністю та є бар'єром їхньої самореалізації. Тому важливими є актуалізація та розвиток активно-діяльнісних копінгів як психологічних ресурсів самореалізації студентів з інвалідністю.

4.3.3. Факторний аналіз самореалізації особистості здорових студентів

Проведений факторний аналіз у вибірці здорових студентів, з різним рівнем самоактуалізації виділених на основі модифікованого опитувальника самоактуалізації особистості (САМОАО) Е. Шострома, в адаптації А. Лузукіна, Н. Калина (Фетискин, Козлов, & Мануйлов, 2002.), дозволив виявити внутрішню структурну організацію самореалізації особистості. Факторний аналіз здійснювався методом головних компонент, спосіб обертання факторної структури обрано Varimax. Для оцінки міри вибіркової адекватності був використаний критерій Кайзера-Мейєра-Олкіна.

У структурі студентів з *низьким рівнем самоактуалізації* було виділено вісім факторів, внесок яких у загальну дисперсію даних становить 85%. Показник міри адекватності КМО 0,59; Sig критерію сферичності Бартлетта менше ніж 0,5. Отже, можемо вважати, що нами отримано достовірний факторний аналіз. Пояснювальні дисперсії та повна матриця компонент факторного аналізу наведено в Додатках Ж.7, Ж.8. На основі даних таблиці 4.19 проаналізуємо виокремлені фактори.

До **першого фактору** увійшли змінні які характеризують прагнення до самоактуалізації досліджуваних студентів; схильність встановлювати корисні та приємні стосунки з іншими людьми; здатність до адекватного вираження власної особистості. Однак, студенти з *низьким рівнем самоактуалізації* при вирішенні складних ситуацій схильні застосовувати автоматизований копінг – втеча-уникнення (-0,68). Даний фактор пояснює всього 17,7% сумарної дисперсії, що може вказувати на низький ступінь інтегрованості факторної структури. Цей фактор можна назвати «*Контактність*».

Фактор 2 охоплює чотири змінні, та пояснює 14,7% сумарної дисперсії. В даний фактор увійшли характеристики які позитивно корелюють з механізмами психологічного захисту особистості, захисним копінгом, та саморозумінням, як характеристикою самоактуалізації. Це означає, що у студентів з низьким рівнем самоактуалізації, прагнення до розуміння власного Я, потреб, можливостей, ресурсів, слабких сторін (яке супроводжується збільшенням емоційної напруги, переживань, невизначеності) часто може блокуватися, заміщатися пригніченням емоцій, або спрямованості їх на інші об'єкти; в конфліктних, складних ситуаціях досліджувані студенти з метою підвищення почуття самодостатності, переважно, використовують компенсацію та захисний копінг – конфронтацію. Виходячи із складу змінних цей фактор можна назвати «Захисний».

Таблиця 4.19

Фактори самореалізації здорових студентів з низьким рівнем самоактуалізації (n=88)

Факторне навантаження	Параметри, що утворюють фактори
17,7%	Контактність (0,80), гнучкість в спілкуванні (0,77), втеча-уникнення (-0,68), самоактуалізація (0,48).
14,7%	Заміщення (0,82), компенсація (0,80), конфронтаційний копінг (0,56), саморозуміння (0,52).
12,2%	Креативність (0,81), орієнтація в часі (0,70), цінності (0,65), потреба в пізнанні (0,56), локус контролю – Я (-0,50).
10,5%	Випадковість подій (0,80), гедоністичне теперішнє (0,68), аутосимпатія (-0,60), цінності (0,50), саморозуміння (-0,48).
8,4%	Погляд на природу людини (0,87), ступінь удачі, везіння (0,70), контрольованість світу (0,55).
8,3%	Самоставлення (0,88), спонтанність (0,58), аутосимпатія (0,51).
6,8%	Дистанціювання (0,72), цінність власного Я (-0,67).
6,4%	Планування вирішення проблем (0,74), пошук соціальної підтримки (0,58), спонтанність (-0,49).

Фактор 3 має найвищу кореляцію з характеристиками самоактуалізації «креативність» (0,80), «орієнтація в часі» (0,70), «цінності» (0,65), «потреба в пізнанні» (0,56) та обернену з «локус контролю – Я» (-0,50). Цей фактор характеризує прагнення до самореалізації особистості, здатної поділяти цінності самоактуалізації; розуміти цінність життя; здатність жити теперішнім; реалізовувати власний творчий потенціал. Зниження впевненості в собі, у здатності будувати власне життя відповідно своїм цілям та смислам, може бути бар'єром на шляху самореалізації.

Фактор 4 пояснює 10,5% сумарної дисперсії та охоплює п'ять змінних. Найвищу кореляцію даний фактор має з базовим переконанням «випадковість подій» (0,80), «гедоністичним теперішнім» (0,68), «цінностями» самоактуалізації (0,50); обернену кореляцію має з параметрами самоактуалізації «аутосимпатія» (-0,60) та «саморозуміння» (-0,48). У студентів з низьким рівнем розуміння власних потреб, мотивів, почуттів, прагнень, неусвідомленою Я-концепцією переважає переконання, що життєві події не можливо контролювати, вони в більшості своїй відбуваються випадково, тому варто насолоджуватися реалізацією гедоністичних потреб сьогодення. Хоча вони поділяють цінності самоактуалізації, однак особистісних зусиль для власної самореалізації прикладають мало. Даний фактор можна назвати «*Випадковість подій та гедоністичне теперішнє*»

Фактор 5 включає три змінних та пояснює 8,4% сумарної дисперсії. В даний фактор увійшли характеристики які позитивно корелюють з переконаністю у силі людських можливостей; з базовими переконанням у везінні, удачі власного Я, та здатності контролювати події власного життя. Тобто, студентам з низьким рівне самоактуалізація властива довіра та симпатія до людей, як основа гармонійних міжособистісних стосунків; переконання, що вони можуть контролювати події власного життя; навіть, якщо індивід вважає, що події, які відбуваються в оточуючими, він не може контролювати, він ставить до себе як до людини, якій притаманно везіння, удача, що допомагає підтримувати почуття стійкості.

Фактор 6 має найвищу кореляцію має з «самостваленням» особистості (0,88), меншу з «спонтанністю» (0,58) та «аутосимпатією» (0,51). Даний фактор можна назвати «Самоствалення». Цей фактор означає, що високі показники глобального самоствалення обумовлюють впевненість в собі, довіру

до оточуючого світу, формування позитивної Я-концепції, які властиві для людей, які прагнуть до самореалізації.

Фактор 7 пояснює 6,8% сумарної дисперсії та об'єднує дві змінні, одна з яких позитивно корелює з захисним копінгом «дистанціювання» (0,72), та друга змінна обернено корелює з базовим переконанням «цінністю власного Я» (-0,67). Це означає, що у студентів з низьким рівнем самоактуалізації невпевненість у силі власного Я, залежність діяльності від оцінки інших людей, невпевненість у можливості реалізувати власні цілі обумовлює використання захисного копіngu – дистанціювання від вирішення складних ситуацій, труднощів.

Фактор 8 має найвищу кореляцію з активно-діяльними копінг-стратегіями - «вирішення проблем» (0,74) та «пошук соціальної підтримки» (0,58), і обернену кореляцію з «спонтанністю» (-0,49). Цей фактор засвідчує, що студенти з низьким рівнем впевненості в собі, довіри до оточуючого світу, потреби в позитивній свободі, які лежать в основі спонтанності (якості самоактуалізованої особистості) схильні використовувати активні копінг-стратегії вирішення та подолання складних ситуацій – «вирішення проблем» та «пошук соціальної підтримки».

В групі студентів з *середнім рівне самоактуалізації* ми виділили шість факторів, сумарні дисперсія яких склала 77,3%. Пояснювальна дисперсія та повна матриця компонент факторного аналізу наведено в Додатках Ж.9, Ж.10.

Показник міри адекватності КМО 0,70; Sig критерію сферичності Бартлетта менше ніж 0,5. Отже, можемо вважати, що нами отримано достовірний факторний аналіз (табл. 4.20).

Фактор 1 пояснює 29,7% сумарної дисперсії аналізованих змінних. Найвищу кореляцію має з показниками «гедоністичне теперішнє» (0,89), «позитивне минуле» (0,88), «негативне минуле» (0,85), «креативність» (0,73), «орієнтація в часі» (0,64); обернену кореляцію має з параметром «потреба в пізнанні» (-0,60). Цей фактор характеризує прагнення до самореалізації особистості в теперішньому (насолоджуватися сьогоденням, реалізувати власні цілі, уникати переживань, пов'язаних з майбутнім); здатність сприймати та ставитися до власного минулого, як поєднання позитивного та негативного досвіду; прагнення до реалізації творчого потенціалу. Переважання орієнтації на швидкоплинні задоволення у

теперішньому, прагнення замінити потребу у внутрішньому розвитку штучними зовнішніми враженнями, може знижувати потребу в пізнанні, як важливій характеристиці самоактуалізованої особистості. Даний фактор можна назвати фактор «*гедоністичне теперішнє*».

Таблиця 4.20

Фактори самореалізації здорових студентів з середнім рівнем самоактуалізації (n=142)

Факторне навантаження	Параметри, що утворюють фактори
29,7%	Гедоністичне теперішнє (0,89), позитивне минуле (0,88), негативне минуле (0,85), креативність (0,73), орієнтація в часі (0,64), потреба в пізнанні (-0,60).
12,2%	Локус контролю – Я (0,81), спонтанність (0,74), автономність (-0,59), орієнтація в часі (0,52).
9,7%	Контактність (0,86), погляд на природу людини (0,78).
9,0%	Цінність власного Я (0,89), потреба в пізнанні (0,55), цілі в житті (-0,43).
8,8%	Самоактуалізація (0,70), доброта людей (0,65), самоприйняття (0,62).
7,9%	Цінності (0,87), самоінтерес (0,47).

Фактор 2 має найвищу кореляцію з «локусом контролю – Я» (0,81), «спонтанністю» (0,74), «орієнтацією в часі» (0,52); та має обернену кореляцію з параметром «автономність» (-0,59). Даний фактор характеризує прагнення досліджуваних студентів до самореалізації, здатних будувати власне життя у відповідності з власними цілями, потребами, можливостями; бути відповідальними за реалізацію власних цілей та планів; активно жити сьогоднішнім, не застрягати в минулому; вони впевнені в собі, довіряють оточуючому світу, тому здатні до спонтанної взаємодії та легкості у побудові стосунків. Недостатній рівень автономності та особистісної цілісності вказують на особистісні ресурси самореалізації студентів. Даний фактор можна назвати фактор «*локус контролю – Я*».

Фактор 3 об'єднує два параметри самоактуалізації особистості «контактність» (0,86) та «погляд на природу людини» (0,78) та пояснює 9,7% сумарної дисперсії. Поєднання параметрів, що утворюють даний фактор, означає виражену спрямованість та схильність студентів встановлювати ефективну взаємодію та приємні стосунки з іншими, що є підґрунтям для самореалізації; вони з довірою та симпатією ставляться до інших людей, впевнені у позитивних можливостях розвитку людей, що є основою для щирих та гармонійних стосунків з ними. Даний фактор можна назвати «контактність».

Фактор 4 пояснює 9% дисперсії та поєднує в собі три змінні: «цінність власного Я» (0,89), «потреба в пізнанні» (0,55) та «цілі в житті» (-0,43). Даний фактор засвідчує, що сформованість у студентів життєвих цілей, їх усвідомленість та адекватність власним можливостям, потребам значно впливають на цінність власного Я, впевненість у власних силах, здатність реалізовувати свої можливості та здібності, незалежності від оцінок оточуючих. Даний фактор можна назвати «цінність власного Я».

Фактор 5 (8,8%) означає здатність досліджуваних студентів до самоактуалізації власної індивідуальності; характеризує високий рівень прийняття цілісності власної особистості, уважне ставлення до власних потреб, можливостей, цілей; в досягненні ефективної самореалізації, для цих студентів, також, важливими є переконання в доброті та порядності оточуючих людей на підтримку яких можна розраховувати. Даний фактор можна назвати «самоактуалізація».

Фактор 6 (7,9%) означає здатність досліджуваних студентів поділяти цінності самоактуалізованої особистості; перевага цих цінностей обумовлює прагнення до гармонійного буття, ефективних стосунків з іншими, самототожності та самоінтересу. Цей фактор можна назвати «цінності самоактуалізації».

У структурі студентів з високим рівнем самоактуалізації було виділено шість факторів, внесок яких у загальну дисперсію даних становить 73,6% (табл. 4.21). Показник міри адекватності КМО 0,56; Sig критерію сферичності Бартлетта менше ніж 0,5. Отже, можемо вважати, що нами отримано достовірний факторний аналіз. Пояснювальна дисперсія та повна матриця компонент факторного аналізу наведено в Додатках Ж.11, Ж.12.

Фактор 1. Поєднання параметрів, що утворюють даний фактор означає виражену здатність студентів жити теперішнім, пов'язувати

реалізацію власних цілей та можливостей, отримувати задоволення від сьогодення; поєднувати теперішнє та сприйняття власного минуло як позитивного, приємного, навіть, дещо, ностальгічного; тому, теперішнє у його фаталістичному аспекті (мінімальна керованість власним життям) поєднується з кращим майбутнім. Ці студенти здатні встановлювати ефективні, теплі стосунки з оточуючими, яких вони сприймають як добрих, порядних, з якими варто взаємодіяти. Даний фактор можна назвати «часова перспектива».

Таблиця 4.21

Фактори самореалізації здорових студентів з високим рівнем самоактуалізації (n=95)

Факторне навантаження	Параметри, що утворюють фактори
27%	Позитивне минуле (0,93), гедоністичне теперішнє (0,92), фаталістичне теперішнє (0,91), майбутнє (0,90), доброта людей (0,58), орієнтація в часі (0,57), креативність (0,51).
12%	Життєстійкість (0,92), включеність (0,87), контроль (0,86), саморозуміння (0,52).
10,6%	Аутосимпатія (0,89), самозвинувачення (-0,77), глобальне самоставлення (0,63), цінність власного Я (0,58), самовпевненість (0,51).
8,4%	Самоповага (0,75), цілі в житті (0,74), гнучкість в спілкуванні (-0,56), глобальне самоставлення (0,54).
8,0%	Автономність (0,82), контактність (0,74), цінності (0,66).
7,6%	Планування вирішення проблем (0,74), позитивна переоцінка (0,64).

Фактор 2 означає здатність досліджуваних студентів бути психологічно стійкими, прикладати особистісні зусилля для реалізації своїх можливостей та здібностей; шукати шляхи вирішення складних життєвих ситуацій, на протидію пасивності та безпорадності; такі люди відчувають власне Я значущим, цінним; вони відповідають за власний життєвий вибір та результати своєї діяльності. Все це покращує розуміння власної особистості, властивостей, ресурсів та

слабких сторін. Даний фактор можна назвати фактором «життєстійкості».

Факто 3 поєднує параметри самоствалення особистості, та означає здатність особистості позитивно ставитися до себе, на основі розвинутої симпатії до себе (емоційно-теплого ставлення); відчувати цінність власного Я, впевненість у власних можливостей та здатності реалізувати свої цілі, плани. Поєднання позитивного ставлення, аутосимпатії, самовпевненості, цінності власного знижують прояв негативних деструктивних емоцій, самозвинувачення в ситуаціях неуспіху або поразок. Даний фактор можна назвати «самоствалення».

Фактор 4 характеризує здатність досліджуваних студентів ставити життєві цілі, у відповідності з власними можливостями, потребами; осмислювати власне життя; відчувати позитивне ставлення до себе, на основі самоповаги, в основі якої лежить самоефективність, компетентність. Не сформованість даних особистісних властивостей знижує здатність адекватного самовираження та аутентичної взаємодії з оточуючими, саморозкриття, впевненості, що вони цікаві співрозмовнику. Це, безумовно, обмежує соціальні контакти людини. Даний фактор можна назвати «цілі в житті».

Фактор 5 поєднує параметри «автономність» (0,82), «контактність» (0,74) та «цінності» самореалізації (0,66). Цей фактор означає виражену особистісну спрямованість до автономності, яка лежить в основі самодетермінованої поведінки, позитивної свободи та саморозвитку; здатності бути самостійним у побудові власного життя, спиратися, переважно, на внутрішні мотиви власної діяльності. Студенти даної групи поділяють цінності особистості, яка прагне самореалізації; вони прагнуть гармонійного буття, здорових та психологічно зрілих стосунків з оточуючим світом. Даний фактор можна назвати «автономність».

Фактор 6 включає в себе дві характеристики, які позитивно корелюють з активно-діяльними копінг стратегіями вирішення складних ситуацій: «планування вирішення проблем» (0,74) та «позитивна переоцінка» (0,64). Цей фактор свідчить про здатність досліджуваних студентів ефективно використовувати усвідомлені стратегії дій та можливостей контролювати події власного життя, що вимагає включення внутрішньої установки на активне подолання ситуацій, яка пов'язана із застосуванням більших особистісних зусиль та

активності. Даний фактор можна назвати фактор «*активно-дієві копінгі*».

Отже, здійснений аналіз наповнення факторів досліджуваних груп здорових студентів з різними рівнем самоактуалізації дозволив виділити наявність схожих та специфічних параметрів особистісної самореалізації.

У групі студентів з *низьким рівнем самоактуалізації* у факторній структурі *домінуючими є параметри* які характеризують орієнтацію студентів на використання механізмів психологічного захисту, автоматизованих та захисних копінгів; прагнення до самоактуалізації, осмисленості життя; часова установка на теперішнє, базові переконання відносно світу та інших людей. Зазначені параметри переважають у перших чотирьох факторах, які пояснюють більше половини (55,1%) сумарної дисперсії та засвідчують на низьку інтегрованість факторної структури студентів з низьким рівнем самоактуалізації.

Факторна структура показників у студентів з *середнім рівнем самоактуалізації* свідчить, що психологічною основою особистісної самореалізації є усвідомленість власної часової орієнтації, впевненість в собі та здатність реалізувати власні життєві цілі; прагнення до автономності; прояв спонтанності у взаємодії з оточуючим світом; здатність до самоприйняття, усвідомлення цінності власного Я та самоінтерес; вони поділяють цінності самоактуалізації та в них розвинута потреба в пізнанні.

Аналізуючи змістовне наповнення факторів студентів з *високим рівнем самоактуалізації*, психологічною основою особистісної самореалізації цих студентів є збалансоване поєднання в часовій перспективі орієнтації на теперішнє, минуле та майбутнє; здатність реалізувати творчий потенціал; позитивні базові переконання відносно оточуючих людей; переконаність у власній життєстійкості, включеність в події власного життя та здатність ними керувати; позитивне самоставлення диференційоване за аутосимпатією та самоповагою; усвідомленість цінності власного життя, життєвих цілей та цінностей самоактуалізації; здатність застосовувати активно-дієві копінгі для подолання складних завдань та розв'язання конфліктів.

4.3.4. Аналіз предикторів самореалізації особистості здорових студентів

На основі множинного регресійного аналізу ми визначили незалежні змінні які є найбільш суттєвими для передбачення показника самореалізації здорових студентів.

Результати регресійного аналізу, за якими можемо спрогнозувати показник самореалізації в групі студентів з *низьким рівнем самоактуалізації*, наведено в табл. 4.22. До першої моделі включено показник «локус контролю – Я», 38% дисперсії пояснюється з його допомогою (R-квадрат=0,38).

Таблиця 4.22

Прогностичні моделі самореалізації здорових студентів з низьким рівнем самоактуалізації

Модель	R	R- квадрат	Скоригований R- квадрат	Стандартна похибка оцінки
1	,617 ^a	,380	,367	3,890
2	,663 ^b	,440	,416	3,738
3	,713 ^c	,508	,475	3,543

^a предиктори: (конст) локус контролю – Я

^b предиктори: (конст) локус контролю – Я, включеність

^c предиктори: (конст) локус контролю – Я, включеність, результат життя.

^d залежна змінна: самоактуалізація

До першої моделі включено показник «локус контролю – Я», 38% дисперсії пояснюється з його допомогою (R-квадрат=0,38). У другу модель увійшли показники «локус контролю – Я» та «включеність» (компонент життєстійкості особистості), за якою пояснюється 44% дисперсії (R-квадрат=0,44). Третя модель включає три показника – «локус контролю – Я», «включеність» та «результат життя», яка пояснює 51% дисперсії (R-квадрат=0,51).

Найбільш точно прогнозує значення залежної змінної самоактуалізації третя модель. Можливість побудувати рівняння регресії дають дані наведені в табл. 4.23.

Коефіцієнти регресійної моделі ^a

Модель		Нестандарт. коефіцієнти		Станд. коеф.	t	Знач.
		B	Станд. похиб.	Бета		
3	(Константа)	52,029	4,561		11,408	,000
	Локус контролю-Я	,650	,135	,550	4,822	,000
	Включеність	,283	,094	,361	3,016	,004
	Результат життя	-,445	,179	-,285	-2,494	,016

^a Залежна змінна: самоактуалізація

Отримані дані є статистично значущими, оскільки показник критерію Фішера $<0,05$. Для прогнозу показника самореалізації використовуємо третю модель (51% дисперсії), тому беремо до уваги коефіцієнти лише для неї. Стандартизований коефіцієнт Бета є найбільший у показника «локус контролю – Я», тому приходимо до висновку, що «локус контролю – Я» найбільше впливає на самореалізації особистості студентів.

Отже, *предикторами*, що позитивно впливають на показник самоактуалізації є: *локус контролю – Я* (уявлення про себе, як про сильну особистість, здатну будувати власне життя у відповідності зі своїми цілями, уявленнями про його смисл); *включеність* - компонент життєстійкості (переконаність, що усвідомлена участь в подіях власного життя обумовлює ефективну саморегуляцію емоційних станів, оптимальне проживання власного життя).

Негативно впливає на показник самоактуалізації – *результат життя* (незадоволеність прожитою частиною життя (самореалізацією), його непродуктивністю). Негативна оцінка пройденого відрізка життя, відчуття його непродуктивності є бар'єром самореалізації студентів. Тому, важливим завданням є активізація психологічних ресурсів усвідомленого та активного ставлення до власного життя, свого місця в оточуючому світі, та розвиток компетентності стратегічного планування власного життя.

Результати регресійного аналізу, за якими можемо спрогнозувати показник особистісної самореалізації здорових студентів з *середнім рівнем самоактуалізації* наведено в табл. 4.24.

Таблиця 4.24

Прогностичні моделі самореалізації здорових студентів з середнім рівнем самоактуалізації

Модель	R	R- квадрат	Скоригований R-квadrat	Стандартна похибка оцінки
1	,619 ^a	,383	,368	3,326
2	,652 ^b	,426	,404	3,230
3	,772 ^c	,590	,570	3,588

^a предиктори: (конст): теперішнє гедоністичне

^b предиктори: (конст): теперішнє гедоністичне, цілі в житті

^c предиктори: (конст): теперішнє гедоністичне, цілі в житті, автономність

^d залежна змінна: самоактуалізація

До *першої моделі* увійшов показник «гедоністичне теперішнє» (37% дисперсії пояснюється з його допомогою; R - квадрат=0,37). *Друга модель* включає показники - гедоністичне теперішнє, цілі в житті, за якою пояснюється 42% дисперсії (R - квадрат=0,42). До *третьої моделі* включено показники: теперішнє гедоністичне, цілі в житті, автономність (59% дисперсії). Модель вважається достовірною, якщо R-квадрат перевищує 0,5. Отримане значення перевищує 0,5 в *третьій моделі*, тому можемо вважати, що отримана модель є статистично достовірною, та найбільш точно прогнозує значення залежної змінної самоактуалізації. Коефіцієнти регресійної моделі, які дають можливість побудувати рівняння регресії наведені в табл. 4.25.

Позитивно впливають на показник самоактуалізації предиктори: *гедоністичне теперішнє* – фактор часової перспективи особистості (орієнтація на задоволення від сьогодення, бажання наповнити життя позитивними емоційними переживаннями, бажання отримувати результат «тут і тепер»; відкритість новому досвіду та пізнанню); *автономність* - характеристика самоактуалізованої особистості (прагнення цілісності особистості, самопідтримки; здатність діяти, виходячи з власних переконань та цілей; прагнення до незалежності та позитивної свободи).

Коефіцієнти регресійної моделі ^a

Модель		Нестандарт. коефіцієнти		Станд. коеф.	t	Знач.
		B	Ст.по х.	Бета		
3	(Константа)	49,298	2,967		16,61	,000
	Теперішнє гедоністичне	,048	,013	,367	3,64	,001
	Цілі в житті	-,158	,054	-,290	-2,95	,004
	Автономність	,463	,182	,252	2,54	,013

^d Залежна змінна: самоактуалізація

Негативно впливає на показник самореалізації предиктор – *цілі в житті* (відсутність у житті досліджуваних цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість та спрямованість). Відсутність та неусвідомленість життєвих цілей істотно обмежує особистісний саморозвиток. Стандартизований коефіцієнт Бета є найвищим у предиктора «*гедоністичне теперішнє*», тому приходимо до висновку, що, саме, він найбільше впливає на самореалізацію особистості студентів цієї вибірки.

Результати регресійного аналізу, за якими можемо спрогнозувати показник самореалізації в групі студентів з *високим рівнем самоактуалізації*, наведено в табл. 4.26.

Таблиця 4.26

Прогностичні моделі самореалізації здорових студентів з високим рівнем самоактуалізації

Модель	R	R- квадрат	Скоригований R- квадрат	Стандартна похибка оцінки
1	,588 ^a	,346	,336	3,700
2	,656 ^b	,431	,413	3,477
3	,691 ^c	,477	,453	3,359
4	,729 ^d	,541	,502	3,205

^a предиктори: (конст): локус контролю - Я

^b предиктори: (конст): локус контролю – Я, саморозуміння

Закінчення табл. 4.26

^c предиктори: (конст): локус контролю – Я, саморозуміння, орієнтація в часі

^d предиктори: (конст): локус контролю – Я, саморозуміння, орієнтація в часі, цінності

^e залежна змінна: самоактуалізація

Спрогнозувати показник самореалізації студентів з високим рівнем самоактуалізації можна за допомогою чотирьох моделей. До *першої моделі* увійшов показник локус контролю – Я (R -квадрат=0,34), яка пояснює 34% дисперсії. До *другої моделі* увійшли показники – локус контролю – Я та саморозуміння (R -квадрат=0,43), яка пояснює 43% дисперсії. До *третьої моделі* включено три показники – локус контролю – Я, саморозуміння та орієнтації в часі (R -квадрат=0,48). Третя модель пояснює 48% дисперсії. До *четвертої моделі* включено показники - локус контролю – Я, саморозуміння, орієнтації в часі, цінності (R -квадрат=0,54) та пояснює 54% дисперсії.

Отримане значення R -квадрат перевищує 0,5 в четвертій моделі, тому для прогнозу показника самореалізації застосовуємо четверту модель та беремо до уваги коефіцієнти лише четвертої моделі.

Таблиця 4.27 дає можливість побудувати рівняння регресії.

Таблиця 4.27

Коефіцієнти регресійної моделі ^a

Модель	Нест. коефіцієнти		Ст. коэф	t	Знач.
	B	Ст. пох.	Бета		
(Константа)	46,884	3,637		12,891	,000
4 Локус контролю-Я	,627	,115	,543	5,470	,000
Саморозуміння	,096	,024	,376	4,037	,000
Орієнтація в часі	-,083	,026	-,326	-3,240	,002
Цінності	,087	,032	,274	2,700	,009

^d Залежна змінна: самоактуалізація

Предиктори, які позитивно впливають на показник самореалізації студентів з високим рівнем самоактуалізації є: *локус контролю – Я* (здатність особистості відчувати впевненість власного

Я та сприймати себе як сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору для побудови свого життя у відповідності з власним цілями, можливостями, здібностями); *саморозуміння* (здатність, шляхом розвинутої особистісної рефлексії, розуміти власні потреби, мотиви, цілі та бажання; впевненість в собі, довіра власним, відчуттям, думкам; розуміння власної сутності); *цінності* (здатність людини поділяти цінності самоактуалізованої особистості: добро, істинну, цілісність, унікальність, удосконалення, самодостатність тощо). Перевага цінностей самореалізації свідчить про прагнення особистості до балансу буття, гармонійних стосунків з оточуючим світом та іншими людьми. Предиктор, який негативно впливає на показник самоактуалізації – орієнтація в часі (здатність людини адекватно та ефективно орієнтуватися в часі власного життя, збалансовано ставитися до теперішнього, минулого та майбутнього, що дає їй можливість усвідомлювати сенс власних дій та діяльності в теперішньому; такі люди добре розуміють екзистенційну цінність життя).

Порівнявши показники Бета в четвертій моделі приходимо до висновку, що найбільше впливає на прогнозування самоактуалізації студентів предиктор «*локус контролю – Я*» (внутрішній локус контролю, який по суті, зумовлює розвиток суб'єктності особистості).

Таким чином, самореалізацію здорових студентів зумовлюють: актуалізація власних внутрішніх ресурсів, впевненість в собі та власних силах, свобода вибору та усвідомлення власних цілей, здібностей, можливостей, шляхом усвідомленого розуміння власної індивідуальності, ідентичності; прийняття цінностей самореалізації та усвідомлення власного Я як цінності самоактуалізації; здатність ефективно жити теперішнім, бути компетентним по відношенню до часу власного життя.

Отже, самореалізація студентів з інвалідністю та здорових студентів має складну та багатокомпоненту структуру, важливе значення в якій належить здатності протистояти стресу та активізувати власні властивості, здібності в несприятливих ситуаціях життєдіяльності; переживанням впевненості в собі, розумінню себе; позитивному ставленні до оточуючого світу; здатності самостійно будувати власне життя у відповідності з усвідомленими цілями та контролювати його події; бути компетентним у власній часовій перспективі; бути автономним, здатним діяти, виходячи з власних

переконань та цілей; поділяти цінності самоактуалізованої особистості та досягати балансу власної життєдіяльності.

Предикторами суб'єктної *самореалізації студентів з інвалідністю* є: життєстійкість, позитивне минуле, базові переконання, цінності самоактуалізації, локус контролю – Я, автоматизовані копінгі, механізми психологічного захисту особистості. Найбільше впливає на прогнозування самоактуалізації студентів з середнім рівнем самоактуалізації – *життєстійкість*: високим рівнем самоактуалізації – *локус контролю – Я*.

Предикторами суб'єктної самореалізації *здорових студентів* є: гедоністичне теперішнє, цілі в житті, автономність, локус контролю – Я, саморозуміння, орієнтація в часі, цінності. Найбільше впливає на прогнозування самоактуалізації умовно здорових студентів з середнім рівнем самоактуалізації – *гедоністичне теперішнє*, з високим рівнем самоактуалізації - *локус контролю – Я*.

Тобто, найбільший вплив на показник самоактуалізації як у студентів з інвалідністю, так і в умовно здорових студентів має «*локус контролю – Я*» - уявлення про себе як про сильну особистість, яка здатна побудувати власне життя у відповідності з власними цілями, сенсом; переживання впевненості в собі, у власні сили контролювати події свого життя.

4.4. Особистісний модус самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі

4.4.1. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та ціннісно-смысловими ресурсами особистості

Застосування системного підходу для визначення психологічних детермінант самореалізації студентів передбачає аналіз цілісної системи індивідуального функціонування особистості, в єдності, взаємодії її підсистем та особистісних структур. Такою системою є особистісний потенціал людини, конструкт запропонований Д. Леонтьєвим (2011), – це інтегральна система характеристик індивідуально-психологічних особливостей особистості, її ресурс, який сприяє успішній адаптації до навколишнього світу, оволодіння ним, готовності до його змін, здатності самостійно створювати необхідні умови взаємодії з мінливою дійсністю.

Особистісні ресурси виконують важливі функції в життєдіяльності особистості:

- буферну (пом'якшують, перешкоджають зниженню благополуччя в ситуаціях, які суб'єктивно оцінюються як складні) (Maddi, Koshaba, 2005; Peterson, & Seligman, 2004);

- фасилітуючу (особистісні ресурси виступають в якості каталізатора або фасилітатора, активують інші процеси, які допомагають подолати складні ситуації) (Hobfoll, 2002; Hobfoll, 2011);

- контролю та управління поведінкою (Сергиенко, Виленская, & Ковалева, 2010);

- мотиваційну (особистісні ресурси є мотиваторами які обумовлюють активність індивіда по відношенню до оточуючого середовища (Sumer, Karanci, Verument, & Gunes, 2005);

- функція збереження (ефективне подолання складних життєвих ситуацій та протистояння несприятливим травмуючим подіям) (Lazarus, & Folkman, 1984; Janoff-Bulman, 2004);

- функція самовизначення (в ситуаціях невизначеності розширює спектр можливих дій суб'єкта) (Леонтьев, 2011);

- функція реалізації (сприяють підтриманню цілеспрямованої діяльності, навіть при несприятливих умовах оточуючого середовища) (Леонтьев, 2011).

Здійснений теоретичний аналіз проблеми та емпіричне дослідження предикторів самореалізації студентів з інвалідністю та здорових студентів, обґрунтовує наше дослідження взаємозв'язків характеристик особистості, як *психологічних ресурсів*, які зумовлюють (є чинниками) особистісної самореалізації: цілей, смислів, перспективи свого майбутнього, наявність мотивації саморозвитку та самореалізації особистості, розуміння свого потенціалу, віра в свої можливості, особистісна автономія, здатність свідомого контролю і оцінки власних досягнень і перспектив.

Ми об'єднали досліджуваних студентів (в обох групах - студентів з інвалідністю та здорових студентів) з *високим та вище середнього рівнями* самоактуалізації, оскільки достовірних відмінностей між цими рівнями не виявлено. Оскільки нами були виявлені відмінності в показниках самореалізації цих студентів, методом факторного та регресійного аналізу, ми вважаємо за доцільне вивчення взаємозв'язків особистісних характеристик та

самореалізації досліджувати окремо, у двох вибірках студентів. Дані результатів кореляційного аналізу наведені в Додатках 3.1.

Сила кореляційного зв'язку між показниками самореалізації та смисложиттєвими орієнтаціями студентів з інвалідністю з високим рівнем самоактуалізації (суб'єктна самореалізація) наведено в Рис. 4.1.



Рис. 4.1. Взаємозв'язок показників самореалізації зі смисложиттєвими орієнтаціями студентів з інвалідністю

Як видно з рисунку у студентів з інвалідністю виявлено достатньо розгалужену структуру взаємних кореляцій показників самореалізації з особистісними характеристиками. Найсильніший кореляційний зв'язок показників самореалізації виявлено з «процесом життя», «результативністю життя» та «локус контролю – життя». Це свідчить, що досліджувані студенти джерело сенсу життя та самореалізації знаходять в теперішньому процесі життя (емоційній насиченості, змістовній та сенсовній наповненості життя); пов'язують власну активність із суб'єктивною оцінкою та задоволеністю пройденого відрізка життя в минулому та

переконаністю в тому, що вони здатні контролювати своє життя, приймати рішення та реалізовувати їх в житті.

Базовий показник самоактуалізації – «*цінності*» самореалізації, у студентів з інвалідністю виражено пов'язаний з «*процесом життям*», «*результатом життя*» та помірно пов'язаний з рештою показників смисложиттєвих орієнтацій. Показник самореалізації «потреба в пізнанні», як характеристика самоактуалізації, також, пов'язана з усіма факторами смисложиттєвих орієнтацій, крім фактору «цілі в житті».

Цікавим є виявлений негативний зв'язок характеристик «*автономність*», «*спонтанність*» з «*цілями в житті*», що, також, свідчить про важливість для досліджуваних студентів з інвалідністю усвідомлення власних життєвих цілей, цілей самореалізації, для розвитку особистісної автономності, позитивної свободи, впевненості в собі та довіри до оточуючого світу, які проявляються в спонтанності та автентичній взаємодії з оточуючим світом.

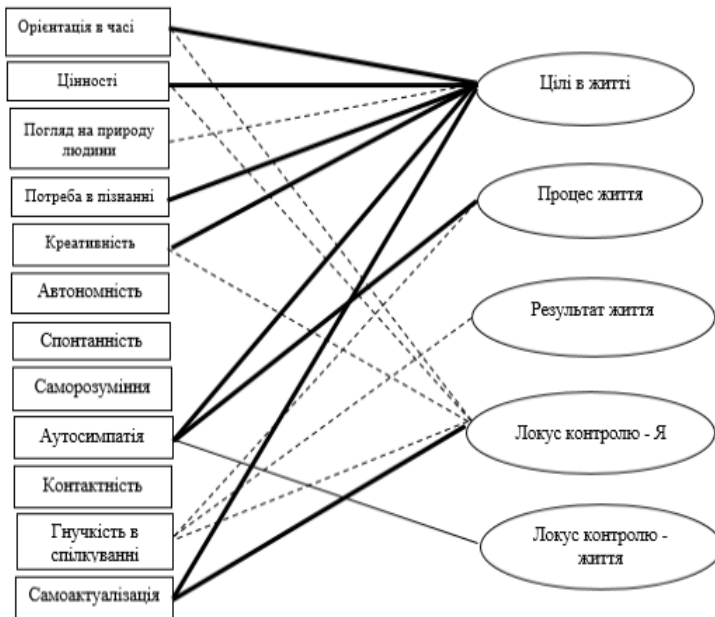
Отже, виявлені взаємозв'язки показують, які характеристики особистості опосередковують самореалізацію особистості студентів з інвалідністю. Очевидно, що *вагоме значення* при цьому належить наявності та усвідомленості цінностей самореалізації, прагнення до реалізації індивідуальності власного «Я», потребі в пізнанні оточуючого світу та самопізнанні.

Графічне зображення кореляційних зв'язків між показникам самореалізації та особистісними характеристиками здорових студентів з високим рівнем самоактуалізації наведено в Рис. 4.2.

З рис. 4.2 видно, що у досліджуваних здорових студентів виявлено менше кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та особистісними характеристиками. Найбільш сильні кореляційні зв'язки виявлено між параметрами самореалізації та «*цілями в житті*». Це свідчить, що досліджувані здорові студенти пов'язують особистісну самореалізацію та знаходження джерела сенсу життя в *майбутньому*, з цілями в майбутньому, які надають їхньому життю спрямованості, осмисленості, на відміну від студентів з інвалідністю які, як було зазначено вище, пов'язують особистісну самореалізацію з процесом життя в теперішньому.

Виражений кореляційний зв'язок, також, виявлено з «*процесом життя*» та «*локусом контролю – Я*», це свідчить, що особистісну самореалізацію студентів зумовлюють здатність особистості зробити

власне життя цікавим, емоційно насиченим, наповнити його смислом; здатність контролювати події власного життя, шляхом свободи вибору цілей, побудови життєвих планів та їх втіленням.



Примітка: — помірною виражена кореляція позитивна (середній рівень, $r = 0,25-0,45$)
 — виражена кореляція позитивна (вище середнього рівня, $r > 0,45$)
 - - - - - помірною виражена кореляція негативна (середній рівень $r = 0,25-0,45$)

Рис. 4.2. Взаємозв'язок показників самореалізації зі смисложиттєвими орієнтаціям здорових студентів

Негативний кореляційний зв'язок між фактором «локус контролю – Я» та базовими шкалами самоактуалізації «цінності» самореалізації, «орієнтація в часі», та характеристиками «креативність», «гнучкість в спілкуванні» свідчить, що низький рівень внутрішнього локусу контролю, переконання у власній не здатності будувати та контролювати власне життя у відповідності із своїми цілями, переконаннями, смислами, не здатність реалізувати творчий

потенціал у взаємодії з іншими є бар'єрами на шляху особистісної самореалізації.

З Рис. 4.2 видно, що між показниками самореалізації «автономність», «спонтанність», «саморозуміння» та смисложиттєвими орієнтаціями, в здорових студентів, не виявлено кореляційних зв'язків. Показники по цих шкалам, як правило, пов'язані між собою та їх низький рівень свідчить про недостатню впевненість в собі, переважання орієнтації на думку оточуючих, не сформованість цінностей свободи та відповідальності. Очевидно, що низькі показники по цих шкалам вказують, саме, на особистісні ресурси самореалізації особистості.

Отже, у досліджуваних здорових студентів опосередковують їхню особистісну самореалізацію *наступні параметри*: наявність та усвідомленість цілей в житті, переважно, пов'язаних з майбутнім; впевненість у силі власного Я, здатності до самоуправління та самоконтролю.

Базові переконання, як одиниця світогляду, є основою здійснення ціннісного вибору, мотивів, цілей, вчинків, поведінки, ставлень особистості до себе, світу та оточуючих людей. Базові переконання включаються в акти внутрішнього вибору людини, лежать в основі її самодетермінації, цілеспрямованості та самореалізації. Вивчення взаємозв'язку самореалізації особистості з її базовими переконаннями надає можливість виявити ресурси, та їх дефіцит, в процесі реалізації власних здібностей, можливостей в системі «суб'єкт-оточуюче середовище».

Кореляційний зв'язок показників самореалізації з базовими переконаннями досліджуваних студентів наведено в Додатках 3.2.

З структури кореляційної плеяди видно, що у студентів з інвалідністю виявлено розгалужену структуру статистично значимих кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та базовими переконаннями особистості (Рис. 4.3).

Найбільше позитивних взаємозв'язків виявлено між більшістю показників самореалізації та базовим переконаннями у «*цінності власного Я*». Це свідчить, що переконання в цінності, силі власного Я, уявлення про себе як про людину, яка гідна любові, поваги, прийняття підвищує цінність самореалізації. Тоді, як нездатність контролювати події власного життя, або високий ступінь самоконтролю, формує страх

помилку, невдачу, що знижує власну активність та особистісну самореалізацію.

Найбільше негативних взаємозв'язків виявлено між показниками самореалізації та переконаннями в «справедливості світу», «випадковості подій».



Рис. 4.3. Взаємозв'язок показників самореалізації з базовими переконаннями досліджуваних студентів з інвалідністю

Тобто, чим більше досліджувані студенти переконані, в тому, що події в їхньому житті відбуваються по принципу справедливості (або не справедливості), не залежать від них, та їм не потрібно докладати власні зусилля для контролю свого життя («Як буде, так буде», «Така доля») тим частіше ці переконання стають бар'єрами на

шляху особистісної самореалізації, оскільки не формується особистісний смисл власної активності та саморозвитку.

Помірна та виражена (позитивна та негативна кореляція) виявлена між показниками самореалізації та переконаннями в «добррозичливості світу» та «доброті людей». Саме ці переконання забезпечують особистості задоволення потреби в безпеці та соціальному визнанні, актуалізації власної індивідуальності, що впливає на цінність самореалізації, здатність реалізовувати власний творчий потенціал, потребу в пізнанні, впевненість у власних силах, аутосимпатію. Стійкість переконань в доброті оточуючого світу та людей, також, можуть знижувати суб'єктну активність, та зумовлювати пасивну позицію по відношенню до власного «Я» та свого життя.

Отже, внутрішній ресурс самореалізації студентів з інвалідністю – *цінність позитивного образу «Я», переконаність в добррозичливості світу, доброті людей*. Однак, як зазначає Р. Янофф-Бульман (Janoff-Bulman, 2004) базові переконання, які стосуються позитивного образу «Я», добррозичливості оточуючого світу та справедливості ставлень між «Я» та оточуючим світом, найбільше змінюються під впливом психологічної травми та негативних подій в життєдіяльності людини. Тому, ці переконання можуть бути як ресурсами, так і бар'єрами самореалізації.

Базові переконання досліджуваних *здорових студентів* менше пов'язані з показниками самореалізації особистості (Рис. 4.4).

Найбільше виражених позитивних взаємозв'язків виявлено між показниками самореалізації та базовим переконанням у «цінності власного Я», тобто ступінь власних зусиль, опора на власне «Я», саморозуміння, аутосимпатія, особистісна автономність, відкритість до нових знань, досвіду, компетентність в часі зумовлюють особистісну самореалізацію досліджуваних студентів.

Помірно виражених кореляційних взаємозв'язок виявлено між більшістю показників самореалізації та базовими переконаннями в «доброті людей», «добррозичливості та справедливості світу». Студенти поділяють та керуються цінностями добра, справедливості, індивідуальності, що, безумовно, сприяє їхньому саморозвитку, укріплює віру у власні можливості, сприяє позитивному ставленню до власного Я, оточуючих. ефективній взаємодії в системі «Індивід-середовище». Позитивні переконання у здатності контролювати та запобігати власними зусиллями негативні життєві події позитивно

пов'язано з «креативністю» (здатністю реалізувати творчий потенціал), «потребою в пізнанні», а переконання у власній удачі та везінні, підвищує саморозуміння та симпатію до власного «Я».

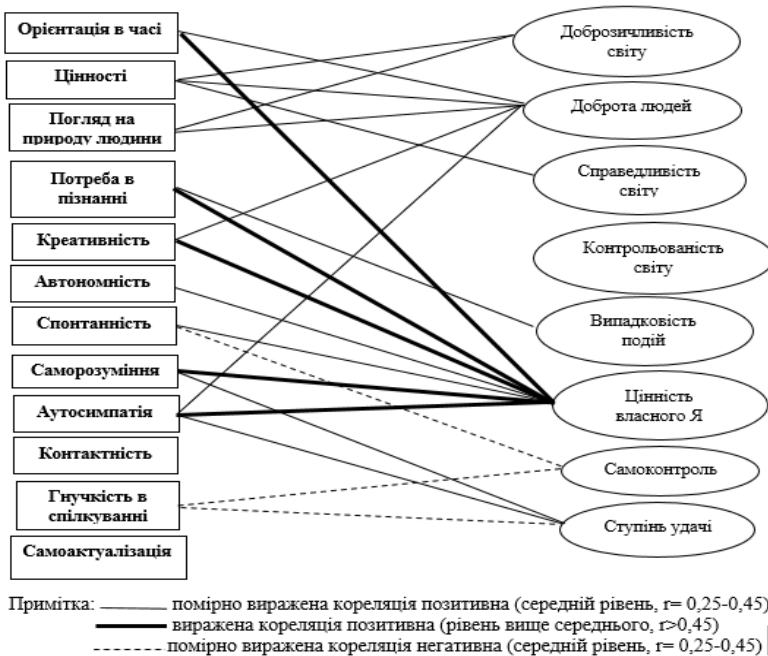


Рис. 4.4. Взаємозв'язок показників самореалізації з базовими переконаннями досліджуваних здорових студентів

Отже, виявлені взаємозв'язки засвідчують, що в здорових студентів, як і в студентів з інвалідністю, зумовлюють особистісну самореалізацію наступні психологічні характеристики: базові переконання в цінності та значущості власного Я, переконання в доброті людей та доброзичливості оточуючого світу, в першу чергу, тому що вони власною особистісною активністю здійснюють, реалізують себе в соціумі.

4.4.2 Аналіз кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та часової перспективи студентів

Самореалізація особистості, як актуалізація її сутності, індивідуальності власного «Я», реалізація здібностей, можливостей особистісних ресурсів, здійснюються в умовах реальної взаємодії людини зі світом, в його просторово-часовій єдності. Як відображення установок, цінностей, переконань та особистісних ставлень людини до часу, часова перспектива є фундаментальною частиною інтенціональності людської поведінки та мотивації. Тому, ми вважаємо важливим розглядати самореалізацію особистості в єдності з її часовими уявленнями, суб'єктивною цінністю та значущістю життєвого часу, особливостями часової організації власної активності.

Результати кореляційного аналізу показників самореалізації та часової перспективи студентів з інвалідністю наведено в Додатках 3.3. Проаналізуємо графічне зображення виявлених кореляційних взаємозв'язків подане в Рис. 4.5.

Як видно з Рис.4.5 найбільше виражених та помірно виражених позитивних кореляційних взаємозв'язків виявлено між показниками самореалізації та орієнтацією студентів на *«гедоністичне теперішнє»*, що відображає домінуючу спрямованість особистісної активності в теперішньому.

Прагнення до самоактуалізації досліджувані студенти пов'язують з теперішнім у його гедоністичному аспекті (отримання результатів діяльності «тут і тепер», переживання насиченості життя, та орієнтація на задоволення від сьогодення, менша здатність прогнозувати майбутнє, намагання уникати думок про майбутнє, не пов'язувати його з теперішнім).

Найбільше помірно виражених негативних кореляційних взаємозв'язків у студентів з інвалідністю виявлено між більшістю параметрів самореалізації та факторами часової перспективи *«фаталістичне теперішнє»*, *«негативне минуле»*.

Закономірно, що чим більше сформовані властивості особистості, яка прагне до самореалізації (цілеспрямованість, наполегливість, автономність, спонтанність тощо), тим менше людина схильна поклатися на долю, випадок, удачу; ставитися до власного минулого, як до негативного; знецінювати його; вона

самостійно ставить та досягає життєвих цілей, навіть, якщо деякі з них не вдається реалізувати.

«Майбутнє», як здатність людини ставити довгострокові цілі та реалізовувати їх, студенти з інвалідністю пов'язують з цінностями самоактуалізації та цінністю самореалізації; а неможливість їх реалізувати пов'язано із зниженням особистісної автономності та спонтанності у взаємодії з оточуючим світом.

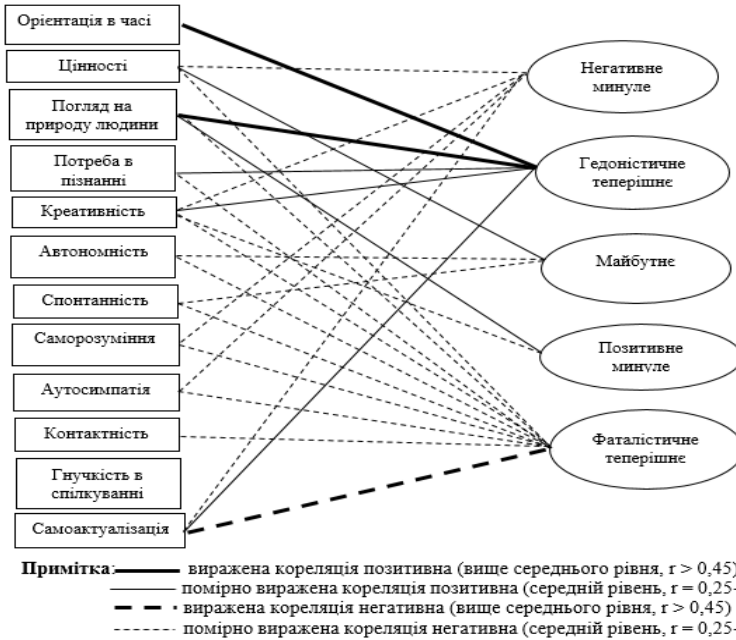


Рис. 4.5. Взаємозв'язок показників самореалізації з параметрами часової перспективи студентів з інвалідністю

Отже, виявлені взаємозв'язки засвідчують, що у студентів з інвалідністю зумовлює особистісну самореалізацію, переважно, *орієнтація на гедоністичне теперішнє*.

Можемо припустити, що суб'єктивне сприйняття протяжності часової перспективи майбутнього («особистісне майбутнє» (Zaleski, 2001) та його недостатня визначеність, відчуття мінімального контролю над власним життям можуть бути бар'єрами самореалізації студентів з інвалідністю.

Отримані нами дані схожі з даними дослідження Л.З. Сердюк (2013), яка виявила (за методикою О. О. Кроніка «Оцінка п'ятирічних інтервалів»), що очікувана тривалість життя значно нижча у студентів з інвалідністю, ніж у здорових студентів, та менші показники впевненості в майбутньому. О.Є. Клименко (2014), також, зазначає на виявлену специфіку життєвої перспективи у осіб з інвалідністю: травмуюче минуле та невизначене майбутнє.

Реалістичність перспективи майбутнього, як здатність людини ставити довгострокові цілі та спрямовувати активність на їх реалізацію недостатньо розвинута у студентів з інвалідністю та є *ресурсом* особистісної самореалізації.

У досліджуваних здорових студентів всі фактори часової перспективи вираженим позитивним зв'язком пов'язані з переважною більшістю характеристик самореалізації (Рис.4.6).

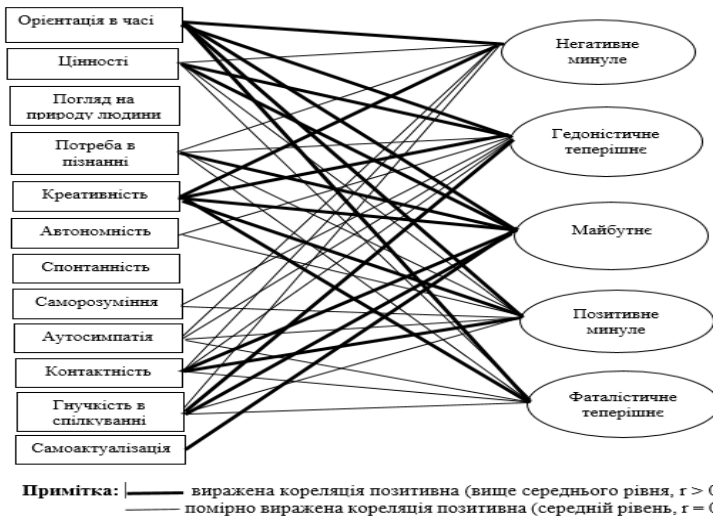


Рис. 4.6. Взаємозв'язок показників самореалізації з параметрами часової перспективи здорових студентів

Як видно з Рис. 4.6. у досліджуваних здорових студентів виявлено досить розгалужена структура виражених позитивних кореляційних взаємозв'язків між характеристиками самореалізації та параметрами часової перспективи.

Найбільше позитивних виражених кореляційних зв'язків виявлено між базовими шкалами самоактуалізаційного тесту, загальним рівнем самоактуалізації та орієнтацією на «*майбутнє*» (Додаток 3.2.). Психологічне майбутнє реалізує функції забезпечення смислової та часової перспективи особистості; бачення свого майбутнього в часі, тобто планування; організації, тобто забезпечення цілей засобами їх досягнення. Тому, орієнтація на *майбутнє* (прагнення реалізації цілей, планів, досягнень) в умовно здорових студентів тісно пов'язана із цінністю самореалізації, розумінням цінності життя, потребою в постійному розвитку, пізнанні, реалізацією творчого потенціалу, значущістю ефективної взаємодії з оточуючими та розвитком особистісної ідентичності.

Досить велика кількість помірно виражених та виражених позитивних кореляційних зв'язків виявлено між базовими шкалами самоактуалізаційного тесту – «орієнтація в часі», «цінності» самореалізації, характеристиками самоактуалізованої особистості «потреба в пізнанні», «креативність», «автономність», «аутосимпатія», «контактність», «гнучкість в пізнанні» та орієнтацією на «*гедоністичне теперішнє*». Гедоністична орієнтація на теперішнє досліджуваних студентів наповнює їхнє життя задоволеннями, енергією та радістю, які спонукають пізнавати світ, себе та оточуючих людей, реалізувати власні можливості.

З Рис. 4.6 бачимо, що одній й ті ж характеристики самореалізації взаємопов'язані (різною силою кореляційного зв'язку) з *теперішнім* та *майбутнім*, тобто, не тільки теперішнє впливає на майбутнє, а й очікування, уявлення про власне майбутнє впливає на поведінку людини в теперішньому та осмислення власного психологічного теперішнього. Очевидно, тому, нами було виявлено (Розділ 3) в структурі взаємозв'язків факторів часової перспективи здорових студентів, сильний кореляційний зв'язок «гедоністичного теперішнього» та «майбутнього».

Цікавим є виявлений зв'язок «*негативного минулого*» та «*позитивного минулого*» з переважною більшістю показників самоактуалізації. Позитивне ставлення до минулого є основою особистості, яка поєднують її з нею самою крізь час і простір, формуючи відчуття неперервності та цілісності життя. Здатність не ідеалізувати (або заперечувати) власне минуле, а сприймати його

адекватно, у відповідності із життєвими завданнями, ситуаціями, цілями сприяє ефективній самореалізації особистості.

«Фаталістичне теперішнє» у досліджуваних студентів з високим рівнем самоактуалізації, також, позитивно корелює з більшістю характеристик самоактуалізації. Цей, на перший погляд, не логічний, конфліктний взаємозв'язок, на нашу думку, є свідченням того, що як тільки посилюється орієнтація на теперішнє в його фаталістичному аспекті - особистість починає «покладатися на долю, випадок» (втрачати контроль над власним життям, реалізацією власних цілей, відчуває не впевненість в собі, безпорадність), щоб не втратити особистісну цілісність, ідентичність вона починає докладати більше суб'єктної активності, вольових зусиль, що сприяє підвищенню ефективної орієнтації в часі, усвідомлення цінності самореалізації, потребі в пізнанні, реалізації творчого потенціалу, прагненню встановлювати та підтримувати ефективну взаємодію з оточуючими.

Отже, виявлені взаємозв'язки засвідчують, що у здорових студентів найважливішою психологічною характеристикою яка зумовлює особистісну самореалізацію є: оптимальне *поєднання часових перспектив*, що дозволяє їм більш ефективно переключатися між різноманітними часовими проміжками у відповідь на вимоги ситуацій та події. Проведений аналіз переконливо свідчить про виражений взаємозв'язок показників самореалізації досліджуваних студентів із особистісними чинниками та дозволив нам виділити особливості психологічні ресурси, які зумовлюють модус особистісної самореалізації. Умовно можна виділити способи самореалізації *студентів з інвалідністю*: прагнення реалізувати сенс життя, шляхом сприйняття його як цікавого, емоційно насиченого та наповненого змістом, в теперішньому, шляхом особистісної активності, впевненості у цінності та значущості власного «Я» та соціальної підтримки (переконання у доброзичливості, справедливості світу та доброті людей).

Досліджувані *здорові студенти* прагнуть реалізувати життєві цілі пов'язані переважно з майбутнім, які надають їхньому життю спрямованість; осмисленість та збалансованість часової перспективи, як оптимальне поєднання часових модусів та здатність переключатися між ними. Самоактуалізація пов'язана з цінністю та значущістю власного «Я», позитивним сприйняттям оточуючих людей, тобто, у взаємодії з ними.

4.4.3 Аналіз кореляційних зв'язків показників самореалізації із самоставленням та механізмами його захисту студентів з інвалідністю

Ставлення до власного «Я» формується в залежності від того сприймається воно позитивним, негативним або конфліктним (Столін, 1983). Позитивне самоставлення фіксується свідомістю, в певний період часу, як інтегральне почуття благополуччя. Негативне та конфліктне самоставлення – як суб'єктивне відчуття неблагополуччя. Таким чином, самоставлення може бути як ресурсом (позитивне ставлення до себе), та і бар'єром (негативне, конфліктне ставлення до себе) саморозвитку та самореалізації особистості.

Тому, аналіз змісту взаємозв'язків уявлень про себе та прагнення до самореалізації є важливим для визначення психологічних особливостей самореалізації студентів з інвалідністю.

Дані, що містять показники взаємозв'язків самоставлення особистості та показниками самореалізації наведені в Додатку 3.4.

Аналіз отриманих даних у вибірці студентів з інвалідністю свідчить, що позитивне самоставлення пов'язане з більшістю показників особистісної самореалізації, зокрема, базовими показниками: *«орієнтація в часі»* ($r = 0,40$; $p \leq 0,01$) – здатністю бути компетентним в часі власного життя, пережити справжній момент життя у його повноті, сприймати власне життя цілісним (нерозривність минулого, теперішнього та майбутнього); *«цінності»* самореалізації ($r = 0,56$; $p \leq 0,01$) – здатність поділяти цінності особистості, яка прагне до самореалізації; *«потреба в пізнанні»* ($r = 0,42$; $p \leq 0,01$) – здатність бути відкритим до нових знань про оточуючий світ та досвіду; *«самоактуалізацією»* ($r = 0,53$; $p \leq 0,01$) – здатністю актуалізувати сутність (неповторність) власного Я; характеристиками особистості: *«саморозумінням»* ($r = 0,39$; $p \leq 0,01$), *«аутосимпатією»* ($r = 0,35$; $p \leq 0,05$) та *«гнучкістю в спілкуванні»* ($r = 0,33$; $p \leq 0,01$).

Аналіз структури кореляційної плеяди (в яку ми включили, лише, ті шкали самоставлення особистості, з якими виявлено *виражені та помірно виражені* зв'язки з показниками самореалізації студентів з інвалідністю) свідчить про тісний та розгалужений зв'язок переважної більшості показників самореалізації та шкал самоставлення особистості (Рис. 4.7).

Очікуваним є виявлена велика кількість взаємозв'язків базових показників самореалізації особистості: «цінності» самореалізації ($r = 0,58$; $p \leq 0,01$), «самоактуалізація» ($r = 0,56$; $p \leq 0,01$), «потреба в пізнанні» ($r = 0,38$; $p \leq 0,01$), «орієнтація в часі» ($r = 0,36$; $p \leq 0,01$) із самоставленням диференційованим за самоповагою. Тобто, вираження смислу власного «Я» через переживання самоповаги, позитивну самооцінку своєї компетентності, самоефективності, яка відображає значущий досвід суб'єкта, як джерело власної сили, обумовлює готовність та прагнення до самоактуалізації; цінність власного «Я» усвідомлюється як джерело самореалізації. Готовність особистості до «саморозуміння» ($r = 0,36$; $p \leq 0,05$), аутентичної взаємодії з оточуючими на основі саморозкриття («гнучкість в спілкуванні») ($r = 0,39$; $p \leq 0,01$) впливає на розвиток високо рівня самоповаги.

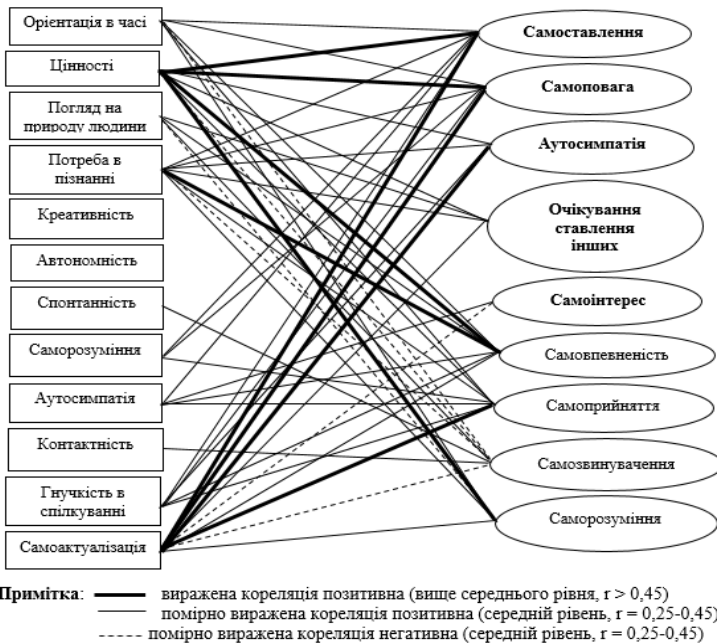


Рис. 4.7. Взаємозв'язок показників самореалізації та шкалами самоставлення особистості студентів з інвалідністю

Високий рівень інтегрального самоставлення диференційованого за аутосимпатією, також, позитивно взаємопов'язано з

«самоактуалізацією» ($r = 0,46$; $p \leq 0,01$), «гнучкістю в спілкуванні» ($r = 0,38$; $p \leq 0,01$), «цінностями» самореалізації ($r = 0,36$; $p \leq 0,01$) та «потребою в пізнанні» ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$). У досліджуваних студентів симпатія до себе обумовлена, переважно, переживанням власної цінності як індивідуальності; стійким емоційно-ціннісним, теплим ставленням до себе, яке дає узагальнену, реалістичну оцінку власного «Я» та є важливою умовою самореалізації особистості.

Цікавими є виявлені помірно виражені позитивні кореляційні зв'язки між показниками самореалізації - «цінності» ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$), «погляд на природу людини» ($r = 0,39$; $p \leq 0,01$), «потреба в пізнанні» ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$), «самоактуалізація» ($r = 0,34$; $p \leq 0,01$) та фактором самоставлення «очікування ставлення інших». Система уявлень людини про саму себе, оточуючий світ, ставлення до себе є детермінантою її саморозвитку, дозволяє діяти відповідно до потреб власного «Я», підвищує ступінь незалежності цінностей та поведінки суб'єкта від впливу ззовні, сприяє автономності її діяльності та особистісної самореалізації. Однак, як показують отримані кореляційні зв'язки у студентів з інвалідністю очікування позитивного ставлення інших підвищує прагнення до самореалізації, впевненість в власних силах, можливостях, прагнення до набуття знань про навколишній світ та реалізації цінностей самоактуалізації. Тому, можемо припустити, що очікування соціального схвалення, підтримки є важливим ресурсом особистісної самореалізації студентів з інвалідністю. Це підтверджує отримані нами дані (параграф 3.5), щодо переважання у студентів з інвалідністю в структурі долаючої поведінки активно-дієвої стратегії «пошук соціальної підтримки».

Як видно з Рис. 4.7. досить закономірно між собою виявилися пов'язаними, базова шкала самоставлення «самоінтерес» та показник самореалізації «аутосимпатія» ($r = 0,37$; $p \leq 0,01$) (здатність суб'єкта цінувати власну індивідуальність, неповторність) та негативно пов'язана з «самоактуалізацією» особистості ($r = -0,39$; $p \leq 0,05$).

Звернемося до аналізу взаємозв'язків показників самоставлення за рівнем конкретних дій (готовності до них) щодо власного «Я» та показників самореалізації. «Самовпевненість», «самоприйняття» та «саморозуміння» (які вказують на внутрішню активність особистості спрямовану на власне «Я») виражено та помірно виражено пов'язані з «самоактуалізацією» ($r = 0,38-0,45$; $p \leq 0,01$) та переважно більшістю

показників самореалізації (Додаток М.7). Закономірно, що найвищі коефіцієнти кореляції встановлено між «самовпевненістю» (опора на власне «Я») та «цінностями» самореалізації ($r = 0,48$; $p \leq 0,01$), «потребою в пізнанні» ($r = 0,46$; $p \leq 0,01$); «самоприйняттям» та «самоактуалізацією» ($r = 0,45$; $p \leq 0,01$); «саморозуміння» та «цінності» самореалізації ($r = 0,49$; $p \leq 0,01$). Останнє є свідченням того, що висока готовність особистості до самопізнання, пізнання оточуючого світу підвищує здатність до особистісної рефлексії, ступінь прийняття себе з власними достоїнствами та недоліками (можливо, всупереч останнім), впевненість в собі та спрямованість особистості на власне «Я».

Досить вагомий негативний вплив на самореалізацію студентів з інвалідністю справляє готовність до самозвинувачення. Негативно пов'язаними із готовністю до «самозвинувачення» виявилися показники самореалізації: «орієнтація в часі» ($r = -0,39$; $p \leq 0,05$), «цінності» ($r = -0,34$; $p \leq 0,01$), «потреба в пізнанні» ($r = -0,32$; $p \leq 0,01$) та «самоактуалізація» ($r = -0,39$; $p \leq 0,01$). Очевидно, що нерозуміння себе, бачення в собі, здебільшого недоліків, знецінення власних можливостей та низка самооцінка знижують прагнення до актуалізації власної індивідуальності, потребу в самореалізації.

Виражена готовність до «самозвинувачення» виявилася позитивно пов'язаною з показниками самореалізації: «погляд на природу людини» ($r = 0,39$; $p \leq 0,01$), «спонтанність» ($r = 0,29$; $p \leq 0,01$) та «контактність» ($r = 0,28$; $p \leq 0,05$). Можемо припустити, що виявлений взаємозв'язок відображає конфліктний смисл «Я» студентів з інвалідністю, негативний погляд на природу людини (зневіра у можливості людини), невпевненість в собі, власній особистісній автономності, низька здатність встановлювати ефективні, теплі стосунки з оточуючими підвищують готовність до самозвинувачення, знецінення власних можливостей, роздратування та ворожість до власного «Я». Саме, готовність до самозвинувачення, бачення в собі здебільшого недоліків, низька самооцінка можуть бути бар'єрами самореалізації студентів з інвалідністю.

Отже, виявлені взаємозв'язки відображають параметри самоставлення особистості які забезпечують самореалізацію студентів з інвалідністю. Очевидно, що важливою умовою самореалізації особистості є здатність позитивно оцінювати себе, цінувати власну гідність, поважати себе через визнання власної

компетентності, самоефективності, переживання власної цінності як індивідуальності, емоційно-ціннісне ставлення до власного «Я». Наявність цінностей самореалізації, цілісне сприйняття часу власного життя, здатність до постійного саморозвитку, самопізнання, рефлексії та синергії, до ефективного спілкування, встановлення та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії, забезпечує цілісність уявлень про себе, саморозуміння, здатність усвідомлювати й приймати власні прагнення, почуття, емоції (в тому числі й негативні прояви), вироблення активної особистісної позиції.

Досить інформативним, з огляду визначення психологічних особливостей самореалізації студентів з інвалідністю, є аналіз кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та *механізмами психологічного захисту*, як засобу соціально-психологічної адаптації, які пов'язані з цілісною структурою особистості, та діють як у внутрішньому світі індивіда, так і в процесі його міжособистісної взаємодії та діяльності. Механізми психологічного захисту реалізують функцію подолання почуття невпевненості в собі, власної неповноцінності, захисту самосвідомості та підтримання стабільної самооцінки. Тому, механізми психологічного захисту можуть бути успішними або неуспішними, конструктивними або деструктивними та впливати на процес особистісної самореалізації.

Дані, які містять показники взаємозв'язків самореалізації та механізмів психологічного захисту досліджуваних студентів з інвалідністю наведені в Додатку 3.5.

Аналіз структури кореляційної плеяди свідчить про розгалужений зв'язок показників самореалізації особистості студентів з інвалідністю та механізмів психологічного захисту самоставлення особистості (Рис.4.8). Нагадаємо, що це вибірка студентів з високим та вище середнього рівнями самоактуалізації.

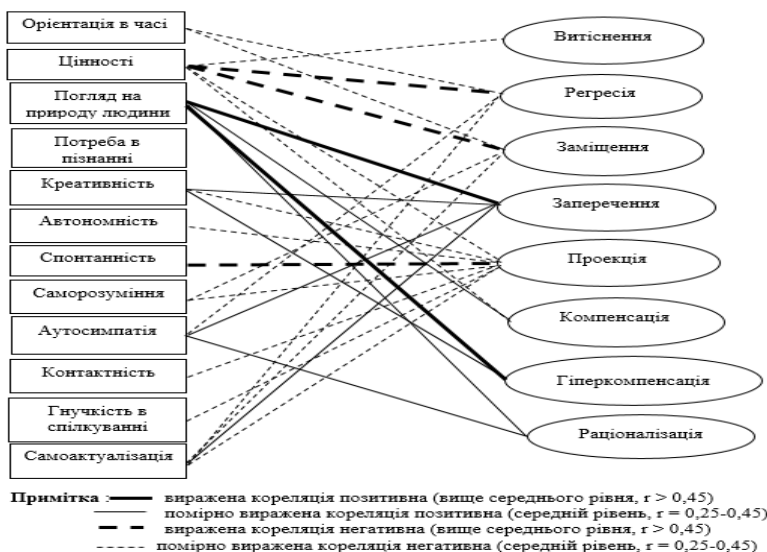


Рис. 4.8. Взаємозв'язок показників самоактуалізації із механізмами психологічного захисту самоставлення студентів з інвалідністю

Базовий показник самоактуалізації «*цінності*» самоактуалізації найбільш пов'язаний вираженим негативним зв'язком з механізмом «*регресія*» ($r = -0,46$; $p \leq 0,05$), «*заміщення*» ($r = -0,45$; $p \leq 0,05$), помірно вираженим зв'язком з «*витісненням*» ($r = -0,29$; $p \leq 0,01$), «*компенсація*» ($r = -0,28$; $p \leq 0,05$) та «*проекція*» ($r = -0,26$; $p \leq 0,01$). Очевидно, що не усвідомлення цілей самоактуалізації, нездатність керуватися цінностями самоактуалізованої особистості активізує включення «незрілих» механізми психологічного захисту «*регресію*», «*заміщення*», «*витіснення*», «*проекцію*» та «*компенсації*».

Показник самоактуалізації «*орієнтація в часі*» (здатність осмисленої побудови часу власного життя, жити теперішнім, усвідомленості) негативно пов'язаний з механізмами «*регресія*» ($r = -0,33$; $p \leq 0,01$) (маніпулятивна поведінка) та «*заміщення*» ($r = -0,29$; $p \leq 0,01$) (відреагування прихованих емоцій, неусвідомлених переживань на інших людях та, переважно, неефективних діяч, діяльності).

Позитивний погляд на природу людини, віра, в першу чергу, у власні можливості та силу людських можливостей («*погляд на*

природу людини») пов'язаний вираженим позитивним зв'язком з механізмом психологічного захисту «заперечення» ($r = 0,58$; $p \leq 0,01$) та «гіперкомпенсація» ($r = 0,57$; $p \leq 0,01$). Тобто, ставлення до власного інвалідизуючого захворювання як до виклику, трансформуючи його в ресурс власного розвитку, часто, шляхом гіперкомпенсації збережених функцій, якостей та можливостей, підвищує віру студентів у власні можливості, силу свого «Я» та здатність до особистісної самореалізації. Це підтверджують отримані нами дані, щодо включеності механізму «гіперкомпенсація» в модель, яка найбільш точно прогнозує особистісну самореалізацію студентів з інвалідністю з високим рівнем самоактуалізації (параграф 4.2.2).

Як видно з кореляційної плеяди (Рис.4.8) вісім з дванадцяти показників самореалізації особистості негативно взаємопов'язані з механізмом психологічного захисту «проєкція» (неусвідомлене приписування власних емоційних реакцій, думок, почуттів, якостей, бажань іншим). Не усвідомлення власних думок та почуттів (як негативних, так і позитивних), локалізація їх на зовні, приписування іншим людям знижують прагнення людини до самопізнання, самоприйняття та самоактуалізації власного «Я».

Помірно виражений взаємозв'язок виявлено між зрілим механізмом психологічного захисту «раціоналізація» та показниками самореалізації «погляд на природу людини» ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$), «аутосимпатія» ($r = 0,34$; $p \leq 0,01$). Інтелектуальний спосіб подолання особистістю негативних переживань, думок, суб'єктивно складних ситуацій підвищує позитивне ставлення до себе та інших, переконаність у власних можливостях, емоційно тепле, ціннісне ставлення до власного «Я», що сприяє особистісній самореалізації досліджуваних студентів.

Отже, виявлені у студентів з інвалідністю з високим рівнем самоактуалізації, взаємозв'язки між механізмами психологічного захисту та показниками самореалізації можуть свідчити про наявність *індивідуальних стратегій* ставлення до виклику інвалідності - як до проблеми (усвідомлення себе як проблемного, можливості якого обмежені) та як до задачі (активна позиція по відношенню до власної ситуації інвалідності). Переважання зазначених стратегій, на наш погляд, навіть у студентів з високим рівнем самоактуалізації (суб'єктна самореалізація), обумовлюють напруженість механізмів психологічного захисту в процесі особистісної самореалізації. Однак, напруженість механізмів психологічного захисту не завжди може свідчити про

дезадаптацію особистості та її психологічне неблагополуччя. В даному випадку взаємозв'язок механізмів психологічного захисту з показниками самореалізації може свідчити, що вони виконують фасилітуючу та діяльнісну функції, є конструктивним *ресурсом*, що зумовлює прагнення до саморозвитку та самореалізації шляхом «обходу інвалідності» на особистісному рівні.

4.4.4. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та самоствавлення здорових студентів

За результатами кореляційного аналізу встановлено, що з більшістю показників самореалізації досліджуваних здорових студентів достовірно корелюють всі базові шкали самоствавлення особистості та показники самоствавлення за рівнем конкретних дій (готовності до них), щодо власного «Я» (Додаток 3.4).

Найбільш значущі зв'язки показників самореалізації зі шкалами самоствавлення подано в Рис. 4.9.

Зображена кореляційна плеяда демонструє, що у досліджуваних відзначаються стійкі позитивні зв'язки між «самоактуалізацією» та «глобальним позитивним самоствавленням» ($r = 0,57$; $p \leq 0,01$), «самоповагою» (самоствавленням диференційованим за самоповагою, $r = 0,67$; $p \leq 0,01$), «самоінтересом» ($r = 0,54$; $p \leq 0,01$), «аутосипатією» (самоствавленням, диференційованим за аутосимпатією, $r = 0,49$; $p \leq 0,01$), «самовпевненістю» ($r = 0,58$; $p \leq 0,05$) та «самоприйняттям» ($r = 0,58$; $p \leq 0,01$). Це є свідченням того, що актуалізація власної індивідуальності, реалізації можливостей, якостей особистості обумовлює усвідомлення цінності власного «Я», віру у власні сили, здібності, позитивну самооцінку, схвалення себе в цілому та прийняттям себе, як з позитивними, так і негативними якостями.

Базовий показник самореалізації - «орієнтація в часі» (здатність ефективно орієнтуватися в часі власного життя, усвідомлювати його екзистенційну цінність, ефективно реалізовувати життєві цілі в теперішньому) тісно взаємопов'язаний з глобальним позитивним «самоствавленням» ($r = 0,57$; $p \leq 0,01$), самоствавленням диференційованим за «самоповагою» ($r = 0,53$; $p \leq 0,01$), самоствавленням диференційованим за «аутосимпатією» ($r = 0,49$; $p \leq 0,05$), «самовпевненістю» ($r = 0,48$; $p \leq 0,05$), «самоприйняттям» ($r = 0,48$; $p \leq 0,01$). Тобто, здатність бути

суб'єктом власного життя є безумовною цінністю та необхідною умовою особистісної самореалізації.

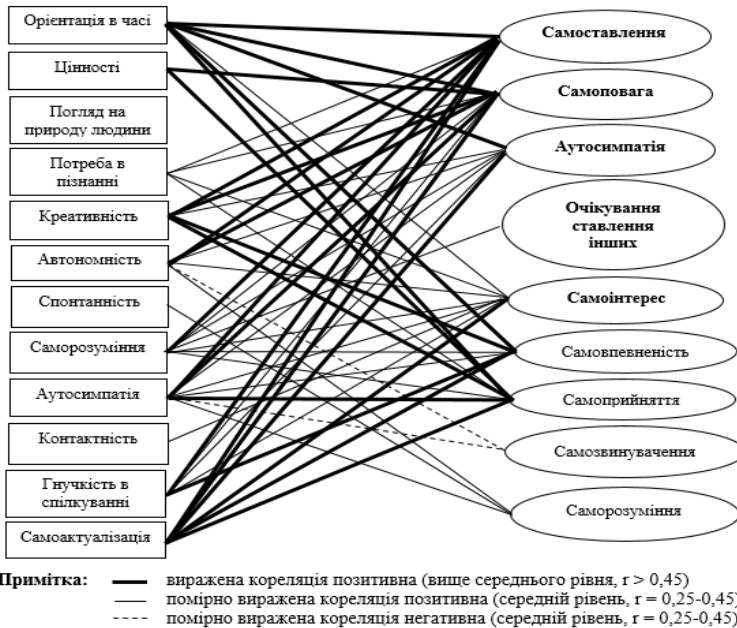


Рис. 4.9. Взаємозв'язок між показниками самореалізації та шкалами самоствавлення досліджуваних здорових студентів

Самоствавлення диференційоване за «самоповагою» позитивно пов'язано ($p \leq 0,01$ та $0,05$) з більшістю показників самореалізації. Найтісніше з «самоактуалізацією» ($r = 0,67$, $p \leq 0,01$), «аутосимпатією» (готовністю до емоційно-теплого ставлення до власного «Я», $r = 0,65$, $p \leq 0,01$), «креативністю» (творча спрямованість особистості, здатність реалізувати творчий потенціал, $r = 0,56$, $p \leq 0,01$), «орієнтацією в часі» ($r = 0,53$, $p \leq 0,01$), «автономністю» ($r = 0,48$, $p \leq 0,05$) та «цінностями» самореалізації ($r = 0,46$, $p \leq 0,05$). Очевидно, що самоповага на основі власної компетентності, самоефективності, досягненні успіхів в реалізації власних цілей та мотивів є джерелом особистісної самореалізації досліджуваних студентів.

Самоствавлення диференційоване за «аутосимпатією» менш виражено пов'язано, ніж самоствавлення диференційоване за

самоповагою, з більшістю показників самореалізації. Найтісніші зв'язки виявлено з «самоактуалізацією», «орієнтацією в часі ($r = 0,49$, $p \leq 0,05$), «креативністю» ($r = 0,43$, $p \leq 0,05$), «аутосимпатією» ($r = 0,43$, $p \leq 0,01$). Останнє засвідчує, що важливою умовою самореалізації особистості є симпатія до себе обумовлена переживанням власної цінності як індивідуальності, стійким емоційно-ціннісним, теплим ставленням до себе, а не тільки на основі власної самоефективності.

Становить певну цікавість структура взаємозв'язків між шкалою самоставлення - «очікування ставлення інших» та показниками самореалізації. У вибірці здорових студентів шкала «очікування ставлення інших» виявилася пов'язаною, лише, з одним показником самореалізації – «саморозуміння» ($r = 0,38$, $p \leq 0,05$), на відміну від студентів з інвалідністю, у яких шкала «очікування ставлення інших» тісно пов'язана з багатьма показниками самореалізації, зокрема з «самоактуалізацією», «цінностями», «потребою в пізнанні», «погляд на природу людини». Очевидно, отримання соціального схвалення є другорядним фактором, саме, для самоактуалізації здорових студентів, однак позитивна оцінка інших актуалізує «саморозуміння» - здатність диференціювати власні потреби, бажання, самооцінки від соціальних стандартів, стереотипів. Ми погоджуємося з думкою науковців, що соціальна бажаність та схвалення в юнацькому віці є важливим чинником розвитку самоідентичності, суб'єктності та саморозвитку (Селезнева, 2015; Чайка, 2018).

Базова шкала «самоінтерес» (відображає міру близькості до себе, інтерес до власних думок і почуттів, готовність взаємодіяти з різноманітними сторонами власного «Я») помірно пов'язана з більшістю показників самореалізації – «орієнтація в часі» ($r = 0,35$, $p \leq 0,01$), «автономність», «гнучкість в спілкуванні» ($r = 0,37$, $p \leq 0,01$), «саморозуміння» ($r = 0,37$, $p \leq 0,05$), «аутосимпатією» ($r = 0,39$, $p \leq 0,05$), «контактністю» ($r = 0,36$, $p \leq 0,05$), та найтісніше пов'язана з «самоактуалізацією» ($r = 0,54$, $p \leq 0,05$).

Як видно з Рис. 4.9 шкали самоставлення за рівнем конкретних дій, або готовності до них, щодо власного «Я» - «самовпевненість» та «самоприйняття» вираженими кореляційними зв'язками, також, пов'язані з більшістю показників самореалізації. Зокрема шкали «самовпевненість» та «самоприйняття» найтісніше взаємопов'язані з показником «самоактуалізація» ($r = 0,58$, $p \leq 0,01$; $r = 0,58$, $p \leq 0,05$), «орієнтацією в часі» ($r = 0,48$, $p \leq 0,01$; $r = 0,48$, $p \leq 0,05$), «цінностями»

самореалізації ($r = 0,49$, $p \leq 0,05$); «самоприйняття» пов'язано з показником «потреба в пізнанні» ($r = 0,38$, $p \leq 0,05$), з «аутосимпатією» ($r = 0,48$, $p \leq 0,01$) та «креативністю» ($r = 0,47$, $p \leq 0,01$); «самовпевненість» тісно корелює з «гнучкістю в спілкуванні» ($r = 0,49$, $p \leq 0,05$) та «креативністю» ($r = 0,48$, $p \leq 0,05$).

Можемо зробити висновок, що висока готовність особистості до самопізнання, чутливість до власних думок, почуттів, мотивів підвищують її прагнення до самореалізації, усвідомлення власного «Я» як цінності самоактуалізації, потребу в пізнанні оточуючого світу та встановлення з іншими дружніх, аутентичних стосунків, реалізації творчого потенціалу. Все це, в свою чергу, сприяє розвитку впевненості в собі, особистісної автономності та позитивного самоствавлення.

Логічним виявився негативний взаємозв'язок готовності до звинувачення власного «Я» в негативних наслідках дій, поведінки (шкала «самозвинувачення») з показниками самореалізації - «автономність» ($r = -0,34$, $p \leq 0,01$) та «аутосимпатія» ($r = -0,32$, $p \leq 0,05$) (Додаток 3.4.). Автономність та аутосимпатія на думку багатьох гуманістичних психологів є головними критеріями психічного здоров'я особистості її цілісності, повноти, усвідомлення позитивної «Я-концепції», основою її самореалізації. Тому самозвинувачення, часто, є проявом невпевненості в собі, тривожності, залежності від оцінки інших та може бути *бар'єром* особистісної самореалізації.

Готовність особистості до «саморозуміння» (чутливість до власних думок, почуттів, потреб, довіра до власних оцінок, переконань, суджень) позитивно пов'язана з трьома показниками самореалізації – «автономність» ($r = 0,43$, $p \leq 0,01$), «спонтанність» ($r = 0,32$, $p \leq 0,05$) та «аутосимпатія» ($r = 0,28$, $p \leq 0,05$).

Цікавим є той факт, що у вибірці досліджуваних здорових студентів не виявлено жодного кореляційного зв'язку показника «погляд на природу людини», на відміну від вибірки студентів з інвалідністю. Очевидно, що природа людина, віра в її позитивне начало, можливості, філософське ставлення до світу поки відсутнє в актуальній самосвідомості досліджуваних студентів. Саме, віра в людину, силу її можливостей може бути потенціалом саморозвитку студентів.

Отже, наявність тісних та розгалужених зв'язків між показниками самоактуалізації та шкалами самоствавлення свідчать, що позитивне самоствавлення, як компонент самосвідомості та смислове утворення особистості обумовлює процес її особистісної самореалізації, та є

результатом цього процесу; виявлені взаємозв'язки, також, показують які параметри особистості опосередковують її самореалізацію. Очевидно, що переважне значення при цьому належить наявності *цінностей самореалізації*; сприйняттю *цілісності життєвого шляху* та *часу* власного життя; цілісному *самосприйняттю*; ставленню до власного «Я» як цінності самореалізації, що забезпечує особистості здатність до рефлексії, синергії та саморозуміння.

Всі параметри самореалізації та самоствавлення функціонують як єдина система – особистісний ресурс, забезпечуючи процес особистісної самореалізації досліджуваних студентів.

4.4.5. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та копінг-стратегіями досліджуваних студентів

Отримані кореляційні зв'язки між показниками самореалізації та копінг-стратегіями досліджуваних студентів наведено в Додатках 3.6., 3.7.

Аналіз структури кореляційної плеяди у вибірці *студентів з інвалідністю* свідчить про тісний і розгалужений зв'язок фактично всіх показників самореалізації з усіма стратегіями долаючої поведінки. Очікуваною є значна кількість зв'язків показників самореалізації (негативних, крім одного позитивного – «орієнтація в часі») з копінгом *«пошук соціальної підтримки»*. Здатність орієнтуватися в часі, повноцінно реалізовуватися в теперішньому, пов'язувати діяльність сьогодення з цілями майбутнього виражено пов'язана з пошуком соціальної підтримки (інформаційної, емоційної, дієвої) та якістю соціальних стосунків (мікросоціальної підтримки) (Рис. 4.10).

Занадто «нав'язлива», обтяжлива гіперопіка у вигляді соціальної підтримки, допомоги (або, навпаки, ситуативна, під час виконання певного соціального заходу, проекту тощо) може знижувати прагнення студентів з інвалідністю до самореалізації, гальмувати особистісну активність, що відображається значною кількістю виражених і помірно виражених негативних кореляційних зв'язків більшості показників самореалізації з копінгом *«пошук соціальної підтримки»*. *Співвіднесення можливостей* студентів із тими завданнями, які вони вирішують, є досить важливим фактором їх саморозвитку.

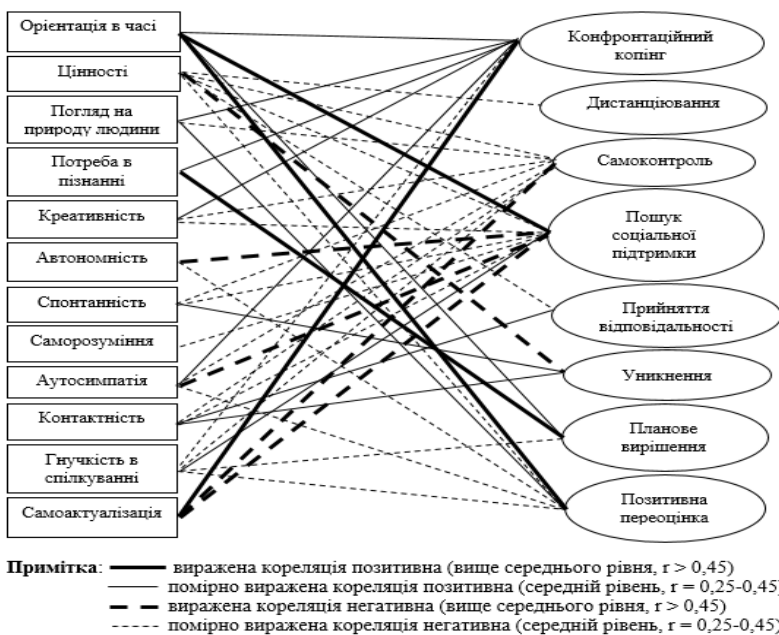


Рис. 4.10. Взаємозв'язок показників самоактуалізації особистості з копінг-стратегіями студентів з інвалідністю

Становлять певну цікавість виявлені позитивні зв'язки базових показників самореалізації: «самоактуалізація» ($r = 0,49$; $p \leq 0,05$), «орієнтація в часі» ($r = 0,31$; $p \leq 0,05$), характеристик «потреба в пізнанні» ($r = 0,43$; $p \leq 0,01$), «погляд на природу людини» ($r = 0,36$; $p \leq 0,01$), «креативність» ($r = 0,31$; $p \leq 0,05$), «аутосимпатія» ($r = 0,37$; $p \leq 0,01$) з «конфронтаційним копінгом». Нагадаємо, що досліджувані стратегії копінг-поведінки не оцінюються з позиції негативних/позитивних.

Використання «конфронтаційного копінгу» для подолання складної ситуації стає зрозумілим, якщо враховувати психологічний зміст цієї стратегії – відстояти власні права. У контексті ускладнених умов розвитку хронічними інвалідизуючими захворюваннями, зокрема у студентів із порушеннями слуху, зору (відсутність слуху та мовлення, втрата зору, конкретність мислення), знижує можливість вибору адекватних для ситуацій стратегій долаючої поведінки. Саме імпульсивна поведінка, часто з проявом агресії, занадто високий рівень наполегливості, готовність до ризику забезпечує студентам з

інвалідністю здатність *активно протистояти труднощам*; енергійність, активність, винахідливість під час вирішення складних ситуацій; можливість відстоювати власну позицію, інтереси; долати тривогу в стресогенних ситуаціях. Тому використання цього копінгу дає змогу зберегти соціальне благополуччя, підвищує прагнення до самоактуалізації власної індивідуальності, прояв творчого потенціалу, посилює віру у власні можливості, активізує потребу в пізнанні та новому досвіді, підвищує аутосимпатію. Однак недостатня цілеспрямованість, раціональність поведінки у проблемних ситуаціях може гальмувати подолання проблемних ситуацій, звужувати потенційне коло взаємодії з оточенням і погіршувати психологічний, фізичний стан.

Значну кількість негативних (виражених і помірно виражених) кореляційних зв'язків виявлено між більшістю показників самореалізації та копінгом *«самоконтроль»* (Додаток 3.6). Вочевидь, тому ми виявили, що у факторній структурі копінг-стратегій у студентів з інвалідністю копінг *«самоконтроль»* знаходиться в групі активно-діяльнісних копінгів долаючої поведінки (Розділ 3). Логічно, що зниження зверх контролю поведінки (який досягається активними емоційними зусиллями придушення, приховування емоцій, за рахунок низького рівня саморозкриття), переважання раціонального підходу до проблемних ситуацій підвищує усвідомлення цінності власного «Я», впевненість у собі; прояв творчого потенціалу, спонтанність у взаємодії з оточенням; здатність до встановлення й підтримання дружніх стосунків, прагнення до актуалізації власної неповторності й індивідуальності.

Копінг-стратегія *«прийняття відповідальності»* пов'язана лише з двома показниками самореалізації – негативним зв'язком із «цінностями» ($r = -0,40$; $p \leq 0,01$) та позитивним – із «контактністю» ($r = 0,34$; $p \leq 0,05$). Тобто прагнення досліджуваних зрозуміти зв'язок між власними діями, поведінкою та їх наслідками, готовність аналізувати власну поведінку, визначати помилки та ресурси подолання складних ситуацій підвищує здатність встановлювати й підтримувати ефективну взаємодію з людьми, які оточують. Тоді як підвищена та нераціональна самокритика, самозвинувачення знижують усвідомлення цінності власного «Я» в процесі самореалізації та саморозвитку.

Копінг-стратегія *«втеча-уникнення»* позитивно пов'язана з показниками самореалізації *«контактність»* ($r = 0,43$; $p \leq 0,01$), *«спонтанність»* ($r = 0,38$; $p \leq 0,01$) та негативно – з *«цінностями»* ($r = -0,49$; $p \leq 0,01$). Когнітивне уникнення вирішення проблемної ситуації (якщо вона суб'єктивно сприймається як така, що її людина не може вирішити) відбувається шляхом її ігнорування, фантазування, відкидання проблеми, пасивності, уникнення відповідальності. Це дає змогу студентам з інвалідністю знизити емоційну напругу від проблемної ситуації, підкоритися ситуації («отже, так має бути»), що підвищує їх здатність до спонтанної взаємодії з іншими. Однак короткостроковий ефект від дій, спрямованих на уникнення емоційного дискомфорту, часто може призводити до накопичення проблем, труднощів.

Активно-діяльнісний копінг *«планове вирішення проблем»* позитивно взаємопов'язаний із показниками самореалізації: «потреба в пізнанні» ($r = 0,54$; $p \leq 0,01$), «орієнтація в часі» ($r = 0,44$; $p \leq 0,01$), «погляд на природу людини» ($r = 0,39$, $p \leq 0,01$) та негативно – із «гнучкістю в спілкуванні» ($r = -0,31$; $p \leq 0,05$). Когнітивно-орієнтовна стратегія подолання складних ситуацій (цілеспрямований аналіз ситуації, можливих варіантів поведінки, пошук сенсу її вирішення, планування власних дій з урахуванням ситуації, можливості, ресурсів) логічно підвищує потребу в самопізнанні, пізнанні нової інформації та розширенні власного досвіду; підвищує компетентність у часі власного життя, здатність планувати майбутнє; зміцнює віру в позитивний саморозвиток та можливості людини. Тоді як низька здатність ефективно реагувати на зміни ситуацій, навколишнього середовища, стереотипна взаємодія знижують можливості цілеспрямовано й планомірно вирішувати проблемні ситуації.

Копінг-стратегія *«позитивна переоцінка»* (когнітивно орієнтовані зусилля, спрямовані на зміну смислу ситуації та оцінювання її як виклику, стимулу для особистісного розвитку) сприяє підвищенню компетентності в часі власного життя; підвищенню віри у власні можливості, внутрішні ресурси та позитивну природу людини. Однак хибне приписування проблемним ситуаціям позитивного контексту, недооцінювання особистістю можливості її дієвого вирішення, можуть знижувати особистісну активність студентів, прагнення до автономності, опори на власні ресурси та конструктивне використання зовнішніх ресурсів (соціальної допомоги).

Зіставлення отриманих нами даних із результатами інших учених свідчить, що структура копінг-стратегій у студентів з інвалідністю є більш *диференційованою* та *варіативною* (Леонт'єв, Александрова, & Лебедева, 2011; Киселева, & Кузьмін, 2017; Хазова, Шипова, Авдеева, & Тихонова, 2018; Reuman, Mitamura & Tugade; 2013).

У вибірці *здорових студентів* виявлено невелику кількість взаємозв'язків між показниками самореалізації та копінг-стратегіями (Рис. 4.11).

Найбільше взаємозв'язків виявлено між активно-дієвим копінгом «*позитивна переоцінка*» та такими показниками самореалізації: «*цінності*» ($r = 0,55$; $p \leq 0,01$), «*гнучкість у спілкуванні*» ($r = 0,54$; $p \leq 0,01$), «*потреба в пізнанні*» ($r = 0,49$; $p \leq 0,01$), «*контактність*» ($r = 0,47$; $p \leq 0,01$). Усвідомлення й побудова власного життя та взаємодії на цінностях, властивих особистості, яка прагне до самореалізації; виражене прагнення до пізнання навколишнього світу, самопізнання; здатність швидко реагувати на зміну вимог, ситуацій; встановлювати тісні стосунки з оточенням на основі поваги індивідуальності, неповторності особистості логічно підвищують здатність студентів долати проблемні ситуації, негативні переживання, пов'язані із ситуацією, шляхом зміни ставлення до неї, позитивного, філософського її переосмислення; оцінювання ситуації як стимулу для особистісного розвитку.

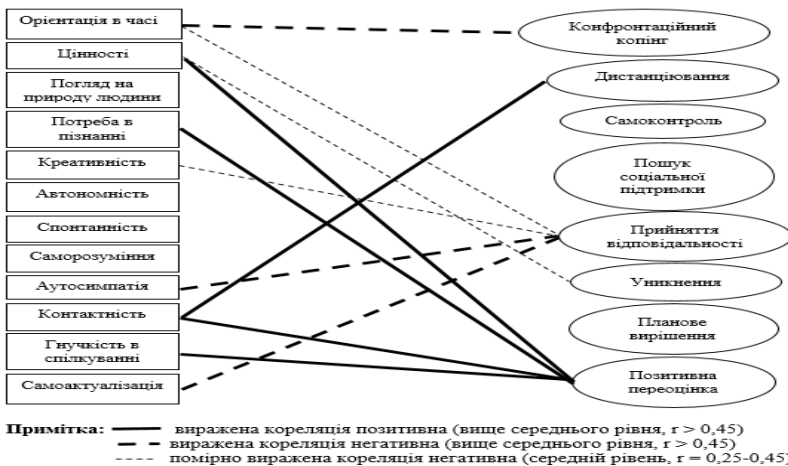


Рис. 4.11. Взаємозв'язок показників самореалізації особистості з копінг-стратегіями здорових студентів

З автоматизованими стратегіями подолання «*прийняття відповідальності*» та «*втеча-уникнення*» негативно пов'язані такі параметри самореалізації: «самоактуалізація» ($r = -0,58$; $p \leq 0,01$), «аутосимпатія» ($r = -0,48$; $p \leq 0,05$), «цінності» ($r = -0,42$; $p \leq 0,01$), «креативність» ($r = -0,42$; $p \leq 0,05$), «орієнтація в часі» ($r = -0,40$; $p \leq 0,01$). Тобто використання когнітивного уникнення вирішення проблемних ситуацій, стереотипних стратегій подолання дає змогу лише *ігнорувати* наявність складних ситуацій, а не цілеспрямовано їх вирішувати, що може бути *бар'єром* самореалізації, формувати негативне ставлення до себе та низький рівень осмисленості власного життя. Закономірним є виявлений виражений позитивний зв'язок захисного копінгу «*дистанціювання*» з показником самореалізації «контактність» ($r = 0,53$; $p \leq 0,05$). Подолання складних життєвих ситуацій та попередження інтенсивних емоційних реакцій на фрустрацію з використання *інтелектуальних прийомів раціоналізації, гумору, переключення уваги*, знецінення ситуації підвищує здатність людини встановлювати дружні стосунки з оточенням, що є необхідною умовою її самореалізації. Однак негативною стороною використання такої стратегії подолання є недооцінювання значущості проблемної ситуації та можливостей дієвого її подолання.

Проблемно-орієнтована стратегія подолання «*конфронтаційний копінг*» негативно виражено пов'язана лише з базовим показником «орієнтація в часі» ($r = -0,45$; $p \leq 0,05$). Виражена схильність застосування стратегії конфронтації (імпульсивність, ворожість, труднощі під час планування дій, прогнозування їх результатів, часто невинуватна наполегливість, впертість) знижує здатність особистості цілеспрямовано, усвідомлено вибудовувати стратегію власного життя, оскільки вона неефективно орієнтується в часовій перспективі життя, віддає перевагу або минулому, або майбутньому, не живе «тут і зараз», керуючись переважно зовнішніми стимулами.

Як видно з рис. 4.11, у вибірці здорових студентів не виявлено взаємозв'язку між показниками самореалізації та захисним копінгом – «*самоконтроль*», активно-дієвими стратегіями подолання – «*пошук соціальної підтримки*», «*планування вирішення проблеми*». Тобто у складних, стресових ситуаціях досліджувані студенти не схильні застосовувати зазначені стратегії долаючої поведінки.

Нагадаємо, що це вибірка студентів з високим рівнем самореалізації, тому можемо припустити, що їм властиво вирішувати

складні ситуації, зокрема в процесі особистісної самореалізації, переважно шляхом власної активності, здатності використовувати внутрішні ресурси, саморегуляцію та, рідко, користуватися соціальною підтримкою. Однак, на нашу думку, розширення репертуару стратегій долаючої поведінки у складних, проблемних ситуаціях, а саме активнісіх («планування вирішення проблеми», «пошук соціальної підтримки»), вказує на *особистісні ресурси* й потенціал самореалізації студентів. Отримані нами дані частково співвідносяться з результатами досліджень стратегій долаючої поведінки студентської молоді (Бочарова, 2015; Губа, Козюра, 2016; Лабезна, 2017).

Отже, кореляційний аналіз зв'язків між показниками самореалізації та копінг-стратегіями досліджуваних студентів свідчить про те, що:

- долаюча поведінка студентів з інвалідністю тісно пов'язана з особистісною самореалізацією. Важливе значення для особистісної самореалізації студентів з інвалідністю мають *активно-діяльнісні* стратегії долаючої поведінки, як-от: «пошук соціальної підтримки», «*позитивна переоцінка*» та «*планове вирішення проблеми*»; також *захисні* стратегії долаючої поведінки – «*конфронтаційний копінг*» та «*самоконтроль*», які дають їм нагоду активно протистояти труднощам, відстоювати власні інтереси, долати тривогу в стресових ситуаціях;

- менше пов'язані з особистісною самореалізацією студентів з інвалідністю стратегії «*уникнення*» вирішення проблемних ситуацій та «*прийняття відповідальності*» за їх вирішення;

- різноманітність використання копінг-стратегій дає змогу студентам з інвалідністю більш ефективно й швидко вирішувати проблемні ситуації та знижувати суб'єктивний стрес;

- в здорових студентів виявлено більш вузький діапазон стратегій долаючої поведінки;

- долаюча поведінка здорових студентів значно менше пов'язана з особистісною самореалізацією, ніж долаюча поведінка студентів з інвалідністю.

Важливе значення для подолання проблемних ситуацій здорових студентів мають: «*позитивна переоцінка*» *проблемної ситуації*, сприйняття її як виклику та стимулу до особистісного розвитку; «*прийняття відповідальності*», когнітивна оцінка не лише ситуації, але й самого себе (тобто включає в себе процес рефлексії),

що дає змогу критично осмислювати власну поведінку й розуміти свою роль у виникненні ситуації.

4.4.6. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками самореалізації та життєстійкістю досліджуваних студентів

За результатами кореляційного аналізу встановлено, що дев'ять із дванадцяти показників самоактуалізаційного тесту достовірно корелюють із показниками життєстійкості студентів з інвалідністю. Результати кореляційного аналізу наведено в Додатках Е.1., Е.2.

Усі чотири показники тесту життєстійкості (як-от «включеність», «контроль», «прийняття ризику» та інтегральна шкала «життєстійкість») достовірно корелюють ($r = 0,33-0,68$, $p \leq 0,01$) із п'ятьма показниками самоактуалізації – «цінності» самореалізації», «креативність», «саморозуміння», «аутосимпатія» та «самоактуалізація» студентів з інвалідністю (Рис. 4.14).

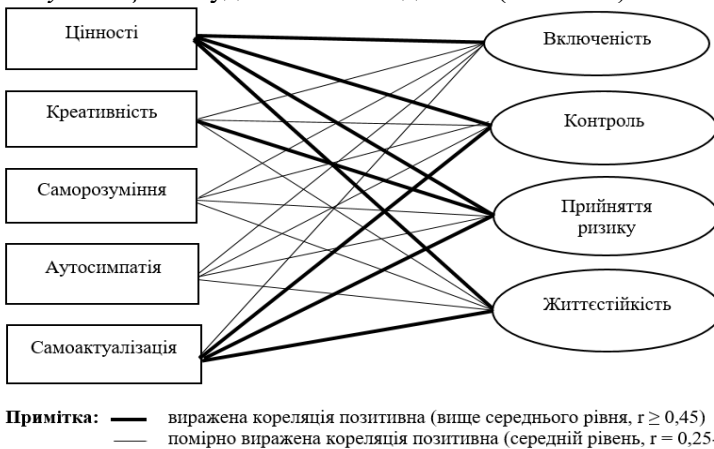


Рис. 4.12. Взаємозв'язок між показниками самоактуалізації та життєстійкістю особистості студентів з інвалідністю

Потрібно зазначити, що найбільше від життєстійкості залежить сформованість та усвідомленість «цінностей» самореалізації (найважливіших чинників самовизначення): цінності «Я», цілісності, унікальності, самовдосконалення, самодостатності особистості. Показник «цінності» самореалізації найвище достовірно корелює із показниками «включеність» ($r = 0,56$, $p \leq 0,01$), «контроль» ($r = 0,65$,

$p \leq 0,01$), «прийняття ризику» ($r = 0,57$, $p \leq 0,01$) та інтегральним показником «життєстійкість» ($r = 0,68$, $p \leq 0,01$). Отримані дані свідчать про те, що обумовлюють особистісну реалізацію: активне включення у власне життя як шанс реалізувати свої цілі, можливості; відчуття сили власного «Я» та готовності контролювати події життя; здатність бути відкритим до навколишнього світу та сприймати труднощі як виклики.

Сильні кореляційні достовірні взаємозв'язки виявлено між показником «самоактуалізація» та «життєстійкістю» ($r = 0,59$, $p \leq 0,01$), «прийняттям ризику» ($r = 0,58$, $p \leq 0,01$), «контролем» ($r = 0,47$, $p \leq 0,01$), «включеністю» ($r = 0,36$, $p \leq 0,01$). Життєстійкість як особистісна характеристика, система настанов стосовно себе, світу та ставлення до них, прийняття «виклику» ситуації інвалідності, яке виражається в готовності активно діяти, бути суб'єктом власного життя, вирішувати життєві завдання, контролювати події життя, є внутрішнім ресурсом самореалізації студентів з інвалідністю, настановою, яка надає життю цінності та смислу в різноманітні життєвих ситуацій.

Як видно з кореляційної плеяди, показники самоактуалізації «саморозуміння» та «аутосимпатія» (почуття щодо себе) помірно пов'язані з «життєстійкістю» ($r = 0,38$, $p \leq 0,01$; $r = 0,43$, $p \leq 0,01$) та всіма її показниками: «включеністю» ($r = 0,33$, $p \leq 0,01$; $r = 0,39$, $p \leq 0,01$), «контролем» ($r = 0,37$, $p \leq 0,01$; $r = 0,40$, $p \leq 0,01$), «прийняттям ризику» ($r = 0,33$, $p \leq 0,01$; $r = 0,34$, $p \leq 0,01$). Саме життєстійкість дає змогу досліджуваним студентам почуватися значущими та цінними, включатися у вирішення життєвих завдань, навіть у разі наявності несприятливих факторів і змін.

Невід'ємний показник самореалізації особистості – «креативність» (творча спрямованість людини, здатність реалізувати свій творчий потенціал) – виражено пов'язаний із «прийняттям ризику» (виклику) життя ($r = 0,49$, $p \leq 0,01$), в основі якого лежить ідея розвитку особистості шляхом засвоєння знань, через отримання досвіду та активне його використання. Очевидно, що мотивують студентів з інвалідністю до самореалізації: творча спрямованість особистості, віра у свої можливості та готовність активно впливати на власне життя, конструктивна позиція щодо себе, навколишнього світу, характер взаємодії з ним.

Показник самореалізації «орієнтація в часі» (здатність ефективно орієнтуватися в часі власного життя, жити теперішнім,

розуміти екзистенційну цінність життя «тут і тепер») помірно пов'язаний із «життєстійкістю» ($r = 0,38$, $p \leq 0,05$) та «контролем» ($r = 0,33$, $p \leq 0,01$). Кореляційних зв'язків між показником «орієнтація в часі» та показниками «включеність», «прийняття ризику» не виявлено.

Цікавим є виявлений взаємозв'язок показника самореалізації «*погляд на природу людини*» (здатність позитивно оцінювати природу людини, вірити в людей, у силу їхніх можливостей) із трьома з чотирьох показників життєстійкості: «контролем» ($r = 0,46$, $p \leq 0,01$), інтегральним показником «життєстійкістю» ($r = 0,38$, $p \leq 0,01$) та «включеністю» ($r = 0,32$, $p \leq 0,05$). Взаємозв'язок впевненості в силі власних можливостей та життєстійкості обумовлює активність щодо власного життя та є *ресурсом самореалізації* студентів з інвалідністю.

Показник самореалізації «*потреба в пізнанні*» (здатність до пізнання навколишнього світу, інших людей, самопізнання) помірно корелює з «контролем» ($r = 0,35$, $p \leq 0,01$), «прийняттям ризику» ($r = 0,34$, $p \leq 0,01$) та інтегральним показником «життєстійкістю» ($r = 0,27$, $p \leq 0,05$). Життєстійкість забезпечує необхідну мотивацію студентів з інвалідністю для встановлення, підтримання аутентичних, глибоких і тісних стосунків з оточенням, в яких відбувається самореалізація особистості, про що свідчить виявлений позитивний зв'язок «*контактності*» із «життєстійкістю» ($r = 0,35$, $p \leq 0,01$), «прийняттям ризику» ($r = 0,29$, $p \leq 0,01$), «контролем» ($r = 0,25$, $p \leq 0,05$); а також «гнучкості в спілкуванні» – із «прийняттям ризику» ($r = 0,37$, $p \leq 0,01$).

Загалом результати кореляційного аналізу свідчать про те, що показники самоактуалізованої особистості, які по суті відображають особистісні якості студентів з інвалідністю, мають тісні взаємозв'язки та взаємозалежності із життєстійкістю (трьома її компонентами). Це, на нашу думку, є підтвердженням того, що *життєстійкість* особистості є *психологічним ресурсом* студентів з інвалідністю, який підвладний самій людині, дає змогу трансформувати зміни в можливості, стимулює її прагнення до саморозвитку, актуалізує особистісні ресурси та можливості самореалізації.

Отримані кореляційні зв'язки між показниками самоактуалізації та життєстійкістю *здорових студентів* наведено в Додатку М.13.

Згідно з наведеними результатами один із базових показників самоактуалізації особистості «*цінності*» виявився достовірно пов'язаним з інтегральним показником «життєстійкістю» ($r = 0,49$,

$p \leq 0,05$), «включеністю» ($r = 0,48$, $p \leq 0,05$) та «контролем» ($r = 0,45$, $p \leq 0,05$). Очевидно, що психологічний аспект життєстійкості пов'язаний з *особистісно-смысловим* рівнем суб'єкта, обумовлює цілеспрямований і усвідомлений саморозвиток, який неможливий без перетворювальної активності, включеності в процес власного життя та готовності контролювати його події.

Між показником «*цінності*» самореалізації та «*прийняття ризику*» не виявлено достовірно значущого кореляційного зв'язку. Можемо припустити, що в досліджуваних студентів недостатньо сформований діяльнісний компонент життєстійкості, що передбачає активні дії, спрямовані на подолання різноманітних життєвих викликів, які включають в себе постійну турботу про свій фізичний стан, розвиток стратегій подолання, рефлексію власного «Я», уявлення про себе та навколишнє середовище. Це припущення підтверджують також невиявлені значущі кореляційні взаємозв'язки між показниками самоактуалізації «*потреба в пізнанні*», «*погляд на природу людини*» та життєстійкістю (всіма її показниками).

Показник самоактуалізації «*орієнтація в часі*» (здатність орієнтуватися в часі власного життя, розглядаючи його як єдність минулого, теперішнього та майбутнього) достовірно позитивно взаємопов'язаний лише з показником «контроль» ($r = 0,32$, $p \leq 0,05$).

Показник «*саморозуміння*» достовірно взаємопов'язаний із трьома показниками життєстійкості: «включеністю» ($r = 0,39$, $p \leq 0,01$), «контролем» ($r = 0,39$, $p \leq 0,01$) та «життєстійкістю» ($r = 0,29$, $p \leq 0,01$). Тобто життєстійкість як екзистенційна мужність сприяє здатності пізнавати власну сутність, бути чутливим до своїх потреб, думок, бажань та не підлаштовувати їх під соціальні стандарти, що сприяє розвитку особистісної *автономності*.

Як видно з кореляційної плеяди (Рис. 4.13), всі чотири показники життєстійкості достовірно значущо корелюють ($r = 0,36–0,47$, $p \leq 0,01–0,05$) із чотирма показниками самоактуалізації – «*автономністю*», «*спонтанністю*», «*аутосимпатією*» та «*самоактуалізацією*».

Показник самоактуалізації особистості «*автономність*» (здатність бути цілісною, психологічно зрілою особистістю, як позитивна «свобода для» (Фромм, 2007) виражено корелює із «життєстійкістю» ($r = 0,46$, $p \leq 0,01$), «контролем» життя ($r = 0,44$, $p \leq 0,01$), «прийняттям ризику» ($r = 0,39$, $p \leq 0,05$) та «включеністю»

($r = 0,36$, $p \leq 0,06$). Саме *життєстійкість* справляє вагомий вплив на розвиток особистісної *автономності*, яка є головним критерієм цілісності, самодетермінації та самореалізації особистості.

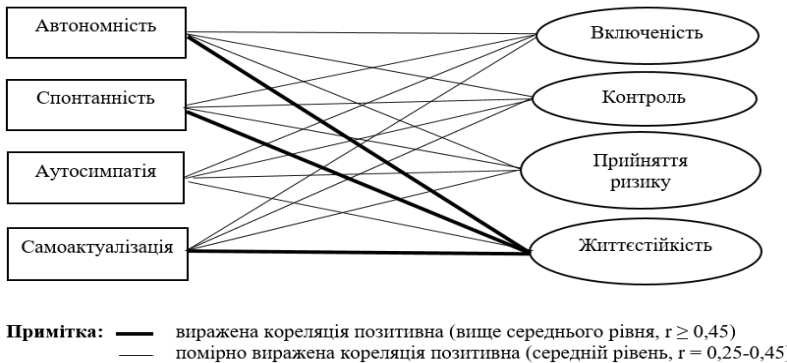


Рис. 4.13. Взаємозв'язок між показниками самоактуалізації та життєстійкістю особистості здорових студентів

Виражені достовірні взаємозв'язки виявлено між показником самоактуалізації «*спонтанність*» та всіма чотирма компонентами за тестом життєстійкості: «життєстійкістю» ($r = 0,47$; $p \leq 0,01$), «прийняттям ризику» ($r = 0,40$; $p \leq 0,05$), «контролем» ($r = 0,38$; $p \leq 0,05$) та «включеністю» ($r = 0,38$; $p \leq 0,05$). Згідно зі змістом цього показника бачимо, що здатність бути відкритим до навколишнього світу, впевненість у собі, довіра до власних думок, почуттів взаємопов'язані із системою настанов щодо себе, світу, інших та ставленням до них.

Показники життєстійкості помірно корелюють з «*аутосимпатією*» (джерело стійкої адекватної самооцінки, емоційне прийняття себе на основі усвідомлення цінності власного «Я», позитивної «Я»-концепції) та є певним *ресурсом*, який може бути використаний досліджуваними студентами в ситуаціях невизначеності сьогодення; а також інтегральною здатністю, яка є основою самореалізації особистості. Достовірний зв'язок виявлено між «аутосимпатією» та «контролем» власного життя ($r = 0,44$; $p \leq 0,01$), інтегральним показником «життєстійкість» ($r = 0,37$; $p \leq 0,01$), «включеністю» в життя ($r = 0,36$; $p \leq 0,01$), «прийняттям ризику» життя ($r = 0,28$; $p \leq 0,05$).

Інтегральний показник «самоактуалізація» найтісніше пов'язаний із «життєстійкістю» ($r = 0,46$, $p \leq 0,01$), помірно взаємопов'язаний із «включеністю» ($r = 0,39$, $p \leq 0,01$), «контролем» ($r = 0,36$, $p \leq 0,01$) та «прийняттям ризику» ($r = 0,28$, $p \leq 0,05$). Отже, життєстійкість як особистісне утворення та життєстійкісні переконання (включеність, контроль, прийняття ризику) забезпечують процеси актуалізації та реалізації власної індивідуальності, реалізацію можливостей.

Узагальнюючи результати кореляційного аналізу, важливо констатувати, що життєстійкість як особистісна характеристика є *психологічним ресурсом* життєдіяльності, стійкості та особистісної самореалізації як студентів з інвалідністю, так і умовно здорових студентів. Однак, на наш погляд, роль життєстійкості в процесі самореалізації особистості у досліджуваних студентів неоднакова. Так, у *студентів з інвалідністю* особистісна самореалізація більшою мірою залежить від вираженості всіх компонентів життєстійкості (як психологічних ресурсів стійкості), які взаємообумовлюють значущі для особистості *цілі та цінності* самореалізації, *самосприйняття*, саморозуміння, емоційно-ціннісне *самоставлення*, прагнення актуалізувати індивідуальність, неповторність власного «Я», спрямованість особистості на реалізацію творчого потенціалу. У здорових студентів життєстійкість та вираженість усіх її компонентів взаємообумовлюють здебільшого характеристики самоактуалізованої особистості, які лежать в основі особистісної *автономності*, – аутосимпатія, спонтанність, самоактуалізація.

РОЗДІЛ V

КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СПРИЯННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

5.1. Інтегроване освітнє середовище як ресурс самореалізації студентів з інвалідністю

Сучасне глобалізоване інформаційне суспільство висуває нові вимоги до системи освіти як потужної соціальної інституції, зумовлює визначення нових стратегічних цілей, як-от забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти й подальшої активної участі всіх громадян у житті суспільства; трансформація змісту та форм освіти людей з інвалідністю; розширення можливостей та актуалізація потенціалу їх особистості; розкриття індивідуальності й неповторності особистості, цінності її життя та здоров'я; створення можливостей для самореалізації особистості в різних сферах її життєдіяльності.

Забезпечення рівноправного, вільного доступу всіх громадян до якісної освіти – одна з цілей сталого розвитку, прийнятих ООН до 2030 року (Генеральна Асамблея ООН, 2015), а також пріоритетне завдання освітньої політики сучасної Української держави.

Приєднання України до Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2009) детермінує реалізацію інклюзивної освітньої політики й акцентує увагу на проблемах неперервної освіти осіб з інвалідністю, наданні їм необхідних форм психолого-педагогічного та соціального супроводу з урахуванням чинних міжнародних, національних нормативно-правових документів.

Інтеграція осіб з інвалідністю в загальноосвітній простір України як один з пріоритетних напрямів гуманізації системи освіти окреслена в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» й полягає в розбудові особистісно орієнтованої освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти. (Стратегія реформування освіти в Україні, 2003).

Люди з інвалідністю потребують не лише гідного державного соціального забезпечення, а й створення умов для реалізації їхнього права на освіту, професійну зайнятість та особистісну самореалізацію. Здобуття вищої освіти, оволодіння професією та

працевлаштування для осіб з інвалідністю – це можливість подолати стан відчуженості, соціальної ексклюзії, в якому вони знаходяться з об’єктивних причин, пов’язаних зі станом здоров’я.

Навчання у закладах вищої освіти є одним із дієвих засобів розвитку та включеності в суспільне життя, досягнення самореалізації, якісного й достойного життя осіб з інвалідністю. Вища освіта, значною мірою, створює можливості для особистісного зростання, розширює коло спілкування та взаємодії з оточуючими, надає їм свободу життєвого вибору, духовну й матеріальну незалежність, економічну мобільність; розвиває здатність адаптуватися до швидкозмінних соціальних ситуацій; формує світогляд, життєві позиції та перспективи.

Крім того, здобуття вищої освіти – це відрізок життєвого шляху людини, цілісного безперервного процесу особистісного розвитку. Повнота цього періоду життя є важливою складовою процесу інтеграції молоді з інвалідністю в суспільство, професійного самовизначення та самореалізації.

Сьогодні вивченню потенціалу інтегрованого освітнього середовища закладу вищої освіти, досвіду навчання студентів з інвалідністю присвячено велику кількість досліджень, де обґрунтовується необхідність розвитку фізичного, соціального, психологічного факторів середовища, які відіграють важливу роль у їх адаптації, розвитку та саморозвитку. Саме сферу вищої освіти вітчизняні та зарубіжні дослідники вважають однією з найбільш перспективних для впровадження ідей інтеграції (Базиленко, Таланчук, & Давиденко, 2020; Бойко, 2016; Давиденко, 2015; Сердюк, 2012; Таланчук, 2018; Чайковський, 2015; Шевцов, 2009; Anabel, López-Gavira, Morgado, & 2017; Aquino, 2016; Leake, & Stodden, 2014 та ін.).

За даними ЮНЕСКО, в Україні приблизно 856 тисяч молодих людей, які потребують спеціального освітнього підходу в системі вищої освіти (за Качалова, 2018, с. 36). За даними Державної служби статистики України у 2019–2020 навчальному роках у закладах вищої освіти навчалось понад 12 959 осіб з інвалідністю. Зокрема 9 989 студентів з інвалідністю здобували освіту в університетах, академіях, інститутах і 2 970 студентів з інвалідністю навчалися в коледжах, технікумах, училищах (Вища освіта в Україні у 2019 році: статистична інформація, 2020). Водночас потрібно зазначити, що з 1,4 млн студентів навчальних закладів вищої освіти (у 2019/2020 навчальному

році) лише приблизно 10 тис. студентів з інвалідністю, або менше 1 % від загальної кількості осіб з інвалідністю працездатного віку (до 40 років), що не відповідає міжнародним тенденціям.

Наведені дані свідчать як про зростання потреби молодих людей з інвалідністю бути включеними в повноцінне життя, прагнення отримати професію, реалізувати здібності, можливості, потенціал самореалізації, так і про необхідність запровадження інтегрованої вищої освіти в Україні, розроблення її нормативно-правового, теоретичного, методологічного підґрунтя; науково обґрунтованого забезпечення процесу навчання студентів з інвалідністю та сприяння процесу їх особистісної самореалізації.

Розвиток особистості студентів з інвалідністю засвідчує, що для більшості юнаків і дівчат початок навчання у закладі вищої освіти є першим кроком у напрямі соціальної й освітньої інтеграції. Водночас навчання студентів з інвалідністю в умовах сучасних закладів вищої освіти не завжди має позитивний результат. Це пов'язано з низкою бар'єрів у реалізації доступності навчання в закладах вищої освіти для молоді з інвалідністю, як-от: неготовність сучасної системи вищої освіти до створення оптимальних умов навчально-професійної діяльності; не сформованість цілісної системи безперервної освіти для осіб з інвалідністю, що спричиняє зниження мотивації молоді з інвалідністю до вступу в заклади вищої освіти; відсутність системи професійної орієнтації старшокласників, абітурієнтів з інвалідністю з урахуванням їхніх індивідуальних здібностей, можливостей оволодіння тою чи тою професією; стереотипні уявлення про низькі освітні можливості осіб з інвалідністю; незабезпеченість безбар'єрного фізичного простору, освітнього ландшафту, який би уможливив повноцінний доступ студентів з інвалідністю до всіх ресурсів вищої школи; відсутність спеціально адаптованого громадського транспорту для перевезення маломобільних верств населення; не розробленість методик викладання для студентів з інвалідністю; психологічна неготовність професорсько-викладацького складу вищів до роботи в умовах інтеграції; відсутність інтеграції в суспільстві, яка є основою інтеграції в освіті; відсутність чіткої системи психолого-педагогічного супроводу студентів з інвалідністю (Давиденко, 2015; Дікова-Фаворська, 2009; Кантор, 2019; Лапа, 2016; Романович, 2015; Сидорів, 2020; Таланчук, 2018; Тищенко, 2012; Шевцов, 2009; Чайковський, 2015). Вирішення зазначених проблем закономірно актуалізують завдання

розбудови та вдосконалення вищої освіти, при цьому пріоритетним напрямом є забезпечення доступності вищої освіти для молоді з інвалідністю шляхом *інтегрованої форми* вищівського навчання.

Термін «*інтеграція*» (відновлення цілісності) означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин та функцій системи в ціле, а також процес, який приводить до цього. Інтеграція визначається як процес, що передбачає взаємопроникнення різних частин попереднього цілого, який супроводжується ускладненням, зміцненням зв'язків, що існують між ними, та обов'язковим створенням нових взаємозв'язків. Такий процес веде до утворення *нової цілісності* (Wischer, 2010). Інтеграція – це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, пов'язаний у різних країнах світу, а також в Україні, з переосмисленням суспільством і державою ставлення до осіб з інвалідністю, з визнанням їхнього права на отримання рівних можливостей у різних сферах життя, зокрема в освіті.

У сучасному соціально-філософському розумінні *інтеграцію* трактують як форму спільного буття звичайних людей та людей з обмеженими можливостями життєдіяльності, яку підтримують, розвивають (або не підтримують і не розвивають) суспільство та його підсистеми, зокрема підсистеми освіти. Інтеграція як форма соціального буття передбачає для людей з інвалідністю й інших громадян свободу вибору, форм, способів та засобів реалізації власних можливостей, здібностей, соціальний ролей, функцій. Категорія свободи вибору є фундаментальним принципом соціальної політики суспільства у сфері інтеграції й базується на певній філософській і науково-теоретичній основі (Назарова, 2011). Загальні ключові ознаки інтеграції осіб з інвалідністю: процес входження в суспільну систему, соціум, колектив; підготовка до самостійного життя; досягнення кінцевої мети навчання – включеність у суспільство як повноправних громадян, готових до самостійного життя, продуктивної діяльності та взаємодії з оточенням (Богинская, 2012).

У науковій літературі поряд із поняттям «інтегроване навчання» використовують термін «*інклюзивне навчання*». Більшість науковців не вбачають відмінностей між цими термінами, використовують їх як синонімічні поняття, що відображають новий погляд не тільки на освіту, а й на місце людини в суспільстві. Зокрема Ю. Богинська (2012) зазначає, що інтеграція відображає включення й адаптацію осіб з інвалідністю в неспеціалізованих навчальних закладах, тоді як

інклюзія передбачає пристосування цих закладів, навчальних програм, загальної освітньої філософії до потреб усіх студентів, незалежно від освітніх потреб і обмежених можливостей.

Під *інклюзією* розуміють процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей; створення необхідного адаптивного освітнього середовища та надання відповідних потребам послуг (Бондарь, & Синьов, 2011). У науковій літературі немає єдиного визначення інклюзивної освіти. У сучасних дослідженнях інклюзивну освіту розглядають як глобальний концепт, який означає загальний доступ студентів до освітніх систем, як право людини незалежно від її віку, статі, національності, фізичних можливостей, політичних поглядів та сексуальної орієнтації на особистісний та професійний розвиток (Boyle, & Sharma, 2015). Метою інклюзії є уникнення соціальної сегрегації осіб з інвалідністю, з психофізіологічними обмеженнями, різних соціальних класів, культури, раси, національності, релігії тощо (Давиденко, 2018). Ба більше, в контексті інклюзії індивідуальні особливості вважають основою для розвитку особливих здібностей людини.

Процес інклюзії зачепив практично всі світові освітні системи, зокрема й українську систему освіти. Сьогодні в Україні особлива увага до питань інклюзивної освіти дітей з інвалідністю в початковій та середній загальноосвітній школі. На виконання рішень Національної ради реформ 2017 року був схвалений Закон України «Про внесення змін до Закону України “Про освіту” щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Положення цього Закону закріплюють право на освіту осіб з особливими освітніми потребами, дають визначення поняттям «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне навчання», «індивідуальна програма розвитку»; визначають пріоритетні завдання для впровадження інклюзивної освіти.

Отже, термін «інклюзивне навчання» використовують для опису системи навчання, переважно *дітей з інвалідністю* та осіб з обмеженими освітніми послугами в *загальноосвітніх установах*, навчання яких здійснюється за індивідуальним навчальним планом та забезпечується медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом.

Інтеграцію в системі освіти розглядають як створення єдиного освітнього простору, надання права вибору, рівних можливостей особам із різними освітніми потребами, шляхом створення умов, адекватних за якістю спеціальних освітніх послуг можливостям освітньої установи, та повне включення в освітній процес освітнього закладу (Назарова, 2011).

В Україні, на відміну від країн Європейського Союзу, спеціально організованої вищої освіти для молоді з інвалідністю немає. Інтегрована форма здобуття освіти у вищій школі, як інноваційна модель організації освітнього процесу для студентів з інвалідністю, перебуває на початковому етапі розвитку, та вимагає докорінної трансформації, передусім свідомості суб'єктів освітнього процесу; перебудови навчального процесу; усвідомлення, що результати цієї роботи сприятимуть не лише розширенню можливостей усіх студентів, а й розвитку суспільства в цілому.

Інтегроване навчання студентів з інвалідністю – це форма здобуття вищої освіти разом зі студентами без інвалідності в академічній групі змішаного навчання, відповідно до державних стандартів, освітніх програм, планів, графіків навчального процесу, загальних для всіх студентів. Крім того, втілення інтегрованої форми навчання передбачає реалізацію комплексної системи освітньої, професійної, соціальної, реабілітаційної, творчої та психологічної адаптації, реалізації індивідуальних потреб та можливостей; запровадження психолого-педагогічного, медико-реабілітаційного супроводу процесу отримання професійної освіти студентами з інвалідністю (Базиленко, Таланчук, & Давиденко, 2020; Богинская, 2012; Давиденко, 2018, Садова, 2019; Чайковський, 2015).

Специфікою навчання студентів з інвалідністю в інтегрованій академічній групі є те, що їх сприймають на рівних, з боку професорсько-викладацького складу до них висувають такі ж вимоги, як і до здорових студентів, а рівень сформованості їхніх загальних і фахових компетенцій оцінюють загальною системою оцінювання.

Основою інтеграції в освіті є власне *психологічний підхід до проблеми інвалідності*, який базується не на медичній її моделі, а в контексті людського здоров'я та благополуччя (Seligman, & Scikszentmihalyi, 2000); визнання різноманітних відмінностей студентів з інвалідністю та інвалідності як компоненти різноманітності студентського середовища (Aquino, 2016). Ці підходи дають змогу розглядати людину з інвалідністю в межах тієї ж

парадигми, що й здорових осіб, тобто в термінах *психології особистості*, психології норми, психології індивідуальних відмінностей.

Позитивний підхід до функціонування людини з інвалідністю дає нагоду подолати стереотипи відчуженості, сегрегації осіб з інвалідністю, переносить акцент з порушень здоров'я та функціонування на збережені ресурси особистості, які дають змогу людині досить успішно долати ускладнені умови розвитку, досягати самореалізації, хоча й зі значними зусиллями (Scikszentmihalyi, 2004).

У центрі інтегрованої освітньої парадигми лежить принцип *відкритої незаданої особистості*, яка ставиться до виклику інвалідності не як до проблеми, а як до задачі; сприймає зовнішні умови свого життєвого устрою не як бар'єри, а як можливості саморозвитку. Сприйняття виклику інвалідності як задачі обумовлює прагнення та здатність людини використовувати внутрішні ресурси в процесі особистісного розвитку, усвідомлювати себе суб'єктом власного життя, сприймати навколишній світ як відкриту систему, в якій можна реалізувати власні здібності та можливості (Леонт'єв, Александра, & Лебедева, 2017).

Важливими *принципами* інтегрованого навчання є:

- рівність академічних вимог, відсутність поблагливого ставлення до рівня знань студентів з інвалідністю;
- збереження особистісної автономії всіх суб'єктів освітнього процесу;
- прийняття та повага відмінностей суб'єктів, як невіддільних особистісних рис;
- компенсації особливих освітніх потреб;
- створення системи психолого-педагогічної підтримки, особливо студентів з інвалідністю;
- створення системи соціальних зв'язків (Алехина, 2014).

Отже, інтеграція в освіті це не просто навчання осіб з інвалідністю спільно з ровесниками без інвалідності, це *спільна життєдіяльність* усіх суб'єктів освітнього процесу, організована як діяльність рівноправних громадян держави шляхом формування у них *почуття приналежності*.

У психології науковці розглядають середовище як динамічну систему умов у межах певного простору, в якому відбувається діяльність людини, яка є одночасно творцем і продуктом свого середовища (Габа, 2018) Параметрами освітнього середовища

визначають: широту, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомленості, стійкість, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність (Schweder, 2012)

Розвивальний потенціал освітнього середовища закладу вищої освіти виявляється через співвідношення *трьох складових*: сукупність об'єктивних можливостей, заданих у структурі діяльності закладу вищої освіти; переживанням їх суб'єктної значущості учасниками освітнього процесу та суб'єктна досяжність – ступінь особистісної спрямованості на досягнення високих результатів відповідно до наданих можливостей (Габа, 2018).

Інтегроване освітнє середовище закладу вищої освіти визначається як бінарна категорія, що визначає вектори розвитку кожної особистості як суб'єкта соціально-освітньої діяльності, суб'єкта власного розвитку, та забезпечує можливості для реалізації унікальних можливостей кожного учасника освітнього процесу (Романова, 2016). Дослідники зазначають, що інтегроване освітнє середовище закладу вищої освіти є одночасно *одиниця* соціального середовища та *вид* освітнього середовища. Інтегроване середовище – це макро- та мікросоціальний ресурс соціальної компенсації органічної недостатності студентів з інвалідністю (Леонтьєв, Александрова, & Лебедева, 2017).

Інтегроване освітнє середовище має специфічну *структуру* та *зміст*, які дають змогу вирішувати завдання сумісного навчання різних категорій студентів, забезпечує динамічну відповідність умов середовища індивідуальним можливостям та освітнім потребам кожного учасника. У *структурі* інтегрованого середовища закладу вищої освіти виокремлюють такі компоненти: *просторово-предметна компонента* (безбар'єрна архітектура, сучасні технічні засоби та системи, які відповідають особливим освітнім потребам студентів різних нозологій); *змістовно-методична компонента* включає навчально-методичну діяльність студентів та викладачів в умовах інтегрованого навчання; *комунікативно-організаційна компонента* – простір для міжособистісної взаємодії суб'єктів інтегрованого навчання, позитивний соціально-психологічний клімат в інтегрованих групах, управління командною діяльністю всіх, хто забезпечує інклюзивну практику у виші (Байрамов, & Герасимов, 2019). Крім того, науковці зазначають, що інтегроване освітнє середовище є багаторівневим, та виділяють у ньому такі *рівні*: інклюзивне середовище

загальноосвітньої школи, інклюзивне середовище закладу вищої чи професійної освіти та особисте інклюзивне середовище, вказуючи що між цими рівнями існують системні зв'язки, водночас кожне з них є самостійною, специфічною соціальною системою.

Інклюзивне освітнє середовище закладу вищої освіти науковці визначають як соціально організований простір, який сприяє найбільш комфортному отриманню вищої освіти з урахуванням особливих освітніх потреб та психофізичних особливостей студентів з інвалідністю. Інклюзивне освітнє середовище конкретної особистості як суб'єкта інтегрованої вищої освіти спрямоване на досягнення освітніх цілей та результатів, має бути самоорганізоване на рівні особистості, але методично кероване на рівні вузу (Байрамов, & Герасимов, 2019). Саме під час здобуття вищої освіти можливі синтез особистісної інклюзії (особистісного активного включення) студентів з інвалідністю в освітній процес та освітня інтеграція як така.

Отже, можемо говорити, що якісна інтегрована освіта студентів з інвалідністю – це феномен, у якому виокремлюються два взаємопов'язаних компоненти – *результат діяльності вишу* (соціальна, інформаційна, технологічна, фізична доступність) та *особистісна готовність*, активність, діяльність самого студента з інвалідністю.

З огляду на складність внутрішньої структури та організації міжособистісної взаємодії інтегроване освітнє середовище дає нагоду прояву поведінки суб'єктів освітнього процесу за різними векторами спрямованості: «адаптація – трансформація», «ускладнення – самореалізація», «самоприйняття – неприйняття». Зрозуміло, що інтегроване освітнє середовище актуалізує психологічні механізми особистості – рефлексію, зворотній зв'язок, ідентифікацію. Розвиток цих механізмів сприяє осмисленню системи ставлень особистості, формуванню позитивної самооцінки, впевненості у своїх силах, адекватного образу Я; активізує потребу в самореалізації, отриманні професії, досягненні успіху, побудові кар'єри; усвідомленню взаємозв'язку уявлень про себе та довкілля; сприяє формуванню толерантності, доброзичливості, гуманності (Сердюк, 2012).

У контексті інтегрованого навчання актуалізується проблема формування толерантності, зокрема *комунікативної толерантності* суб'єктів освітнього процесу інтегрованого навчання. Комунікативна толерантність є важливою умовою конструктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, сприяє розширенню стратегій поведінки,

формуванню навичок спілкування, позитивній взаємодії, вмінню поводитись у колективі однолітків (Лапа, 2017). Комунікативна толерантність сприяє трансформації уявлень, ставлень студентів без інвалідності до своїх однолітків з інвалідністю; обумовлює побудову діалогічної взаємодії, яка допускає плуралізм думок, звичаїв і ставлень (Луцьянова, Щукина, & Фелл, 2016); формуванню критичного мислення та здатності незалежного висловлювання, прийняття самостійних рішень; збереженню та зміцненню психічного й фізичного здоров'я (Wahmeer, 2015). Саме комунікативна толерантність суб'єктів інтегрованого освітнього середовища є *ефективним засобом* розвитку взаємоповаги, взаєморозуміння між студентами з інвалідністю та їх здоровими ровесниками. Підвищення рівня комунікативної толерантності студентів забезпечує розвиток позитивного мікроклімату в студентському колективі.

Важливим показником якості інтегрованого освітнього середовища та ресурсом самореалізації студентів з інвалідністю науковці визначають психологічний клімат освітнього закладу, зокрема *рівень соціальної підтримки* (Леонтьев, Александрова, & Лебедева, 2017; Таланчук, 2018). Соціальна підтримка визначається як контакти й ставлення, які забезпечують необхідну допомогу, розвивають почуття належності до групи у разі отримання від її членів турботи, розуміння та прийняття (Hobfoll, 2011). Метою свідомого використання соціальної підтримки є набуття суб'єктом *потенціалу саморегуляції*, необхідного для життєдіяльності осіб з інвалідністю (Александрова, & Силантьєва, 2014).

Соціальна підтримка є психологічним ресурсом осіб з інвалідністю. Ми виявили (розділ 4), що самореалізація студентів з інвалідністю достовірно взаємопов'язана з пошуком соціальної підтримки (інформаційної, емоційної, інструментальної) та якістю соціальних стосунків. При цьому важливим є не так рівень фактичної соціальної підтримки студентів з інвалідністю, як та підтримка, що є суб'єктивно бажаною для них. Навіть високий рівень наявної, але нав'язаної соціальної підтримки може бути додатковим «інвалідизуючим» фактором студентів з інвалідністю. Тому соціальна підтримка обов'язково має включати розвиток і саморозвиток суб'єкта, який її отримує. Це суттєво відрізняє цей вид взаємодії від соціальної захисту й допомоги, які надаються без запиту на них. Свідоме звернення за підтримкою, здатність приймати й

використовувати соціальну підтримку є також важливим особистісним ресурсом студентів з інвалідністю, який сприяє психологічному благополуччю, усвідомленню власних потенційних можливостей, розвитку саморегуляції, подоланню стресу та переоцінюванню ситуацій як більш позитивних (Александрова, & Силантьєва, 2014).

Сучасні дослідники, визнаючи значущу роль підтримувального впливу середовища інтегрованої вищої освіти, акцентують увагу на необхідності зміни самої природи підтримки в напрямі *самопідтримки*, що передбачає активізацію особистісних ресурсів самих студентів з інвалідністю: відповідальності, свободи вибору та самостійності (Fossey, 2017; Werth, & Brady, 2015).

Наявність комфортного, соціокультурного освітнього простору забезпечує студентам з інвалідністю не тільки пов'язаність з іншими студентами, а й здатність встановлювати тривалі стосунки, які оцінюються як соціальний капітал, ресурс творчої діяльності, та дає їм змогу знаходитися в постійному мейнстрімі соціального життя.

Психологічна безпека є ключовою психологічною характеристикою освітнього середовища, яке зберігає, підтримує, розвиває психічне здоров'я й психологічне благополуччя її учасників. *Психологічно безпечне освітнє середовище* науковці визначають як середовище взаємодії, вільне від проявів психологічного тиску, яке має референтну значущість для суб'єктів освітнього процесу (в аспекті позитивного ставлення до нього), характеризується переважанням гуманістичних цінностей та відображається в емоційно-особистісних, комунікативних характеристиках його суб'єктів (Баєва, 2013; Цюман, & Бойчук, 2018; Мешко Г., & Мешко О., 2020). Психологічно безпечне інтегроване освітнє середовище є важливим фактором психологічного благополуччя студентів з інвалідністю, а саме його компонента – *самоприйняття особистості*. Розуміння, прийняття відмінностей, несхожості, визнання складності внутрішнього світу іншої людини обумовлює розвиток адекватної позитивної самооцінки, прийняття себе, усвідомлення цінності власної особистості та віру у власні можливості (Одинцова, & Куляцкая, 2019).

Одним із критеріїв якості інтегрованого освітнього середовища науковці називають його здатність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему рівних можливостей для ефективної самореалізації з одночасним *збереженням рівня здоров'я* (Сердюк,

2012; Шамич, 2019). Науковці зазначають, що у студентів з інвалідністю, крім змін в особистісній сфері, які позитивно впливають на міжособистісні стосунки, спостерігаються особливості, пов'язані зі зміною та становленням системи *адекватного ставлення до власного здоров'я*, інвалідизуючого захворювання, сенсорного порушення. Адекватне ставлення до власного здоров'я, підтримання наявного рівня ресурсів та розкриття потенційних можливостей істотно визначає подальший процес їхньої інтеграції в освітнє середовище, професійно-трудові взаємини та в структуру соціальних зв'язків (Shevtsov, & Chuhrii, 2017).

Потреба в самореалізації особистості, як розкриття творчого та інтелектуального потенціалу, є однією з найбільш значущих і передбачає наявність релевантного контексту, яким виступає соціальний простір та поза межами якого самореалізація неможлива. Саме інтегроване середовище є відповідним *мікросоціальним середовищем* (по суті середовищем у макросередовищі), де студенти з інвалідністю мають доступ до ресурсів (технічних, фізичних, матеріальних, інформаційних, людських тощо), які необхідні для повноцінного функціонування особистості, здобуття якісної освіти, самореалізації незалежно від рівня здоров'я, фізичних обмежень.

Інтегроване освітнє середовище ЗВО забезпечує унікальну можливість для самореалізації студентів з інвалідністю не лише в навчально-професійній діяльності, а й в інших сферах: науковій, спортивній, сфері культури, творчості, мистецтва, суспільній активності. Можливість реалізувати власний потенціал у професійній, соціокультурній, науковій і суспільній діяльності формує у студентів з інвалідністю довіру до себе, оточення, світу в цілому; сприяє розвитку особистісної, соціальної, професійної ідентичності; розвиває здатність адаптуватися до нових життєвих ситуацій (Давиденко, 2018; Давыдова, Шенцева, & Агапов, 2015; Осьмук, 2018).

Значущою для створення позитивного розвивального інтегрованого освітнього середовища уявляється *позиція викладача* в навчально-професійній та науковій взаємодії зі студентами з інвалідністю, а саме його готовність до реалізації практики інтегрованої вищої освіти (Афанасьев, Денисова, Леханова, & Поникарова, 2019; Baranauskienė, & Saveikienė, 2018). Науковці зазначають, що основна функція педагога – сприяння посиленню навчально-професійної мотивації, мотивації саморозвитку та

самореалізації – має реалізовуватися через *освітнє партнерство зі студентом* як окремий вид соціальної взаємодії; через доброзичливе й поважне ставлення до студентів на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії; заохочення позитивних (навіть незначних) змін у їхній навчально-професійній діяльності; створення ситуації успіху, актуалізації активності студентів, включення їх у різноманітну діяльність вишу (Molina et al., 2016).

Отже, важливою є психологічна здатність і готовність педагога будувати освітній процес зі студентами з інвалідністю різних нозологій в інтегрованій взаємодії закладу вищої освіти (Алехина, 2015; Сорокин, & Луковенко, 2018; Хитрюк, 2012).

Досі гостро стоїть проблема неготовності (професійної, психологічної, методичної) викладачів закладів вищої освіти до роботи зі студентами з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі. Виявляється недостатність професійних компетенцій викладача для діяльності в інтегрованому освітньому середовищі, наявність психологічних бар'єрів і професійних стереотипів, недостатність знань психологічних особливостей людей з інвалідністю, з якими вони працюють, що не лише знижує ефективність освітньо-виховного процесу, але й може загострювати внутрішньоособистісні та міжособистісні конфлікти. Очевидно, що ефективне інтегроване навчання та взаємодія можливі за умови спеціальної професійної підготовки викладачів, власного професійного зростання шляхом професійної трансформації викладача, яка пов'язана з оволодінням новими професійними компетенціями, зміною його ціннісних установок. Оскільки інтеграція базується на певній системі цінностей, вони (цінності) мають бути усвідомлені викладачем і стати складовою його професійного мислення (Стангвик, 2003).

Отже, на основі здійсненого аналізу впливу інтегрованого освітнього середовища на саморозвиток, самореалізацію студентів з інвалідністю можна констатувати, що інтегрована освіта є соціальною концепцією, яка базується на розумінні необхідності гуманізації суспільних відносин та визнанні права осіб із різними можливостями, рівнями здоров'я, соціальним статусом на якісну спільну освіту. Тому інтеграція в освіті це етап інтеграції в суспільстві. Щоб суспільство оволоділо ідеєю інтеграції, її потрібно наповнити новим смислом,

вона має стати особистісно значущою, спонукати до активних дій як окремих індивідів, так і суспільство в цілому.

Інтегроване середовище закладу вищої освіти – це поліфункціональна та багаторівнева система, спрямована на визнання осіб з інвалідністю повноцінними суб'єктами освітніх відносин та взаємодії. Інтегрована вища освіта студентів з інвалідністю є важливим зовнішнім фактором активізації ресурсів особистісного розвитку та самореалізації. Інтегроване освітнє середовище розширює особистісні можливості й активізує ресурси *всіх суб'єктів освітнього процесу*, сприяє формуванню таких якостей, як гуманність, готовність допомогти, толерантність, осмисленість особистості; розвиває здатність до саморегуляції поведінки.

Можна впевнено сказати, що інтеграція в освіті сьогодні – це шлях реалізації гуманістичних ідей альтруїзму, толерантності, який забезпечує рівноправний доступ до здобуття освіти, реалізації себе в професії, визнання унікальності, неповторності людини, включення кожного «різного» в повноцінне життя суспільства, культуру в цілому, осмислення власного життя та життя інших.

5.2. Комплексна програма психологічної допомоги студентам з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі

Надання допомоги особистості в самореалізації її внутрішнього потенціалу, досягненні нею психологічної зрілості, особистісної автономії та психологічного благополуччя є одним із найважливіших завдань практичної психології. Це повною мірою стосується студентів з інвалідністю, для яких навчання в закладах вищої освіти, опанування професії – ефективний засіб соціальної затребуваності, економічної мобільності, свободи вибору життєвих цілей, розширення адаптивності, розвитку особистісної стійкості та самореалізації. Навчання у закладі вищої освіти в інтегрованих групах зі студентами без інвалідності є важливим етапом особистісного саморозвитку та викликом особливої складності. Цей виклик не так ставить межі можливостям саморозвитку, самореалізації студентів з інвалідністю, як вимагає від них використання значно більших зусиль, активізації й розвитку особистісних ресурсів, ніж у ситуаціях звичайного, не обтяженого хронічною хворобою розвитку особистості.

Тому в умовах інтегрованого навчання студентів одним з важливих завдань є надання психологічної допомоги та сприяння процесу самореалізації особистості. Поняття «психологічна допомога» відображає певну психологічну реальність та психосоціальну практику, основною метою яких є сприяння особистості в подоланні широкого кола труднощів, проблем, пов'язаних із її психічним життям (Кузікова, 2012). Зміст психологічної допомоги полягає в наданні емоційної, смислової, екзистенційної підтримки людині у складних ситуаціях її особистісного та соціального буття (Бондаренко, 2007).

Сучасні дослідження різних аспектів особистісного саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації осіб з інвалідністю свідчать про необхідність врахування психологічних особливостей під час надання їм психологічної допомоги (Александрова, Лебедева, & Бобожей, 2014; Заборина, 2017; Томаржевська, 2007; Чухрій, 2020; Шамич, 2017 та ін.).

Дослідники зазначають, що для студентів з інвалідністю характерними є: відчуття «нетиповості», яке обумовлює розвиток неадекватних та недовірливих стосунків взаємодії з навколишнім світом (Осьмук, 2018); зниження адаптивного потенціалу, низький рівень здатності до самосприйняття за рахунок вираженої залежності від інших (Чайковський, 2018); підвищений рівень тривожності, соціальної фрустрованості та ригідності, особливо під час спілкування з іншими (Бугайчук, 2016); низький рівень самоприйняття, самоствавлення та саморозуміння, що зумовлює деструктивні стратегії особистісної самореалізації (Барна, 2012); загальний низький рівень усвідомленості життя, переважання здатності бачити лише найближчі цілі; сприйняття власного минулого як нецікавого (Тищенко, 2010); низький рівень рефлексії у самовизначенні власного життєвого призначення, самооцінки своїх можливостей, усвідомленості професійної та соціальної відповідальності за вибір професії (Романович, 2014); низький рівень сформованості навичок співробітництва, колективної взаємодії, соціальної адаптації студентів з інвалідністю (Бойко, 2016); знижений фон настрою, емоційна чутливість, переважання песимістичного настрою, схильність застрягати на негативних переживаннях (Фоминых, 2017).

Отримані результати нашого комплексного емпіричного дослідження самореалізації студентів з інвалідністю (Розділ 4) дали нам змогу визначити ключові аспекти для фасилітації позитивних змін і корекційно-розвивального впливу студентів інтегрованого освітнього процесу. Проблема самореалізації особистості на психологічному рівні припускає аналіз, створення й підтримання конкретних зовнішніх умов і активізацію внутрішніх ресурсів, що забезпечують досягнення продуктивної самореалізації особистості в просторі її буття. Виявлені нами основні фокуси психологічної роботи вказують на необхідність розроблення та впровадження комплексної програми психологічної допомоги та сприяння процесу особистісного зростання, самореалізації студентів в умовах інтегрованої вищої освіти.

При обґрунтуванні власного підходу до надання психологічної допомоги студентам з інвалідністю в умовах інтегрованого навчання ми спиралися на аналіз поглядів сучасних науковців, дослідження яких пов'язані з вивченням цієї категорії студентів (Барна, 2012; Одинцова, Александрова, Кузьміна, & Лазарева, 2019; Півторак & ін. 2018; Петрученко, 2015; Сердюк, 2012; Скрипник, 2006; Тищенко, 2010; Томаржевська, 2007; Чайковський, 2018; Чухрій, 2020; Aquino, 2016; Fossey, 2017; Wehmeyer, 2013).

Ми вважаємо, що під час надання психологічної допомоги студентам з інвалідністю сутність діяльності психолога полягає у *створенні умов* для особистісного зростання, саморозвитку особистості, розширенні її адаптивності через поєднання *недирективних* та *директивних* технологій – фасилітації й корекції, які стимулюють внутрішні процеси, прогресивні зміни, при цьому не породжують заданий, запрограмований результат, враховують логіку та індивідуально-своєрідну траєкторію особистісного зростання як складного багатоаспектного процесу.

Запропонована нами комплексна програма психологічної допомоги студентам упроваджується в контексті психологічного супроводу навчання студентів з інвалідністю в інтегрованих групах в Університеті «Україна».

Психологічний супровід студентів з інвалідністю розглядається як спеціально організований пролонгований у часі процес, спрямований на створення оптимальних умов для взаємодії, спілкування, прояву активності, відповідальності та самостійності,

забезпечує оптимізацію процесів саморозвитку та самореалізації особистості (Айсмонтас, & Одинцова, 2018).

Ми поділяємо думку науковців, які вважають, що сьогодні мова має йти не тільки про традиційний «психолого-педагогічний супровід навчання студентів», а й про створення розвивального освітнього середовища, покликаного реалізовувати *особливу культуру соціалізації індивідуальності та будується* на основі «*безбар'єрності ставлення та розуміння*», що передбачає: подолання стереотипів інвалідності, спроб хибного тлумачення багатомірного світу людини з інвалідністю, в який включені соціокультурна й екзистенційна реальність; допомогу та сприяння в розвитку особистості студентів з інвалідністю, їх психологічної, загальнокультурної, професійної компетентностей; розвиток здатності студентів з інвалідністю брати активну участь у житті суспільства (Одинцова, Александрова, Кузьміна, & Лазарева, 2019; Сердюк, 2012; Сидорів, 2020).

5.2.1. Методологічна основа та структура психологічної допомоги студентам з інвалідністю

В основі комплексної програми психологічної допомоги студентам *парадигма розвитку*, яка передбачає *психологічний аналіз ресурсів самої особистості*, врахування її сильних сторін, здібностей, інтересів та життєвих цілей, з урахуванням вимог довкілля, її позиції ставлень та активності.

Програма базується на теоретичних та практичних засадах психологічної науки:

- положеннях *гуманістичної психології*, основною ідеєю якої є самоактуалізація особистості як мотиваційна тенденція особистості до реалізації власних потенційних можливостей та здібностей; спрямованість на реалізацію потреби людини в особистісному зростанні, самовдосконаленні (Маслоу, 2002);

- положеннях *позитивної психології* М. Салігмана, М. Чіксентміхайї (Seligman, & Scikszentmihalyi, 2000), в якій акцент переноситься з порушень здоров'я та функціонування на сильні сторони, психологічні ресурси особистості; підкреслюється важливість розуміння сильних потенційних сторін особистості, необхідності їх реалізації в різних контекстах власного життя, що

покращує функціонування особистості та сприяє досягненню нею результатів (Niemiес, Shogren, & Wehmeyer, 2017);

- *проактивній моделі інвалідності* (Levitt, 2017), в якій ключове значення надається активності та включеності самих осіб з інвалідністю в активне життя; важливості не тільки зовнішньої підтримки, а й *самопідтримки*, що може сприяти активізації особистісних ресурсів студентів з інвалідністю;

- положеннях *позитивної психотерапії* (Пезешкіан, 2006), зокрема *принципу самодопомоги* – готовності та активності самої людини в подоланні хвороби, досягненні балансу власного життя;

- положеннях *ресурс-орієнтованого підходу в психологічному консультуванні та психотерапії* (Shogren, Singh, Niemiес, & Wehmeyer, 2017), ключовою позицією якого є наявність у людини психологічних ресурсів, чеснот, завдяки яким вона здатна долати складні життєві ситуації, здійснювати власне «Я»;

- положеннях *концепції самодетермінованої поведінки* (Wehmeyer, 2015) як вольових дій, які дають людині змогу відчувати себе й бути суб'єктом власного життя, підтримувати, покращувати його якість;

- положеннях *теорії осмисленого досягнення задоволення* «The Theory Pleasure-Accomplishment-Meaning» (Hunecke, 2013), центральною ідеєю якої є досягнення людиною осмисленого задоволення від життя, благополуччя через культурну трансформацію – прагнення та реалізацію власних потреб і здібностей. Особливе значення в контексті цієї теорії надається психологічним ресурсам особистості, які значно збільшують вірогідність досягнення нею суб'єктивного благополуччя: здатність отримувати задоволення від життя, осмисленість, самоприйняття, самоефективність, здатність конструювати (знаходити) смисли; згуртованість (поєднання) з іншими.

Мета, завдання, принципи та структура комплексної програми психологічної допомоги студентам з інвалідністю

Основна *мета* комплексної програми психологічної допомоги студентам з інвалідністю – сприяння процесу особистісного зростання, збереженню психічного здоров'я студентів з інвалідністю через активізацію особистісних ресурсів, які опосередковують,

послаблюють негативний вплив інвалідності, зберігають психологічну рівновагу й мотивують на досягнення особистісної самореалізації.

Комплексна програма психологічної допомоги студентам з інвалідністю має вирішувати такі завдання:

1. Сприяти розвитку самосвідомості студентів, формуванню позитивної «концепції Я» через надання психокорекційної та розвивальної допомоги;

2. Сприяти активізації особистісних ресурсів, які обумовлюють особистісну самореалізацію студентів: життєстійкість, осмисленість життя, самостійність, сміливість у прийнятті рішень, відповідальність, осмисленість, автономність;

3. Сприяти переробленню та інтеграції травматичного досвіду інвалідності через формування адекватного ставлення до фізичного дефекту, хронічного захворювання;

4. Попереджувати й коректувати труднощі, які перешкоджають самореалізації студентів з інвалідністю;

5. Створювати сприятливе середовище для розвитку суб'єктності, зміцнення та збереження психічного здоров'я студентів;

6. Розширювати й гармонізувати міжособистісну взаємодію та спілкування суб'єктів інтегрованого освітнього середовища;

7. Сприяти синтезу особистісної інклюдії (включеності студентів з інвалідністю в освітній процес) та освітньої інтеграції;

8. Сприяти розширенню мережі суб'єктивно бажаної соціальної підтримки студентів з інвалідністю, спрямованої на активізацію саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації.

В основу комплексної програми психологічної допомоги студентам з інвалідністю покладено **принципи**:

- *відповідності* соціокультурного інтегрованого освітнього середовища адаптивним можливостям студентів з інвалідністю;

- *індивідуалізації психологічних інтервенцій*, які базуються на збережених сильних сторонах, ресурсах студентів з інвалідністю;

- *цінності, унікальності особистості та пріоритету особистісного розвитку*. Цей принцип передбачає, що отримання вищої освіти є важливим етапом особистісного розвитку, в процесі якого має сформуватися цілісне уявлення про себе як особистість, як майбутнього професіонала з урахуванням власних індивідуальних особливостей, можливостей і здібностей;

- *цілісності* – під час надання психологічної допомоги особистості необхідно враховувати її системно-рівневу організацію та здійснювати системний вплив на когнітивному, емоційно-вольовому, ціннісно-смысловому, поведінковому рівнях;

- *доцільності та каузальної обумовленості* – психологічна допомога, інтервенція має бути усвідомленою психологом, підпорядковуватися поставленій меті, завданням і запитам студентів;

- *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* – зміна традиційного ставлення до людини з інвалідністю як до пасивного об'єкта психологічних впливів, на визнання його активним учасником, суб'єктом психологічної допомоги (корекційно-розвивального процесу), в основі якого – визнання людини як найвищої соціальної цінності;

- *самопідтримки, самоактивації та самокорекції* – передбачає розвиток потреби в самопомочі та активізацію відповідних особистісних ресурсів студентів з інвалідністю;

- *психологічного моніторингу* – передбачає необхідність здійснення, в процесі надання психологічної допомоги, контролю та динаміки сформованих навичок, особистісних ресурсів студентів з інвалідністю.

Психологічна допомога студентам з інвалідністю реалізовувалася в двох напрямках: *безпосередня* (пряма) психологічна допомога студентам з інвалідністю та *опосередкована* психологічна допомога через *групи підтримки*, якими в освітньому просторі ЗВО є студентська спільнота, викладачі, батьки студентів з інвалідністю (Рис. 5.1).



Рис. 5.1. Структура психологічної допомоги студентам з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі

Перейдемо до розгляду компонентів *безпосередньої* психологічної допомоги студентам з інвалідністю.

Специфікою психологічної допомоги студентам з інвалідністю є розвиток у них *здатності до самопомоги*, що обумовлюється «філософією незалежного життя людини з інвалідністю», яка передбачає насамперед формування світоглядних позицій, що спрямовують особистість на самостійність, активність, самоконтроль, відповідальність, зниження залежності від інших, повноцінну участь у житті суспільства (Levitt, 2017).

Психологічна допомога здійснювалася з використанням *методів*: психологічного тренінгу, психологічного консультування та психокорекції.

Основними *мішенями психологічної допомоги* студентам з інвалідністю є:

- робота з активізації та розвитку психологічних ресурсів особистісного зростання, саморегуляції та самоорганізації;
- сприяння соціально-психологічній адаптації студентів до умов навчання, ефективності навчальної діяльності (з урахуванням

обмежень здоров'я), активізація фізичної та особистісної автономності;

- сприяння усвідомленню індивідуальної траєкторії особистісного розвитку, навичок цілепокладання, планування діяльності;

- допомога в особистісному й професійному самовизначенні, психологічній готовності до виконання майбутньої діяльності;

- психокорекційна робота з психологічною травмою інвалідності та інтеграція отриманого досвіду в особистісне зростання;

- розширення індивідуального репертуару стратегій конструктивного подолання стресових, складних життєвих ситуацій;

- розвиток навичок спілкування, взаємодії, вирішення конфліктних ситуацій, управління часом, саморегуляції;

- розвиток внутрішньої мотивації особистісного розвитку, навчальної та професійної діяльності;

- розвиток осмисленості як необхідної складової психічного здоров'я та благополуччя особистості.

Для реалізації означених напрямів безпосередньої психологічної допомоги студентам з інвалідністю ми використовували *групові та індивідуальні форми роботи*.

Групову форму роботи ми реалізовували методом *соціально-психологічного тренінгу*. Ми побудували й упровадили тренінгові програми, які проводили упродовж усього періоду навчання студента у закладі вищої освіти з урахуванням етапів особистісного та професійного становлення студентів під час навчання у виші (Зеер, 2007; Пряжникова, & Чистовский, 2014):

1. *Тренінг ефективної адаптації студентів-першокурсників*. Тренінгова програма складається з 10 занять (20 годин) і реалізується зі студентами перших курсів спеціальностей: психологія, соціальна робота, фізична реабілітація.

Основна мета тренінгу – розвиток навичок ефективної адаптації: міжособистісного спілкування та взаємодії в новому колективі, навичок самопізнання, рефлексії, самопрезентації та уміння взаємодіяти в спільній діяльності. Мета соціально-психологічного тренінгу ефективної адаптації конкретизується в таких *завданнях*: оволодіння необхідними соціально-психологічними знаннями; розвиток здібностей адекватного та більш повного пізнання власного

«Я» та інших людей; розвиток адекватної самооцінки та самоставлення; діагностика та корекція особистісних якостей, умінь і навичок, необхідних для успішної взаємодії в студентській групі; дослідження індивідуальних стилів міжособистісної взаємодії та трансформація їх з метою ефективної адаптації.

Програма включає змістовні блоки:

- **Особистісний:** діагностика власного Я, підвищення позитивного самоставлення через розвиток навичок рефлексії, самопізнання, сильних рис, чеснот, необхідних для ефективної адаптації; аналіз основних труднощів самопрезентації себе в новому колективі, формування навичок самопрезентації.

- **Взаємодії та комунікації:** формування навичок ефективної комунікації: ефективне слухання, рефлексивне слухання, передачі інформації, використання відкритих запитань, техніки перефразування, аргументації. Виділення, аналіз і самооцінка особистісних якостей для ефективної комунікації та взаємодії; формування навичок міжособистісної взаємодії: навичок групової дискусії, «мозкового штурму», навичок групового прийняття рішень.

2. *Програма розвитку особистісного й професійного становлення майбутнього фахівця* (для студентів 2-3 курсів навчання), яка включає три тренінги:

- *тренінг особистісного розвитку «Зустріч із собою»* (16 годин) спрямований на активізацію самопізнання, розкриття власної індивідуальності, здібностей, можливостей; дослідження ставлення до себе; розвиток позитивного самоприйняття; формування мотивації до саморозвитку як основи самоактуалізації особистості;

- *тренінг цілепокладання та досягнення цілей* (12 годин) спрямований на розвиток навичок та умінь роботи з цілями (формування, усвідомлення та шляхи ефективного досягнення цілей); дослідження власних переконань, які перешкоджають досягненню цілей; робота з особистісними ресурсами досягнення цілей; розвиток осмисленості та відповідальності за реалізацію цілей;

- *тренінг асертивної поведінки* (12 год), мета якого – формування навичок впевненої поведінки, саморозуміння, розуміння інших та конструктивної поведінки у взаємодії з тими, хто поряд. Тренінг спрямований на діагностику й аналіз власних паттернів поведінки; розвиток здатності диференціювати агресивну та впевнену поведінки, їх індикатори; відпрацювання навичок розрізняти ці види

поведінки та розуміння витоків невпевненої та агресивної поведінки; формування навичок асертивної поведінки: саморозкриття почуттів, емоцій; вербалізація власних почуттів, переживань; знаходження конструктивного компромісу; наполегливість, аргументація.

3. *«Тренінг професійної компетентності» та «Тренінг професійної самопрезентації»* (для студентів 4-5 курсів навчання).

«Тренінг професійної компетентності» (16 годин) спрямований на формування особистісної готовності, психологічних та професійної компетенцій майбутньої діяльності; створення можливостей для активного включення в діяльність, максимально наближену до професійної.

Програма включала змістовні блоки:

Блок «Особистісна готовність до майбутньої професії»: діагностика, аналіз особистісної готовності до майбутньої професії; виділення особистісних компетенцій та їх індикаторів до майбутньої професії; здійснення корекційно-розвивальних заходів, які сприятимуть формуванню або трансформації необхідних особистісних переконань, якостей, поведінки; надання необхідної супервізійної допомоги в формуванні образу Я як представника майбутньої професії.

Блок «Професійна компетентність»: формування поняття «професійна компетентність» (інструментальна, комунікативна, соціально-психологічна) та «професійні компетенції»; діагностика й аналіз власних професійних якостей; актуалізація особистісного потенціалу та розвиток необхідних професійних компетенцій; формування стратегій саморозвитку професійної компетентності.

«Тренінг професійної самопрезентації» (12 годин) спрямований на формування навичок професійної самопрезентації в ситуації пошуку роботи та відбору на вакантну посаду: заочної (написання резюме, інформації про кандидата на посаду); відпрацювання технологій написання резюме; очної (бесіда під час прийняття на роботу); відпрацювання навичок та прийомів проходження структурованої та неструктурованої бесіди під час відбору на посаду.

4. *Тренінгова програма сприяння самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі* (детальну характеристику та структуру програми наведено в параграфі 5.3 дисертаційного дослідження).

Особливою формою психологічної допомоги студентам з інвалідністю є проведення *індивідуальних психологічних консультацій та психокорекції*.

Основна *мета* психоконсультативної, корекційної, розвивальної роботи зі студентами з інвалідністю – сприяти оптимізації процесу особистісної самореалізації студентів через цілеспрямований, обґрунтований вплив на окремі психологічні структури, активізацію психологічних ресурсів подолання, фасилітацію процесів самоорганізації особистості з метою оптимізації її функціонування.

Основні *напрями* консультативної, психокорекційної, розвивальної роботи зі студентами з інвалідністю:

- підтримка та стимулювання осмисленого й активного ставлення до життя, розвиток суб'єктності та особистісної автономії;
- психокорекція самоставлення та «Я-концепції» особистості студентів, розвиток упевненості у власних силах;
- корекція емоційних станів і розвиток навичок психічної саморегуляції студентів;
- корекція неконструктивних механізмів психологічного захисту «Я»;
- усвідомлення та реконструкція ірраціональних переконань, які є бар'єрами в побудові ефективної взаємодії з навколишнім світом та людьми;
- психокорекційна робота з психологічною травмою інвалідності через фасилітацію переробки травматичного досвіду;
- розвиток внутрішніх ресурсів особистісного зростання: життєстійкості, конструктивних копінг-стратегій, осмисленості життя, позитивного самоставлення, самоефективності, особистісної автономії, внутрішньої мотивації.

Специфіка надання консультативної психологічної допомоги студентам з інвалідністю

Одним із видів психологічної допомоги особистості є психологічна корекція – спрямований і обґрунтований вплив психолога на конкретні прояви психологічної реальності людини – цінності, мотиви, емоційні стани, пізнавальну діяльність, поведінку (Бондаренко, 2007).

Психокорекційна та консультативна допомога є найбільш ефективною в ситуаціях неблагополуччя, які не просто існують об'єктивно, а особистість переживає їх суб'єктивно. Це переживання неблагополуччя у студентів з інвалідністю є досить сильним і найчастіше виражається в незадоволеності собою, навколишнім світом та людьми, нерозумінні їхнього фізичного стану.

Індивідуальні психологічні консультації студентам з інвалідністю надавалися за їх власним запитом. Найбільш частими в індивідуальній консультативній взаємодії були запити на роботу з індивідуально-особистісними труднощами студентів з інвалідністю. Значна кількість запитів студентів з інвалідністю на консультування – це запити на роботу із соціальним оточенням.

Варто зупинитися на специфіці психоконсультативної та психокорекційної роботи зі студентами з інвалідністю:

- психокорекційна допомога характеризується спрямованістю на *індивідуальність, неповторність особистості*, її життєвого світу та траєкторії розвитку, що виражається в глибокому проникненні в особистісний світ людини, її переживання, почуття, настанови, структуру взаємостосунків з оточенням. Тому під час організації психоконсультативної роботи зі студентом з інвалідністю важливим є *встановлення тісного емоційного контакту, довіри та взаєморозуміння*, які базуються на щирому прийнятті його суб'єктивного світу. Встановлення первинного контакту є одним із складних, але важливим етапом у психологічній роботі зі студентами з інвалідністю;

- більшість студентів з інвалідністю чутливі до інтервенції, корекції особистісних переконань, зверхцінних утворень. Більшість із них упевнені, що «здоровий ніколи не зрозуміє людину з інвалідністю». Тому важливо будувати консультативну роботу в «безпечному» режимі, не торкаючись глибинних проблем особистості та її розвитку, а фасилітувати процеси прогресивних змін (Роджерс, 2002), розширювати психологічний простір, спираючись на збережені ресурси, сильні сторони студентів з інвалідністю (Shogren, Singh, Niemiec, & Wehmeier, 2017), доступні форми діяльності, виражені здібності, збережені рівні в структурі функцій (Кобильченко, 2017);

- студентам з інвалідністю часто складно позбутися зручної ідеї «винятковості» власних труднощів, що «включає» захисні механізми психіки та гальмує особистісну активність, потребу брати на себе відповідальність за власні дії, поведінку, життя. Тому в корекційній

роботі психологу варто використовувати техніки та прийоми, які посилюють активність самої особистості в ситуації «тут» і «зараз» у процесі консультативної бесіди, формують рефлексію особистості та здатність аналізувати витрати та вигоди в зв'язку з перебудовою ставлень, поведінки;

- під час проведення консультативної та корекційної роботи зі студентами з інвалідністю варто контролювати індивідуальну позитивну динаміку; акцентувати увагу студента навіть на незначних позитивних змінах і позитивно підкріплювати їх;

- як правило, психологічна консультація зі студентами з інвалідністю тривала за часом 120 хв. через об'єктивні причини (низький тип діяльності, швидка втомлюваність, зниження працездатності тощо);

- важливе значення під час надання психологічної допомоги студентам з інвалідністю мають *профілактично орієнтовані консультації*, спрямовані на формування конкретних навичок – вирішення конфліктних ситуацій, ефективної взаємодії, управління часом, планування, саморегуляції емоційних станів.

Означена специфіка психологічної допомоги студентам з інвалідністю висуває низку важливих *вимог до особистості психолога*:

- *автентичність* як здатність усвідомлювати сьогодення, бути щирим та відкритим до власного досвіду (Роджерс, 2002);

- *осмисленість та самопізнання* як здатність бути якісно присутнім у кожному моменті власного життя, адекватно ставитися до власних здібностей та життя в цілому (Нунеске, 2013);

- *толерантність до невизначеності* як здатність відчувати впевненість у власній ефективності, адекватно приймати свої почуття, приймати рішення у разі зустрічі з невідомим світом клієнта;

- *професійна компетентність психолога*: гуманістичне ставлення до людини та віра в її позитивну природу, інтерес до людей і терпимість у спілкуванні з ними; чуттєвість, прийняття переконань та поведінки інших людей; повага до цінностей іншої особистості, відсутність упередженого ставлення до людини (Бондаренко, 2007).

5.2.2. Опосередкована психологічна допомога студентам з інвалідністю через групи підтримки

Опосередкована психологічна допомога студентам з інвалідністю здійснювалася через їхнє оточення: одногрупників – здорових студентів, викладачів, батьків.

Студентська спільнота (одногрупники, однокурсники) потенційно є ресурсом соціалізації, адаптації, інтеграції та особистісного зростання для студентів з інвалідністю. Однак більшість здорових студентів не мають досвіду взаємодії зі студентами з інвалідністю. Інтеграція в освітньому середовищі – це виклик для всіх, тому психологічної підтримки потребують усі учасники інтегрованого освітнього процесу.

Психологічна підтримка *здорових студентів* була спрямована на:

- ознайомлення з особистісними особливостями студентів з інвалідністю, специфікою комунікації та взаємодії;
- активізацію мотивів особистісного розвитку та самореалізації;
- підвищення згуртованості в інтегрованих студентських групах;
- формування груп підтримки студентів з інвалідністю, до яких увійшли умовно здорові одногрупники та однокурсники;
- формування толерантності та розвиток психологічної культури спілкування;
- розвиток соціальної взаємодії та розширення мережі контактів.

Для реалізації зазначених напрямів роботи при лабораторії практичної психології ми створили студентський навчально-науковий виробничий підрозділ (СННВП), до складу якого увійшли 15 студентів (з них 5 – з інвалідністю) III, IV, V курсів навчання спеціальності «психологія». Вся діяльність зазначено підрозділу координувалася та проводилася під нашим керівництвом.

Основні напрями роботи СННВП:

- участь і сумісне проведення соціально-психологічних тренінгів для студентів з інвалідністю в інтегрованих тренінгових групах («Тренінг ефективної адаптації студентів-першокурсників», «Тренінг професійної самопрезентації»);

- профорієнтаційна робота з першокурсниками (проведення профорієнтаційної діагностики, дискус-зустрічей студентів-магістрів і першокурсників);

- тьюторська та волонтерська підтримка студентів з інвалідністю в навчальній діяльності та поза її межами;

- створення груп самопомоги, в яких активними організаторами й учасниками є як умовно здорові студенти, так і студенти з інвалідністю.

Важливим є включення в роботу груп самопомоги студентів з інвалідністю, які вже мають досвід подолання власних труднощів, та випускників з інвалідністю, які досягли успіхів у професійній діяльності.

Одним із важливих напрямів роботи є підтримка студентів з інвалідністю випускних курсів у пошуку місця роботи, професійній самопрезентації (створення резюме, проходження співбесіди під час прийняття на роботу). Найбільш ефективним у цьому напрямі роботи є метод соціально-психологічного тренінгу, зокрема проведений нами *«Тренінг професійної самопрезентації»*. У цьому тренінгу в ролі коведучих окремих тренінгових технік були здорові студенти та студенти з інвалідністю.

Ефективною формою *психологічної просвітницької підтримки* студентів в інтегрованому освітньому середовищі є індивідуальні та групові бесіди, що проводилися в рамках «Дискус-клубу», в процесі яких відбувається ознайомлення з особливостями пізнавальної, навчальної, комунікативної діяльності студентів різних нозологічних груп та ефективними способами міжособистісної взаємодії. Використання в групових бесідах інтерактивних технологій (модерації, кейсів, процесуальних запитань) створює безпечне середовище для ознайомлення з новою інформацією, вироблення спільного інформаційного простору, в якому несхожі, протилежні думки, досвід, ставлення приймаються та аналізуються.

Психологічна робота з батьками студентів з інвалідністю

Однією з ключових умов ефективності надання психологічної допомоги студентам з інвалідністю, їхньої адаптації та інтеграції в освітній простір є *залучення батьків до конструктивної взаємодії та надання їм психологічної підтримки*. Батьки осіб з інвалідністю є й залишаються довгий період життя найбільш значущим оточенням

(Душка, 2016); партнерами в процесі транзикції (переходу) в доросле життя (Сидорів, 2020). Життєві орієнтації сім'ї, прагнення її членів до самореалізації визначають самоактуалізацію підлітків і юнаків з інвалідністю, ефективність їхньої реалізації в професійній діяльності та житті в цілому. Зі зростанням задоволеності життям батьків, які виховують осіб з інвалідністю, підвищується життєстійкість, самоефективність та осмисленість життя і самих студентів (Александрова, & Лебедева, 2014).

Найдосконаліша система психологічної допомоги в адаптації та самореалізації осіб з інвалідністю залишиться малоефективною, якщо вступить у суперечність із батьківськими життєвими орієнтаціями та настановами (Базиленко, 2020; Одинцова, Александрова, Кузьміна, & Лазарева, 2019; Сидорів, 2020; Fleischer, Adolffson, & Granlund, 2013).

Як засвідчують дослідження, батькам дітей та молоді з інвалідністю властиві: залежність та конформізм, схильність до підвищеного ризику психологічного стресу; особистісна й ситуативна тривожність, афективність, депресивність; страх відторгнення, ізоляції їхньої дитини з інвалідністю з класу, групи, освітнього середовища; «вимагання» для неї особливого ставлення, більшої уваги, завищених оцінок; недостатність часу та неготовність до конструктивної співпраці з фахівцями; гостра потреба постійно опікуватися та контролювати свою дитину (навіть дорослу) (Александрова, & Лебедева, 2014; Базиленко, 2020; Душка, 2016; Griffin, 2019; Keenan, Newman, Gray, & Rinehard, 2016; Ricci et al., 2017). Тому в закладі вищої освіти ми часто бачимо вже дорослих студентів з інвалідністю у постійному супроводі одного з батьків.

Така центрація на своїй уже «дорослій дитині» з інвалідністю гальмує передусім потреби особистості до автономії, відповідальності, особистісної самореалізації, знецінює результативність психологічної допомоги, спрямованої на розвиток активності, самостійності, самоактивності, яка реалізується в ЗВО.

Тому в закладі вищої освіти потрібна система підтримки батьків студентів з інвалідністю, яка має будуватися на їхніх *самоактуалізаційних ресурсах*: високій сенситивності, схильності до рефлексії власних думок, почуттів, переживань, пізнавальних потребах, глибокій прив'язаності до своєї дитини.

Психологічну підтримку батьків студентів з інвалідністю ми ведемо в лабораторії практичної психології кафедри психології Інституту соціальних технологій Університету «Україна».

Робота з батьками студентів з інвалідністю здійснювалася в декількох напрямках:

1. Розвиток у батьків тьюторської позиції щодо своїх дорослих дітей з інвалідністю;

2. Активізація особистісних ресурсів батьків студентів з інвалідністю;

3. Робота спрямована на трансформацію деструктивного симбіотичного зв'язку батьків з дорослими дітьми з інвалідністю в партнерські стосунки та взаємодію.

Основна *мета* психологічної підтримки батьків студентів з інвалідністю – опосередковано сприяти особистісному зростанню, самореалізації, психологічному благополуччю студентів з інвалідністю через оптимізацію психологічної компетентності батьків, необхідної для подолання складних ситуацій, проблем, які виникають у процесі реалізації батьківських функцій.

Для реалізації мети й пряму роботи з батьками ми застосовували *семінарсько-тренінгові заняття*.

Метод семінарсько-тренінгових занять ми вважаємо найбільш ефективним для психологічної роботи з батьками студентів з інвалідністю, оскільки він дає змогу поєднувати засвоєння необхідного інформаційного матеріалу з безпосереднім практичним його застосуванням.

Розроблений нами семінарсько-тренінговий курс розрахований на 30 годин і включає такі теми:

«*Ми – батьки студентів*» – тема спрямована на роботу із власною особистістю, активізацію стратегій позитивного ставлення до себе та самопідтримку;

«*Незалежність у навчанні та повсякденному житті*» – спрямована на розвиток здатності формувати й підтримувати у студентів з інвалідністю «гнучких навичок» (soft skills) для самореалізації у житті: ефективного спілкування, взаємодії в команді, вирішення конфліктів, лідерські, керування часом;

«*Самовизначення та реалізація власного Я*» – спрямована на розвиток позитивного мислення, впевненості в собі,

самоефективності, здатності використовувати власні психологічні ресурси та соціальні ресурси підтримки.

Крім теоретично-інформаційного матеріалу на заняттях з батьками ми використовували технології *інтрагрупової взаємодії* – групові дискусії, мозковий штурм, кейси, проблемні ситуації. Використання зазначених технологій дає змогу учасникам активно аналізувати конкретні ситуації, ділитися власним досвідом їх вирішення, що допомагає батькам розвивати навички самопомоги, будувати нові стратегії подолання проблем, використовувати власні сильні сторони й отримувати підтримку інших.

Робота з батьками студентів з інвалідністю дала нам нагоду сформулювати *психологічні рекомендації батькам* щодо їх максимально конструктивної залученості в психологічну підтримку студентів з інвалідністю:

- осмислено виділяйте час для себе, реалізації особистісних потреб;
- усвідомлюйте та говоріть про власні почуття, уникайте самокритики та звинувачень інших стосовно інвалідності своїх дітей;
- розвивайте терпимість до себе та розуміння власного «Я»;
- довіряйте партнерам по взаємодії, просіть про підтримку, допомогу інших;
- усвідомлюйте особливості розвитку та вік вашого студента, досліджуйте вплив інвалідності на різні сфери його життя – спілкування, вибір професії, навчання, самостійність;
- підтримуйте й заохочуйте свого студента до самостійності, особистісної автономії, бачення власного майбутнього; переконуйте його/її в тому, що він/вона здатний/здатна реалізовувати це майбутнє, використовуючи свої здібності, можливості, ресурси;
- допоможіть студенту розвивати незалежність у повсякденному житті через зниження контролю за його/її життям, фізичною мобільністю, визнання інвалідності як диференціальної відмінності, індивідуальності, а не хвороби.

Психологічна робота з викладачами в інтегрованому освітньому середовищі

Успішність інтеграції та самореалізації студентів з інвалідністю значною мірою залежить від психологічної готовності та інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти.

Під *інклюзивною компетентністю викладача* розуміють інтегративне особистісне утворення, яке обумовлює здатність фахівця здійснювати освітні функції в процесі інтегрованого навчання, враховуючи освітні потреби студентів з інвалідністю, забезпечувати соціально-педагогічну адаптацію в освітньому середовищі, створювати й підтримувати умови для їхнього повноцінного розвитку та самореалізації (Базиленко, 2020). Погоджуємося з думкою науковців, що інклюзивна компетентність може бути сформована тільки в процесі безпосереднього здійснення студентами інклюзивної діяльності, яка має бути включена в процес підготовки майбутніх фахівців педагогів (Бойчук, Бородіна, & Микитюк, 2015; Данілавичюте, 2012).

Професіоналізм педагога залежить від сформованості не лише професійних компетентностей, необхідних йому для роботи в навчальному закладі, але й від ступеня володіння «soft skills» як комплексу *неспеціалізованих надпрофесійних «гнучких компетентностей»*, які забезпечують успішне виконання професійних обов'язків фахівців будь-якого профілю, зокрема педагогів загальноосвітніх закладів і викладачів ЗВО, та визначають його індивідуальність у професійному конкурентному середовищі (Наход, 2020).

Тому ми фокусували психологічну роботу з викладачами на таких завданнях:

- сприяти оптимізації професійної діяльності викладачів в інтегрованому освітньому середовищі через поінформованість про психологічні особливості студентів з інвалідністю різних нозологічних груп, специфіку їхньої навчальної діяльності, комунікації та міжособистісної взаємодії;

- сприяти розвитку позитивної мотивації та ціннісно-сміслових орієнтацій викладачів до діяльності в умовах інтегрованого навчання;

- сприяти здатності до саморефлексії та самоорганізації діяльності через активізацію самоспостереження, самопізнання, самоаналіз, самоприйняття, осмислення власних цінностей та смислів інклюзивної діяльності викладачів;

- сприяти активізації психологічних якостей викладачів: толерантності, гуманності, відповідальності, альтруїзму, доброзичливості, оптимізму;
- навчати технікам саморегуляції емоційних станів, профілактики й подолання емоційної напруги;
- сприяти прагненню до особистісного та професійного зростання викладачів.

Психологічна підтримка викладачів включає взаємопов'язані складові – *загальнопсихологічну* та *практичну*. Загальнопсихологічна складова спрямована на формування уявлень і знань про психологічні особливості студентів з інвалідністю, необхідних для побудови ефективного навчального процесу, міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, створення розвивального освітнього середовища. Практична складова передбачає оволодіння викладачами навичками особистісної рефлексії, самомотивації, цілепокладання, самокоучингу та здоров'язберезувальними техніками.

Для реалізації зазначених завдань психологічної роботи з викладачами ми застосовували *семінарсько-тренінгові заняття*.

Розроблений нами семінарсько-тренінговий курс розрахований на 24 години й містить такі теми:

1. «Психологічні особливості осіб з інвалідністю різних нозологічних типів» (6 год). – тема спрямована на формування уявлень і знань про теоретичні моделі інвалідності, гуманістичний і позитивний підхід до функціонування людини з інвалідністю, з психологічними особливостями осіб із різними нозологічними типами.

2. «Психологічні ресурси розвитку та самореалізації студентів з інвалідністю» (6 год) – тема спрямована на розширення знань про психологічні особливості студентів з інвалідністю; вплив порушень, захворювання на навчальну успішність студентів; можливі фізичні й психічні ускладнення; формування здатності викладача активізувати психологічні ресурси, здібності студентів з інвалідністю в процесі навчальної діяльності.

3. «Управління груповими процесами в інтегрованій студентській групі» (6 год). Заняття спрямовані на формування навичок управління груповою взаємодією, часом; включення студентів з інвалідністю у групову взаємодію з урахуванням їхніх збережених функцій і ресурсів; підвищення згуртованості та взаємодії в групі.

4. «Психологічна готовність до професійної діяльності викладача в інтегрованому освітньому середовищі» (6 год) – тема спрямована на усвідомлення мотивів, орієнтацій, смислів власної інклюзивної діяльності; розвиток самосвідомості викладача через активізацію рефлексії, самопізнання, самоаналізу, осмисленості; формування навичок саморегуляції емоційних станів з метою зниження психологічної напруги, уникнення емоційного вигорання.

Кожне семінарсько-тренінгове заняття містить теоретичний блок, у якому структуровано подається інформація відповідно до теми, та практичний блок. Для реалізації практичного блоку заняття ми використовували тренінгові технології: групову дискусію, «мозковий штурм», метод кейсів, метод «шести капелюхів», SMARTЕ технологію, технології самокоучингу (Де Боно, 1997; Зливков, Ліпінська, & Лукомська, 2020; Паршиков, Мона, & Йенсен-Маар, 2003).

Отже, ефективний психологічний супровід навчання студентів з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі включає різні напрями психологічної допомоги: безпосередня допомога та підтримка студентів з інвалідністю, опосередкована допомога через організацію та діяльність груп підтримки – студентської спільноти, викладачів та батьків студентів з інвалідністю.

Система психологічної допомоги студентам з інвалідністю має будуватися на системі «безбар'єрності розуміння та ставлень» (Akin, & Huang, 2019; Kanvesi, 2016) до людини з інвалідністю, осмисленого включення у взаємодію та створення оптимального простору для забезпечення саморозвитку й самореалізації студентів із різним рівнем здоров'я. Зазначені напрями психологічного супроводу тісно взаємопов'язані між собою, передбачають активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу та є підґрунтям для активізації ресурсів самопідтримки студентів з інвалідністю, що, безумовно, сприятиме їхній особистісній автономії, самостійності, відповідальності.

5.3. Комплексна тренінгова програма сприяння самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі

Тренінгова програма самореалізації студентів – це особистісно орієнтований тренінг як система психологічних технологій і методів сприяння неперервному процесу особистісного розвитку, самоактивації та самореалізації особистості.

Доцільність використання особистісно орієнтованого психологічного тренінгу в розробленій нами комплексній програмі психологічного сприяння самореалізації студентів обумовлена чинниками, які забезпечують розвиток особистості в тренінговій взаємодії, а саме:

- *усвідомлення приналежності до групи, включеність особистості* в групову взаємодію активізує механізм особистісної рефлексії, що дає змогу учасникам досліджувати власні настанови та стратегії взаємодії з оточенням, формувати соціальні й комунікативні навички;

- *групова згуртованість та емоційна підтримка* учасників тренінгової групи підвищує довіру до оточення, спонукає до саморозкриття, дає нагоду експериментувати з новими стратегіями власної поведінки та формує готовність використовувати їх у реальній взаємодії;

- *інтерперсональний вплив* обумовлює отримання нової інформації про себе та сприяє розширенню уявлення про власне «Я»;

- *психологічно безпечне комфортне тренінгове середовище*, основною формою взаємодії в якому є соціальне партнерство, забезпечує сприйняття кожного учасника як суб'єкта свого життя, визнання його індивідуальності, безумовної цінності; визнання інвалідності як компонента різноманітності людей, унікальної характеристики студентів з інвалідністю (Aquino, 2016);

- *допомога, підтримка інших учасників* тренінгової групи підвищує почуття власної цінності, відповідальності, самоповаги та сприяє формуванню навички самопідтримки;

- *можливість вільного прояву емоцій, почуттів* (негативних, позитивних) без оцінювання їх іншими сприяє ослабленню невротичних нашарувань: почуття самотності, безпорадності, тривоги, напруги, стимулює соціальну активність, сприяє перебудові стосунків з тими, хто тебе оточує, підвищує рівень саморозкриття особистості;

- *формування й відпрацювання нових навичок*: переживання та досвід, набутий в особистісно орієнтованому тренінгу усвідомлення, переноситься у реальний світ і стає частиною власного досвіду особистості.

5.3.1. Теоретичні підходи, покладені в основу тренінгу сприяння самореалізації особистості студентів

В основу особистісно орієнтованого тренінгу самореалізації студентів покладено принципи, наведені нижче.

Принципи гуманістичного підходу, центральною ідеєю якого є самоактуалізація (самореалізація) особистості, в основі якої потреба росту, саморозвитку і самовдосконалення як вроджена мотиваційна тенденція особистості до реалізації власних потенційних можливостей і здібностей (Маслоу, 2002). Самореалізація розглядається як складний процес пізнання та актуалізації власного «Я», оволодіння особистісною автономією та відповідальністю (Маслоу, 2002; Роджерс, 2002); пошук «сенсу власного життя» (Франкл, 1990); розвиток цілісності особистості, почуття суб'єктивної свободи (Роджерс, 2002); формування позитивного образу «Я», досягнення внутрішньої єдності (Олпорт, 2002); розкриття та реалізація особистісного потенціалу (Леонтьев, 2011).

Принципи екзистенційного підходу (Дж. Бьюдженталь, Р. Мей, І. Ялом, А. Ленглі), який запропонував новий погляд на природу людини з інвалідністю, її індивідуальне й соціальне буття, базуючись на центральній ідеї – *екзистенції* особистості. Саме екзистенція як центральне ядро людського «Я» обумовлює неповторність особистості, особистісну свободу, здатність «вибирати» та «вибудувати» саму себе, власне життя, брати на себе відповідальність за свої дії щодо себе та навколишнього світу.

Принципи позитивної психології та підходи до позитивного функціонування особистості (М. Салігман, М. Чіксентміхайї, Е. Десі, Р. Райан, Н. Пезешкіан). У філософії позитивної психології та психотерапії ключовим є визнання наявності в людини позитивних психологічних ресурсів, які опосередковують вплив складних життєвих ситуацій, стресів на особистість та її життєдіяльність.

Позитивний підхід до функціонування людини переносить акцент із порушень здоров'я та функціонування на збережені ресурси особистості, які дають змогу людині досить успішно долати ускладнені умови розвитку й досягати самореалізації. Тому особистість у позитивній психології розглядається як суб'єкт, здатний завдяки власній активності самостійно вибирати та мати вибір; бути ініціатором власної поведінки й контролювати її; реалізовувати

потреби в особистісній автономії, компетентності, включеності в міжособистісні стосунки та досягати психологічного благополуччя (Ryan, & Deci, 2017). Необхідно сприяти розвитку особистісних якостей впевненості в собі, у власних силах, здатності будувати власне життя, щоб воно задовольняло саму людину та було соціально позитивним (Селигман, 2010).

У побудові особистісно орієнтовано тренінгу сприяння самореалізації студентів ми використовували *принципи позитивної та транскультуральної психотерапії* Н. Пезешкіана (2004):

- принцип балансу в чотирьох важливих сферах життєдіяльності людини: у сфері «Я» (тіло); контактів (взаємин з іншими, які тебе оточують); діяльності/досягнень; смислів, ідеалів, мрій, фантазій (майбутнього);

- принцип самодопомоги, в основі якого не пасивне очікування змін, а готовність, активність, вольові зусилля самої людини в подоланні хвороби, складних життєвих ситуацій та побудові власного життя (Пезешкіан, 2006).

Положення проактивної моделі інвалідності (active model of disability) J.M. Levitt (2017), згідно з якою особи з інвалідністю мають вроджену схильність до розвитку власної особистості, при цьому зовнішні ресурси середовища можуть або сприяти, або гальмувати цей розвиток. Одним із ключових положень проактивної моделі є *активність та включеність* самих осіб з інвалідністю в процес подолання бар'єрів інвалідності, в соціально активне життя; розвиток здатності до самодопомоги, що знижує пасивне ставлення до дійсності, відчуття безсилля, споживацьке ставлення до навколишнього світу, й активізує особистісні ресурси.

Положення теорії самодетермінації (Е. Десі, Р. Райан). Найбільш суттєвими ідеями цієї теорії є ті, що постулюють наявність у людини здібностей і можливостей для здорового й повноцінного життя. Тому важливим прикладним завданням, яке вирішує ця теорія, є визначення умов і чинників, які допомагають чи перешкоджають оптимальному розвитку особистості, й пошук тих ресурсів, які могли б допомогти їй протистояти негативному впливу середовища.

Погляди на природу особистісних ресурсів, потенціалу (Д. Леонт'єв, Л. Александрова) як на інтегральну системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей людини, які мають важливе функціональне значення для: досягнення цілей,

підтримання стійкої внутрішньої мотивації, зниження впливу стресогенних життєвих обставин, стимулюють особистісний розвиток та саморегуляцію, підтримують психологічне благополуччя, обумовлюють активність особистості щодо оточення (Леонт'єв, 2002; Іванова, 2016; Hunecke, 2013; Lee, Ready, & Davis, 2016);

Погляди на життєстійкість особистості (С. Мадді) як психологічний ресурс, складну систему настанов і навичок особистості, які дають змогу перетворити зміни на можливості, реалізовувати поставлені цілі незалежно від зовнішніх умов та бути стійким до негативних зовнішніх впливів (Мадди, 2005).

Концептуальні положення ресурс-орієнтованого підходу в психологічному консультуванні та психотерапії (Loth, 2003). Ключовою позицією цього підходу є здатність людини долати складні життєві ситуації, актуалізувати, здійснювати власне «Я», що забезпечується наявністю у неї психологічних ресурсів, які є однією з важливих характеристик особистості.

Принципи соціально-когнітивної теорії особистості та регуляції поведінки (Бандура, 2000), в якій психологічне функціонування людини описується в термінах безперервної взаємодії низки чинників: поведінкових, когнітивних та чинників довкілля. Для сприяння процесу самореалізації особистості важливим є врахування феномену «*самоефективності*», розробленого А. Бандурою (Bandura, 1997). Самоефективність науковець визначає як когнітивну оцінку власної здатності ефективно здійснювати діяльність і долати складні ситуації за допомогою власних здібностей, значних зусиль та наполегливості. Переконавання у власній самоефективності, на думку науковця, є суттєвим механізмом суб'єктності. Основними чинникам формування самоефективності особистості науковець визначає: повторюваний та контрольований досвід особистісного успіху, суспільну думку, здатність визначати цілі на основі власних потреб і можливостей (Bandura, 1997).

Положення концепції самосвідомості особистості (Столін, 1983) та *інтегративного підходу вивчення самоставлення* (Пантїлєєв, 1991). Ми поділяємо думку науковців, щодо ціннісно-сміслового характеру самоставлення особистості, що дає змогу розглядати його як один із провідних факторів самореалізації особистості, який тісно пов'язаний із життєвими цілями, системою ціннісних орієнтацій, волею та детермінує саморегуляцію поведінки особистості.

Самоставлення особистості як складна динамічна система смислових структур і процесів відображає особистісний смисл реально існуючих і потенційних властивостей особистості в контексті реалізації її значущих мотивів і цінностей. Внутрішня динаміка ієрархічно організованих компонентів є однією з важливих умов формування стабільного самоставлення особистості. Динаміка та здатність до внутрісистемної перебудови наділяє оптимальне самоставлення функцією *особистісного ресурсу*, затребуваного в складних ситуаціях особистісного розвитку та самореалізації, що важливо враховувати в контексті нашої тренінгової програми.

Концептуальні основи теорій збереження та використання ресурсів (Hobfoll, 2011; Иванова, 2016; Водопьянова, 2015). Відповідно до зазначених теорій ресурси (зовнішні та внутрішні) розглядають як джерело сили, можливостей людини, мобілізація яких забезпечує особистості виконання її діяльності, сприяють психологічній стійкості особистості в стресових ситуаціях. Тому одним із важливих завдань тренінгової програми є розвиток психологічних ресурсів самореалізації та життєстійкості учасників.

Положення концепції самодетермінованої поведінки (Wehmeyer, 2015). Науковець зараховує самодетерміновану поведінку до *вольових дій*, які дають змогу людині відчувати себе (та бути) основною причиною власного життя (суб'єктом), підтримувати, покращувати його якість. Зокрема дослідник виділив основні особистісні ресурси самодетермінації студентів з інвалідністю як *навички особистості*: здійснювати вибір; приймати рішення; самостійно вирішувати проблеми; ставити цілі та досягати їх; навички саморегуляції та самоуправління; самозахисту та лідерства; навички позитивного сприйняття контролю, ефективності очікуваних результатів дій; навички самопізнання та самоусвідомлення.

5.3.2. Мета, завдання та принципи комплексної тренінгової програми

Мета тренінгової програми – сприяти самореалізації особистості студентів через розвиток її психологічних складових та особистісних ресурсів: життєстійкості, ціннісно-смислових і мотиваційних ресурсів (осмисленість життя, мотивації саморозвитку, цінностей самореалізації, часової перспективи); ресурсів

саморегуляції (самоставлення, самоефективність, автономність); активно-дієвих копінг-стратегій.

Завдання тренінгу:

1. Активізація потреби особистості в *саморозвитку, самореалізації* через фасилітацію, розвиток особистісної рефлексії, самоаналізу, самопізнання, визнання та усвідомлене прийняття себе суб'єктом власного життя, діяльності та взаємодії з навколишнім світом.

2. Підтримка та стимулювання *осмисленого й активного ставлення до власного життя, суб'єктивного благополуччя особистості* через інтерес до життя, усвідомлення мотивів власної поведінки й діяльності, здатність адекватного й ефективного цілепокладання, ефективною саморегуляції, конструктивної життєвої позиції, готовності управляти власним життєвим простором шляхом формування навичок самопідтримки.

3. Формування *життєстійкості* студентів з інвалідністю через *самоактивацію* (активацію, усвідомлення образу самого себе), особистісну та поведінкову активність, осмисленість свого життя, ціннісних установок; особистісну автономію, свободу вибору; адекватну позитивну самооцінку; самоуправління, оцінку власних можливостей і обмежень; усвідомлене ставлення до різноманітних життєвих ситуацій і почуттів, пов'язаних із ними.

4. Сприяти *самоефективності особистості* через розвиток позитивного самоставлення та його складових – самоповаги, аутосимпатії, самоприйняття; особистісної автономії; прагнення досягати мети; самооцінювання результатів діяльності, позитивної атрибуції успіхів; упевненості в силі власного «Я».

5. Формування та фасилітація навичок *самодетермінованої поведінки та саморегуляції*: прийняття рішень, самостійне вирішення проблем, постановка та реалізація цілей, прийняття ризику, самооцінювання, контроль афектів, позитивні очікування, впевненість у собі, ініціативність.

6. Сприяти усвідомленню *часу власного життя* як особистісного ресурсу, активній діяльній позиції щодо сьогодення, побудові майбутнього через індивідуальне планування з урахуванням своїх сильних та слабких сторін, обмежень і можливостей.

7. Активізація розвитку індивідуального репертуару *стратегій долаючої поведінки та стресостійкості* особистості, здатності

протистояти складним життєвим обставинам, трансформуючи їх у ситуації усвідомленого саморозвитку.

8. Сприяти ефективній *соціально-психологічній взаємодії* студентів через активізацію процесів рефлексії, розвитку позитивного самоствавлення та ставлення до світу навколо, формування навичок спілкування, саморегуляції, лідерських якостей, прийняття й розуміння партнерів взаємодії, здатність встановлювати, підтримувати й розширювати мережу соціальної взаємодії.

Методика проведення тренінгу сприяння самореалізації студентів ґрунтується на *принципах* гуманістичної, позитивної психології та особистісно орієнтованому підході в психотерапії, які стимулюють процеси прогресивних психологічних змін, але не породжують заданий, запрограмований результат. Дотримання цих принципів у груповій тренінговій взаємодії дає змогу створити психологічно безпечний, емоційно комфортний простір для взаємодії та саморозвитку, що сприяє актуалізації рефлексії, самопізнання, самоаналізу, саморозкриттю й актуалізує потреби в пізнанні та прийнятті інших учасників.

В основу тренінгу сприяння самореалізації студентів покладено *принципи групової роботи*, сформульовані в практичній психології (Вачков, 2008; Емельянова, 2015; Зливков, Ліпінська, & Лукомська, 2020; Лукьянченко, 2017; Матійків, 2012; Михальчи, 2018).

1. *Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії* передбачає зміну традиційного ставлення до осіб з інвалідністю як до пасивного об'єкта психологічних впливів, на визнання його активним учасником, суб'єктом особистісних змін, поведінки та життєдіяльності;

2. *Принцип цілісності*: здійснюючи психологічний вплив на особистість, потрібно враховувати її цілісність та індивідуальні особливості; дотримання цього принципу створює можливості в досягненні системних змін особистості за рахунок трансформації підсистем особистості;

3. *Принцип прийняття та поваги відмінностей учасників групи як невід'ємних характеристик особистості*; дотримання зазначеного принципу створює можливості для визнання різноманітності студентів з інвалідністю та визнання інвалідності як компонента цієї різноманітності (Aquino, 2016), що сприяє формуванню у студентів

навичок самопідтримки – відповідальності, свободи вибору та самостійності;

4. *Принцип опори на власну цілеспрямовану активність студентів з інвалідністю*; дотримання цього принципу дає змогу актуалізувати потребу особистості в активації (усвідомленні) власного «Я», сприяє формуванню навичок самопідтримки, розвитку самоефективності, відповідальності, свободи вибору та самостійності;

5. *Принцип цінності особистісних досягнень та досвіду* учасників; отримання нового досвіду, концептуалізація й узагальнення знань особистості передбачають включеність уже існуючих досягнень особистості, «задіяність», переосмислення звичного способу дій, сформованих навичок та вмінь, «переміщення» їх на якісно новий рівень, тобто розуміння нових можливостей їх застосування;

6. *Принцип відкритості до нових знань, досвіду та саморозвитку*; реалізація цього принципу створює можливості для усвідомлення потреб, смислів особистісного розвитку, психологічних ресурсів самореалізації, що запускає процеси «само» (самоаналіз, самоприйняття, саморозуміння, саморегуляцію, самодетермінацію). Саме внутрішні зміни розширюють поле вже наявного досвіду особистості у взаємодії із самим собою, навколишнім світом та іншими;

7. *Принцип створення психологічно комфортного простору тренінгової взаємодії*; дотримання зазначеного принципу сприяє згуртованості інтегрованої тренінгової групи, створенню прийнятної, підтримувальної атмосфери, що сприяє адаптації, саморозкриттю та сумісній діяльності учасників.

8. *Принцип сумісної діяльності*; такий принцип передбачає допомогу в розвитку дифіцитарних особистісних ресурсів студентів з інвалідністю шляхом створення й актуалізації можливості вибору; прийняття та підтримку вибору, який приводить до позитивних особистісно значущих змін;

9. *Принцип співробітництва та взаємодії*, реалізація якого передбачає опору на позитивну взаємодію в інтегрованій тренінговій групі, яка є моделлю інклюзивної взаємодії;

10. *Здоров'язберігаючий принцип* передбачає застосування в тренінгу екологічних прийомів, технологій, вправ і

завдань, які потенційно можуть виконувати всі учасники тренінгу та які сприяють укріпленню психічного й фізичного здоров'я учасників.

5.3.3. Методичні рекомендації щодо організації та проведення тренінгу в інтегрованій тренінговій групі

Організаційна підготовка до проведення особистісно орієнтованого тренінгу сприяння самореалізації студентів передбачає:

- вибір і *підготовку комфортного та безпечного приміщення*. При цьому важливо враховувати умови безбар'єрності та доступності тренінгової кімнати для вільного переміщення в ній студентів із порушеннями опорно-рухового апарату, студентів на візках, студентів із порушеннями зору.

Технічні засоби:

- необхідний для реалізації тренінгової програми роздатковий матеріал, оформлений з урахуванням можливостей студентів з порушеннями зору (дотримання величини шрифту; текст написаний азбукою Брайля);

- фліпчарт, комп'ютер, екран, проектор для демонстрації необхідного матеріалу;

- матеріали, необхідні для виконання конкретних тренінгових технологій (ватман, фарби, олівці тощо).

Наявність сурдоперекладача для тренінгових груп, учасниками яких є студенти з порушеннями слуху.

Склад тренінгової групи. Учасниками тренінгових груп були студенти з інвалідністю та умовно здорові студенти. До сьогодні дискусійним залишається питання щодо поділу осіб зі інвалідністю на окремі підгрупи відповідно до типу дефекту в процесі надання їм психологічної допомоги.

Для проведення групової роботи в умовах інтегрованого навчання ми вважаємо доцільним об'єднання в тренінгові групи студентів з інвалідністю та умовно здорових студентів, оскільки тренінгова група є мінімоделлю інклюзивного середовища (зокрема освітнього), в якому взаємодіють студенти. Під час проведення особистісно орієнтованого тренінгу ми, безумовно, враховували типові особистісні особливості, що розвиваються внаслідок

порушень, та виявлені нами особливості самореалізації студентів, які навчаються в інтегрованому освітньому середовищі.

Кількісний склад тренінгової групи – до 12 осіб. Формат малої тренінгової групи є найбільш ефективною формою роботи в інтегрованій групі, створює атмосферу комфорту, відкритості й довіри, забезпечує ефективну групову взаємодію, згуртованість, сприяє продуктивній діяльності учасників.

У процесі групової роботи в інтегрованих тренінгових групах психолог має зважати на певні *специфічні труднощі* під час проведення особистісно орієнтованого тренінгу:

- врахування збереженості у студентів з інвалідністю основних сенсорних каналів сприйняття та передачі інформації обумовлює подання інформації, інструкцій до вправ;

- знижений індивідуальний темп діяльності, працездатність, підвищена втомлюваність і виснажливність обумовлюють необхідність надання більше часу для виконання вправ і відпочинку; періодичного від'єднання студентів з інвалідністю (за їх потребою) із тренінгової взаємодії;

- тренінгові вправи, завдання й технології мають бути потенційно доступними для виконання, насамперед студентам із порушеннями опорно-рухового апарату, із сенсорними порушеннями та порушеннями мовлення;

- робота в тренінгу передбачає отримання зворотного зв'язку від інших учасників. Підвищена вразливість студентів з інвалідністю, чутливість до ставлення інших, часто відсутність досвіду отримання конструктивного зворотного зв'язку вимагає від психолога контролю дотримання правил взаємодії в тренінговій групі та надання зворотного зв'язку, який стосується поведінки учасників, а не їх особистості;

- ступінь збереження мовленнєвої функції впливає на готовність студентів з інвалідністю вербалізувати власні думки, переживання, міркування, здатність проявляти активність/пасивність і має враховуватися психологом під час проведення тренінгових технологій, зокрема групової дискусії, шерінгу, «мозкового штурму», зворотного зв'язку тощо;

- невпевненість у власних силах, нерішучість студентів з інвалідністю може обумовлювати їхнє прагнення працювати в тренінговій групі переважно зі студентами з інвалідністю. Психолог

має максимально гнучко організувати тренінгову взаємодію, яка б сприяла розширенню досвіду взаємодії з однолітками без інвалідності, спілкування з різними учасниками групи.

Психологічно безпечні й емоційно позитивні умови особистісного розвитку в тренінгу ми забезпечували шляхом прийняття й дотримання учасниками *правил взаємодії* в груповій роботі (Емельянова, 2015);

- *«Я-висловлювання»*, або персоніфіковані висловлювання. Дають змогу учасникам аналізувати власні думки, переживання, емоції, стани, відповідально ставитися до них і транслювати їх іншим. Відмова від безособих висловлювань сприяє саморозумінню, здатності приймати й поважати думки інших людей;

- взаємодія та діяльність у ситуації *«тут і тепер»* означає якісну присутність та усвідомлення того, що відбувається безпосередньо в тренінгу; здатність бути включеним у взаємодію з іншим, аналізувати власні стани, емоції, поведінку, намагатися їх зрозуміти;

- *доброзичливе й поважне ставлення* один до одного сприяє розвитку довіри, згуртованості й відкритості учасників тренінгу через розуміння індивідуальності та неповторності особистості;

- *конструктивний зворотній зв'язок* забезпечує можливість кожному учаснику відреагувати на дії, поведінку інших учасників, вербалізувати власні думки й переживання. Зворотній зв'язок у тренінгу виконує розвивальну й підтримувальну функції за умови надання його щодо поведінки учасників, а не його особистості; спрямований на актуальні події, а не на ті, що відбулися в минулому;

- *не давати оцінок* висловлюванням учасників, що забезпечує щирість і відкритість учасників тренінгової групи, сприяє розвитку навичок самопізнання, самоприйняття;

- *конфіденційність* – передбачає нерозголошення особистої інформації, почуттів, переживань, ставлень учасників тренінгової групи поза межами групи. Прийняття й дотримання цього правила сприяє розвитку відповідальності, поважного ставлення до особистості, саморозкриттю й груповій згуртованості.

Тренінгові методи

Інтегрована вища освіта має величезний потенціал для особистісного розвитку всіх учасників освітнього процесу. Однак,

перебуваючи на початковому етапі розвитку, вона лише накопичує дієві підходи, технології й методи навчання, допомоги, сприяння самореалізації як студентів з інвалідністю, так і умовно здорових студентів. Це вимагає від фахівців здатності застосовувати як традиційні методи тренінгової роботи, так і їх модифікацію, сумісно з особами з інвалідністю, що потенційно збагатить форми практичної психологічної роботи.

Ми поділяємо думку науковців, які вважають, що психологічною специфікою підтримувальної та особистісно розвивальної роботи зі студентами з інвалідністю є не розроблення спеціальних методів тренінгової роботи, а уточнення контексту й умов використання наявних методів (Айсмонтас, Одинцова, & Куляцкая, 2017; Лапа, 2017; Одинцова, Александрова, Кузьмина, & Лазарева, 2019; Шамич, 2019).

Отже, основу нашої тренінгової програми сприяння самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі складають традиційні *тренінгові методи та технології*. Ці методи досить універсальні, їх можна адаптувати до специфіки роботи з людьми з інвалідністю, при цьому їх вибір зумовлений метою, завданнями, структурою й теоретичними підходами тренінгової програми.

Групова дискусія – один з основних тренінгових методів, це вільний вербальний обмін думками, ідеями, досвідом, знаннями між учасниками групи, в процесі якого формуються навички конструктивного аналізу ситуацій, слухання, розуміння, взаємодії з іншими учасниками (Зливков, Ліпінська, Лукомська, 2020). Групова дискусія дає змогу учасникам прояснювати власні позиції, уточнювати позиції інших учасників, з'ясувати різні точки зору, що зменшує опір сприйняття нової інформації та емоційну упередженість; сприяє всебічному аналізу й баченню предмета обговорення; формуванню комунікативних навичок і взаємодії. *Мета групової дискусії* – аналіз, вирішення певної ситуації та прийняття групового рішення, реалізація якої відбувається через збір і структурування інформації про певну ситуацію, пошук підходів до її вирішення, обґрунтування використання найбільш оптимальних.

У тренінговій програмі ми використовували *структуровані* (із заданою темою та регламентом її проведення), *тематичні* (обговорення значущих для всіх учасників групи тем), *інтераційні*

дискусії (аналіз і обговорення структури та змісту взаємодії між учасниками) та *дискусії, орієнтовані на завдання* (обговорення в ході виконання окремих ігрових вправ).

Під час групової дискусії психолог допомагає учасникам групи вільно висловлювати власні ідеї, думки, використовуючи комунікативні техніки: рефлексивне слухання, аргументацію, різні види запитань, контраргументацію, «Я-висловлювання» тощо (Матійків, 2012).

В організаційному плані в груповій дискусії виокремлюють *такі етапи*: підготовка групової дискусії – підготовка зовнішніх умов для її проведення (визначення учасників, регламент, технічне забезпечення); повідомлення теми та мети групової дискусії; формування інформаційного простору дискусії (збір суджень, думок, ідей, пропозицій учасників); структурування інформації (аргументація, спільна оцінка ефективності/неефективності інформації); підбиття підсумків та прийняття групового рішення, зіставлення мети з отриманими результатами групової дискусії (Зливков, Ліпінська, Лукомська, 2020):

Мозковий штурм – одна з найбільш використовуваних технологій стимулювання творчої активності, яка дає змогу вирішувати складні проблеми шляхом використання спеціальних правил обговорення (Putman, Paulus, 2009). Основна функція «мозкового штурму» – генерація нових, творчих ідей для вирішення складних ситуацій. Технологія «мозковий штурм» є похідною від групової дискусії, в тренінгу може використовуватися як самостійний метод або як частина групової дискусії.

Ефективність технології «мозкового штурму» пояснюється тим, що в процесі групового обговорення продукуються творчі, оригінальні ідеї шляхом *виключення оцінного компоненту*, саме на етапі створення ідей. Оскільки основною перешкодою на шляху створення нестереотипних ідей є «страх оцінки», скептичне або вороже ставлення до креативних ідей, пропозицій.

Застосування технології «мозкового штурму» сприяє підвищенню групової динаміки, створює ефект змагання й активізує творче мислення учасників тренінгу.

Орієнтовні етапи «мозкового штурму»: етап підготовчий (визначення теми, формування експертної групи, визначення модератора процесу); етап генерації ідей (продукування якомога

більше ідей без пояснень, аргументації, їх фіксація, без оцінювання та критики); етап відбору та оцінювання ідей (наскільки вони практичні та можливість їх реалізації зараз або найближчим часом).

Психогімнастичні (психотехнічні) вправи – це вправи, спрямовані на розвиток певних психологічних характеристик, формування широкого кола навичок: особистісної рефлексії; міжособистісної взаємодії та спілкування; соціальної перцепції; самопрезентації; самоефективності; самокерівництва; самодетермінованої поведінки тощо (Мілютіна, 2003; Федорчук, 2014).

Психогімнастичні вправи спрямовані на:

- емоційний контекст групової взаємодії (вправи на підвищення позитивного емоційного фону, зниження напруги, тривожності, втомлюваності; необхідного рівня працездатності, активізації учасників тренінгової групи);

- отримання досвіду, що відповідає меті й завданням конкретного тренінгу (вправи на формування комунікативних навичок; рефлексії; самопрезентації тощо) (Емельянова, 2015; Пузиков, 2005):

Рольова гра – основний ігровий метод моделювання, який фокусує увагу на міжособистісній взаємодії учасників групи. Гра як ніякий інший метод є ефективною у створенні психологічно безпечних умов для саморозкриття, самопрезентації, виявлення творчих здібностей людини, для прояву відкритості, емпатії, оскільки розкриває психологічний зв'язок людини з її дитинством. Унаслідок цього гра є потужним психотерапевтичним, психокорекційним, розвивальним засобом не лише для дітей, а й для дорослих. Основна сутність рольових ігор – розігрування ролей, завдяки чому учасники можуть виражати власні реальні почуття, емоції, стани, поведінку.

Метод рольової гри дає нагоду учасникам:

- діагностувати власні наявні труднощі у спілкуванні, стереотипні форми поведінки, власні рольові стереотипи й обмеження;

- виражати власні почуття та емоції;

- розвивати навички саморегуляції;

- тренувати нові форми поведінки;

- отримати зворотній зв'язок від групи та ведучого;

- формувати способи оптимальної взаємодії з людьми, які їх оточують;

- усвідомити й змінити деструктивні психологічні захисти;

- розвивати вміння спостерігати, аналізувати й передбачати поведінку інших у процесі взаємодії (Афанасьєва, 2008).

Глибокий психологічний аналіз (шерінг, інтеракційна дискусія), проведений після рольової гри, посилюють її розвивальний, корегувальний та психотерапевтичний ефект.

Методи арт-терапії дають змогу працювати з глибинними, малоусвідомленими почуттями, базовими установками, цінностями, смислами, конфліктними аспектами та потенціалом особистості. Використані в нашій тренінговій програмі методи арт-терапії (проективний малюнок, створення колажу, робота з проективними образами) є насамперед формою самовираження учасників тренінгу; зазначені методи виконують також діагностичну, терапевтичну, корегувальну та розвивальну функції.

Створений учасниками тренінгу образотворчий матеріал арт-терапії (малюнки, колажі, образи) – це роботи, наповнені особистісними смислами, вони індивідуальні, неповторні, тому вимагають екологічного й безоцінкового їх прийняття під час проведення рефлексії, шерінгу після вправ.

Притчі, міфи та метафори є засобами формування змістовного контексту в групі, регулювання емоційної атмосфери в тренінгу та відображають аспекти духовного розвитку. Притчі – це своєрідні, відображені у слові картинки, які полегшують розуміння й мають значну дидактичну цінність (Пезешкиан, 2004). Цілеспрямоване використання притч, міфів, метафор допомагає людині дистанціюватися від власних проблем. У той же час, розповідаючи про особистісні, міжособистісні конфлікти, притчі, міфи та метафори демонструють можливі варіанти їх вирішення. Притчі виконують важливу функцію опосередкування – вони є своєрідним буфером, який дає змогу учасникам висловлювати власні думки, емоції, переживання, духовні цінності, настанови, незважаючи на те, що вони можуть заважати їм ефективно долати власні конфлікти. Розуміння власних проблем і труднощів досягається людиною завдяки образному мисленню й уяві. Тому активізація образного мислення відбувається через використання міфів і притч.

Метод казкотерапії – це використання *метафоричних ресурсів* казки для інтеграції особистості, розвитку самосвідомості, творчих здібностей, що створює умови для становлення суб'єктності (Вачков, 2003). Казкотерапія – це процес пошуку смислу, розкриття знань про навколишній світ та систему взаємостосунків у ньому; процес утворення зв'язків між казковими подіями та поведінкою в реальному житті; процес перенесення казкових смислів у реальність; процес активізації ресурсів та потенціалу особистості.

Психологічна казка виконує *психокорекційні функції* (Вачков, 2003; Емельянова, 2015; Пезешкиан, 1995):

- дзеркала – відображає внутрішній світ людини та сприяє ідентифікації з ним;
- моделі – відображає різноманітні конфліктні ситуації та пропонує різноманітні моделі для їх вирішення;
- збереження досвіду – після закінчення психокорекційної роботи казка продовжує діяти в повсякденному житті;
- альтернативної концепції – казка пропонує людині альтернативну концепцію (а не загальноприйнятту), яку вона може прийняти або відкинути;
- ресурсу – казка сприяє активізації інтуїції, творчих сил, здібностей, потенціалу особистості;
- зміни позиції – казка актуалізує у людини нові переживання, в її свідомості відбувається зміна позицій.

Шерінг (обговорення після виконання вправ) – метод спеціально організованого психологом обговорення емоцій, переживань, думок, досвіду, вражень учасників. Сприяє розвитку здатності до самопізнання, самоприйняття та саморозкриття. Обговорення має торкатися когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості (Чебикін, & Синельнікова, 2013).

Фасилітуючі інформаційні блоки – структуровані повідомлення, які дають учасникам тренінгу нагоду познайомитися з новою інформацією, фасилітують особистісні зміни, сприяють розумінню певних феноменів, розширюють досвід учасників.

Подаючи інформацію учасникам, ми в тренінговій програмі використовували інтерактивні прийоми (модерацію, фасилітацію, відкриті запитання змістовного й емоційного характеру, притчу, метафору). Використання інтерактивних прийомів в інформаційних

блоках активізує інтелектуальну діяльність учасників, процеси рефлексії, самоусвідомлення, пошукову активність.

5.3.4. Структура та загальна характеристика модулів комплексної тренінгової програми

Комплексна тренінгова програма сприяння самореалізації особистості студентів в інтегрованому освітньому середовищі складається з трьох блоків, які логічно пов'язані між собою. Ці блоки ми об'єднали в одне ціле на підставі:

- запропонованої нами теоретичної моделі самореалізації студентів з інвалідністю та виявлені в емпіричному дослідженні критерії, рівні, ресурси та бар'єри самореалізації як студентів з інвалідністю, так і умовно здорових студентів;

- підходів до особистісного зростання та самореалізації як складного багатоаспектного процесу, який має власну логіку та індивідуально-своєрідну траєкторію (Роджерс, 2002).

Процес особистісного розвитку – це взаємопов'язані зміни, які відбуваються як у внутрішньому плані особистості (*інтраперсональність*), так і у взаємостосунках із зовнішнім світом (*інтерперсональність*). Враховуючи це, тренінгова програма містить *інтраперсональний* та *інтерперсональні* блоки. Загальна тривалість тренінгової програми – 56 годин. Основні авторські вправи тренінгової програми подано в Додатках Л.1 -Л.9.

Блок 1. «Я та мій внутрішній світ» (психологічні ресурси особистісної самореалізації) складається з *трьох* модулів (тривалість блоку – 28 годин):

модуль 1. «Пізнання образу власного Я: особистісні складові самореалізації» (самопізнання, саморозуміння, самоприйняття, самоставлення, самоповага, самоідентичність). Модуль складається з п'яти занять по 2 години кожне. Загальна тривалість модуля 1 – 10 годин;

модуль 2. «Мотиви, цілі, смисли, часові аспекти самореалізації» (внутрішні мотиви самореалізації, особистісні та життєві цілі, цінність самореалізації, базові переконання, цілісність та зв'язність життєвого шляху). Загальна тривалість модуля – 8 годин;

модуль 3. «Життєстійкість як ресурс самореалізації особистості» (формування психологічних компонентів життєстійкості через розвиток трансформаційного копіngu, впевненості в силах власного «Я», психічної включеності, активізації вольових зусиль, спрямованих на розвиток особистісної компетентності, активної життєвої позиції та досягнення психологічного благополуччя). Модуль складається з п'яти занять по дві години. Тривалість модуля – 10 годин.

Блок 2. «Я та Інший» (соціальні ресурси особистісної самореалізації) містить два модулі (тривалість – 16 годин):

модуль 4. «Я та Інший: цінність пізнання, розуміння, прийняття індивідуальності, неповторності особистості» (пізнання, розуміння та прийняття Інших через розвиток навичок перцепції, ефективної комунікації, взаємодії, емпатії, толерантності та асертивної поведінки), складається з чотирьох занять. Загальна тривалість модуля – 8 годин;

модуль 5. «Ми: позитивні стосунки та взаємодія» (сприяння розвитку навичок соціально-психологічної взаємодії в групі, позитивного ставлення до оточення, почуття пов'язаності з іншими, включеності у взаємодію (бути невід'ємною частиною суспільства), переконаності у власній ефективності у колективній взаємодії. Загальна тривалість модуля – 8 годин.

Блок 3. «Я, моє місце в Світі та Житті» (інструментальні ресурси підтримання якості життя та психологічного благополуччя) містить один модуль (тривалість – 12 годин):

Модуль 6. «Самодетермінована поведінка: саморегуляція, самоорганізація, самоефективність» (саморегуляція емоційних станів, поведінки; самоменеджмент – управління власним часом, організація та планування діяльністю, цілепокладання, самоконтроль; корекція цілей, поведінки та способів досягнення цілей; управління особистісними ресурсами, прояв самоефективності в соціальному, освітньому, особистісному середовищі з урахуванням власних можливостей; розвиток особистісної автономії, відповідальності, самодопомоги, самопідтримки).

Структура тренінгового заняття. У побудові занять модулів тренінгу ми дотримувалися запропонованої структури (Богданов, 2017; Вачков, 2002; Чебикін, & Синельнікова, 2013):

1. *Вступна частина заняття*, основними функціями якої є активуюча, мотиваційна, діагностична. У вступній частині заняття ми знайомили учасників із завданнями, цілями модуля, очікуваними результатами; застосовували тренінгові методи активуючої, мотиваційної спрямованості; вправи для самодіагностики та фасилітуючі інформаційні блоки, обумовлені метою та завданнями блоку, модуля.

2. *Основна частина заняття* присвячена практичному відпрацюванню поданої інформації, зазначеної теми, формуванню навичок, умінь, які відображають зміст завдань модуля та блоків у цілому. Основна частина заняття виконує корегувальну, активувальну та розвивальну функції за рахунок роботи учасників тренінгу у внутрішньому та зовнішньому планах.

3. *Заклучна (рефлексивна) частина заняття*. Традиційно присвячена підбиттю підсумків, аналізу та вербалізації власних почуттів, емоцій, думок, поведінки учасниками. Важливою є активізація учасників до аналізу отриманого досвіду на занятті (модулі, блоці), готовність його застосовувати в повсякденному житті та діяльності.

Перейдемо до загальної характеристики кожного змістовного модуля тренінгової програми сприяння самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі.

Блок 1. «Я та мій внутрішній світ» (психологічні ресурси особистісної самореалізації) складається з *трьох* модулів (тривалість блоку – 28 годин).

Модуль 1. «Пізнання образу власного Я: особистісні складові самореалізації».

Мета – сприяння розвитку особистісних складових самореалізації: самопізнанню, саморозумінню, самоприйняттю, позитивному самоставленню, самоповазі, самоідентичності, через формування рефлексії, навичок самоаналізу, здатності осмисленого сприйняття та ставлення до себе як суб'єкта власного життя, особистісного розвитку та самореалізації.

Завдання модуля 1

1. Сприяти усвідомленню образу власного «Я», через активацію особистісних ресурсів: самопізнання, прийняття себе; управління власною ідентичністю; самоефективності, самостійності.

2. Сприяти актуалізації мотивів учасників тренінгу до самопізнання, через формування навичок особистісної рефлексії, самоприйняття, саморозкриття та самопрезентації.

3. Самодіагностика самоставлення, виявлення неконструктивних настанов, ставлень до себе, які можуть бути бар'єрами особистісної самореалізації, та осмислення шляхів їх корекції.

4. Сприяти формуванню адекватного образу «Я», розширенню уявлень про власну значущість, цінність, індивідуальність, самоставлення як джерел особистісної ідентичності.

5. Сприяти прагненню до збереження оптимального функціонування (незважаючи на обмеження у здоров'ї), розвивати віру у власні можливості через формування прийомів самопідкріплення, самопідтримки, самодопомоги.

Модуль 2. «Мотиви, цілі, смисли, часові аспекти самореалізації»

Мета – сприяти розвитку суб'єктних складових особистісної самореалізації через активізацію мотивів, усвідомлення цілей та пошуку смислів особистісного розвитку; розвитку здатності орієнтуватися в часі власного життя.

Завдання модуля 2

1. Сприяти усвідомленню учасників внутрішніх мотивів самореалізації (автономії, відповідальності, необхідності особистісної активності);

2. Сприяти формуванню здатності учасників вибудовувати цілі, усвідомлювати результати особистісної самореалізації, враховуючи власні здібності, можливості та ресурси;

3. Дослідження базових переконань і настанов, які гальмують досягнення цілей особистісної самореалізації, та їх корекція;

4. Розвиток здатності учасників самостійно формулювати цілі власного життя та діяльності, приймати рішення та ризики, через підвищення осмисленості та усвідомленого ставлення до часу власного життя;

5. Сприяти формуванню навичок усвідомленого прийняття рішень, проектування власного майбутнього через усвідомлення його єдності з минулим та теперішнім.

Модуль 3. «Життєстійкість як ресурс самореалізації особистості»

Мета – сприяти формуванню життєстійкості як ресурсу самореалізації особистості, здатності протистояти складним життєвим обставинам, трансформуючи їх у ситуації осмисленого саморозвитку.

Завдання модуля 3

1. Сприяти формуванню знань учасників про життєстійкість як властивість особистості, через розширення знань про себе, чинників, які сприяють збереженню, укріпленню їхнього психічного та фізичного здоров'я;

2. Сприяти особистісному розвитку, прагненню до самореалізації, через активізацію мотивів включеності у власне життя, розвиток позитивної самосвідомості (впевненості в собі, адекватної самооцінки), покращення психофізичного стану, емоційного самопочуття учасників;

3. Сприяти активізації вольових зусиль, спрямованих на розвиток особистісної компетентності, активної життєвої позиції та досягнення психологічного благополуччя;

4. Сприяти дослідженню та (за потреби) реконструкції психологічних установок учасників щодо стресогенних факторів через формування механізмів трансформаційного копіngu зі складними життєвими ситуаціями;

5. Розвиток позитивного мислення учасників через формування навичок позитивного аналізу складних життєвих ситуацій, реконструкції стресогенних обставин, готовності діяти та приймати ризики.

Блок 2. «Я та Інший» (соціальні ресурси особистісної самореалізації) містить два модулі (тривалість блоку – 16 годин):

Модуль 4. «Я та Інший: цінність пізнання, розуміння, прийняття індивідуальності особистості»

Мета – сприяти успішній взаємодії учасників у різноманітних соціальних ситуаціях, підвищенню ефективності розуміння, пізнання тих, хто тебе оточує, та прийняття індивідуальності Іншого.

Завдання модуля 4:

1. Розвивати навички соціальної самоідентифікації;

2. Сприяти розумінню оточення через формування навичок ефективної комунікації (активного слухання, Я-висловлювання, застосування різних видів запитань, аргументації тощо);

3. Розширювати сфери контактів та комунікації, мережі соціальної підтримки через формування навичок міжособистісної перцепції, розуміння;

4. Сприяти встановленню та підтриманню позитивних взаємин з одногрупниками через формування навичок асертивної поведінки, емпатії та комунікації почуттів;

5. Сприяти розвитку здатності приймати інших людей через визнання їхньої індивідуальності та усвідомлення їхньої неповторності.

Модуль 5. «Ми: позитивні стосунки та взаємодія».

Мета – сприяти розвитку навичок соціально-психологічної взаємодії в групі, позитивного ставлення до тих, хто тебе оточує, почуття пов’язаності з іншими.

Завдання модуля 5:

1. Сприяти ефективній груповій взаємодії через розвиток умінь вибудовувати конструктивні партнерські стосунки з людьми, які оточують;

2. Діагностика власних стилів взаємодії з оточенням та сприяння їх реконструкції;

3. Формувати навички партнерської взаємодії через розвиток позитивної самосвідомості, усвідомлення власних потреб та потреб партнера по взаємодії;

4. Сприяти розвитку довірливих стосунків учасників через опанування техніками ведення конструктивної дискусії;

5. Формувати відчуття пов’язаності з іншими та включеності в спільну діяльність.

Блок 3 «Я в Світі та Житті» (інструментальні ресурси підтримання якості життя та психологічного благополуччя) містить один модуль (тривалість блоку – 12 годин):

Модуль 6. «Самодетермінована поведінка: саморегуляція, самоорганізація, самоефективність».

Мета – сприяти розвитку самодетермінованої поведінки та активізації процесів самоорганізації особистості через формування навичок саморегуляції, самоорганізації діяльності, самоефективності.

Завдання модуля 6:

1. Сприяти самоорганізації учасників через формування навичок цілепокладання, аналізу та корекції цілей, оцінки й прийняття рішень;

2. Розвивати навички самоменеджменту учасників – управління власним часом, організація й планування діяльності;

3. Активізувати процеси особистісної саморегуляції учасників через усвідомлення власних емоційних станів і розвиток навичок емоційного самоконтролю;

4. Сприяти розвитку самоефективності учасників через формування впевненості в собі, управління особистісними ресурсами, здатність проектувати майбутнє;

5. Сприяти психічному здоров'ю учасників через розвиток психологічної компетентності (осмисленості, включеності у власне життя, відповідальності, самопомоги, самопідтримки через посилення ресурсів самоактивації).

5.4. Результати впровадження тренінгової програми сприяння самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі

Реалізація особистісно орієнтованого тренінгу сприяння самореалізації студентів спрямована на актуалізацію психологічних ресурсів саморозвитку, активізацію мотиваційної тенденції студентів до реалізації власних потенційних можливостей та здібностей.

Тренінгова програма проводилась упродовж навчального семестру протягом чотирьох місяців, раз на два тижні (по чотири–п'ять годин залежно від тривалості модуля та блоку). Загалом у тренінгу взяли участь 48 студентів третього, четвертого та п'ятого курсів навчання спеціальностей: психологія, соціальна робота, фізична реабілітація, комп'ютерні технології, право. Із 48 студентів, які брали участь у тренінгу, 26 студентів з інвалідністю та 22 – здорові студенти. Студенти були розділені на три тренінгові групи по 12 осіб у кожній. Перед початком тренінгової програми зі студентами було проведено індивідуальну бесіду, мета якої – прояснення мотивації особистості до участі в тренінгу та очікуваних результатів від тренінгу. Крім того, під час відбору студентів з інвалідністю до тренінгової програми були враховані специфічні протипоказання щодо здоров'я для участі в груповій роботі.

Вивчення ефективності впровадженого особистісно орієнтованого тренінгу сприяння самореалізації студентів здійснювалося через 2,5 місяці після його закінчення. Такий

проміжок часу потрібний для того, щоб результати від роботи в тренінгу відображалися на когнітивному, емоційно-вольовому, поведінковому рівнях особистості та їх можна було кількісно та якісно дослідити.

З метою дослідження ефективності тренінгової програми сприяння самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі було повторно проведено емпіричне дослідження вимірюваних показників за комплексом методик, які ми використовували на констатувальному етапі дослідження.

Для виявлення структури параметрів особистості, які забезпечують самореалізацію студентів з інвалідністю, ми застосовували факторний аналіз з використанням методу головних компонент та метод Облімін-обертання. Показник міри вибіркової адекватності КМО 0,68, а Sig критерію сферичності Бартлетта менше за 0,5. Можна вважати, що ми отримали достовірний факторний аналіз. На основі факторного аналізу у структурі якостей, які забезпечують самореалізацію студентів з інвалідністю, виділено шість факторів, внесок яких у загальну дисперсію даних становить 76,5 %.

Таблиця 5.1

Фактори самореалізації студентів з інвалідністю після проведення тренінгової програми

Факторне навантаження	Параметри, що утворюють фактори
34,8 %	Життестійкість (0,93), самовпевненість (0,91), саморозуміння (0,87), аутосимпатія (0,82), самоприйняття (0,78), процес – життя (0,77), цілі життя (0,77), прийняття відповідальності (0,76), гіперкомпенсація (0,75), локус контролю – життя (0,75), гедоністичне теперішнє (0,72), ставлення інших (0,65)
15,6 %	Самоповага (0,89), цінність власного «Я» (0,85), самокерівництво (0,82), самоінтерес (0,80), очікуване ставлення від інших (0,77), позитивна переоцінка (0,65), пошук соціальної підтримки (0,51)

8,6%	Самопослідовність (0,86), майбутнє (0,84), саморозуміння (0,62)
7,6%	Добррозичливість світу та доброта людей (0,81), самоконтроль (0,77)
5,4%	Потреба в пізнанні (0,52), автономність (0,51)
4,5%	Орієнтація в часі (0,64)

Структура **факторів 1 та 2** найбільше змінилась у досліджуваних студентів після їх участі в тренінговій програмі (табл. 5.1.).

Охарактеризуємо перші два фактори, оскільки їхній сумарний внесок найбільший у загальну дисперсію даних.

Поєднання параметрів, які утворюють **фактор 1**, характеризує прагнення студентів до самореалізації на основі позитивного, адекватного самоствавлення, життєстійкості, використання активновідєвих копінг-стратегій, осмисленості власних цілей.

У структурі цього фактора більшої значущості набув параметр *життєстійкість* (0,93) як «можливість для зростання» та з'явилися такі *параметри*: самовпевненість (0,91) (модальність самоствавлення), прийняття відповідальності (0,76) (проблемно-сфокусований копінг) та гедоністичне теперішнє (0,72) (фактор часової перспективи).

Отримані дані свідчать, що прагнення студентів з інвалідністю до самореалізації більшою мірою стало обумовлюватися вираженою особистісною спрямованістю на себе через активну взаємодію з навколишнім світом; здатністю реалізовувати власні можливості в теперішньому, осмислено його проживати; спостерігається підвищення впевненості у силі власного «Я»; саморозуміння та самоприйняття обумовлюють підвищення життєстійкості студентів, здатність долати виклики життя, вирішувати складні завдання; готовність аналізувати власну поведінку, усвідомлювати зв'язок між власною активністю, діями та їх наслідками, приймати відповідальність на себе за результати власної поведінки.

У досягненні особистісної самореалізації студентів з інвалідністю залишається значущим позитивне ставлення та підтримка оточення як соціальні ресурси особистісного зростання. Важливими для процесу самореалізації студентів з інвалідністю є

наявність усвідомлених, адекватних цілей у житті, переконаність у здатності контролювати й керувати власним життям.

Залишається присутнім у факторі 1 параметр «гіперкомпенсація» (механізм психологічного захисту). На нашу думку, адаптаційна цінність механізму «гіперкомпенсації» вказує на наявність у студентів з інвалідністю специфічного шляху досягнення самореалізації – «в обхід дефекту», коли людина запобігає вираженню неприйнятних негативних думок, почуттів, поведінки шляхом перебільшеного розвитку протилежних намагань. Звичайно, ми не розраховували на глибинні особистісні зміни студентів після проведення тренінгової програми, адже для того, щоб вони відбулися, потрібні інші методи психологічної роботи з особистістю, зокрема довготривала психотерапевтична робота, в контексті якої можна працювати з неусвідомленими механізмами психологічних захистів.

Змістовне наповнення **фактора 2** свідчить про те, що самореалізацію особистості забезпечують: самоповага, здатність до самокерівництва, переконаність у цінності власного «Я», самоінтерес. Саме ці якості є особистісними ресурсами самореалізації студентів з інвалідністю.

У структурі фактора 2 з'явилися такі параметри, як цінність власного «Я» (0,85) (базове переконання особистості), самокерівництво (0,82) (модальність самоставлення), позитивна переоцінка (0,65) та пошук соціальної підтримки (0,51) – активно-дієві копінги. Самокерівництво як особистісний ресурс пов'язане зі здатністю особистості розуміти, як її сприймає оточення, подоланням стигматизації, здатністю управляти власною ідентичністю, проявляти самоефективність у соціальній взаємодії та діяльності з урахуванням власних можливостей.

Мобілізація копінг-стратегії «позитивна переоцінка проблеми» свідчить про здатність студентів з інвалідністю долати негативні переживання, пов'язані зі складними ситуаціями, шляхом їх позитивного переосмислення, розглядати їх як стимул для особистісного розвитку, що розширює їх адаптивну поведінку.

Важливим ресурсом для самореалізації студентів з інвалідністю залишається *ставлення, оцінка оточення та пошук соціальної підтримки* як дієва стратегія подолання стресових ситуацій.

Для перевірки статистичної значущості групових відмінностей показників самореалізації студентів з інвалідністю до та після

проведення особистісно орієнтованого тренінгу ми використовуємо метод t-критерію Стьюдента для залежних вибірок (Додаток К.1). Результати, наведені в Додатку К.1., свідчать про статистично достовірні зміни параметрів самореалізації досліджуваних студентів з інвалідністю, а отже, про ефективність тренінгової програми.

На рис. 5.2. наведено групові відмінності параметрів самореалізації студентів з інвалідністю.

Як видно з рис. 5.2, параметри самореалізації студентів з інвалідністю статистично відрізняються до та після їх участі в особистісно орієнтованій тренінговій програмі.

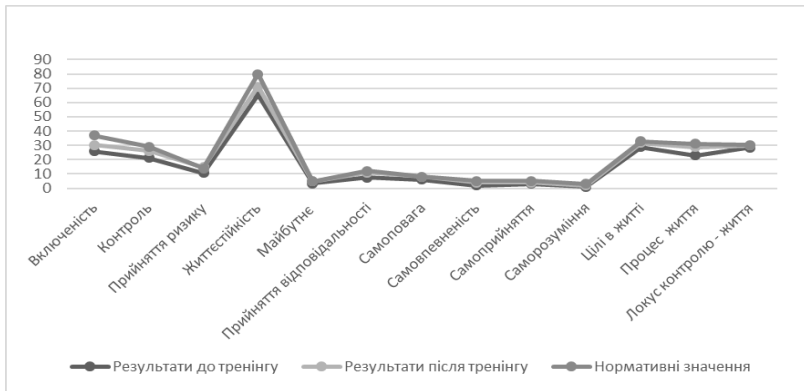


Рис. 5.2. Групові відмінності параметрів самореалізації студентів з інвалідністю до та після проведення тренінгової програми

Оскільки особистісно орієнтований тренінг сприяв самореалізації студентів та психологічна допомога, яка надавалася студентам з інвалідністю, були спрямовані на активізацію потреби в особистісному зростанні, розширення їхньої адаптивності, цілей, формування навичок самодетермінованої поведінки через розвиток особистісних ресурсів – життєстійкості, позитивного самоствалення (та його компонентів), конструктивних копінг-стратегій, осмисленості особистісного й професійного функціонування, то статично достовірно відрізняються середні значення саме цих параметрів самореалізації. Хоча декілька параметрів самореалізації студентів (життєстійкість та її складові, самовпевненість, цілі в житті,

процес життя, локус контролю – життя) залишаються нижчими за нормативні значення.

Ми цілком погоджуємося з думкою науковців, які вважають, що переосмислення власного наявного внутрішнього досвіду, розширення стереотипного ставлення до себе, настанов, думок, поведінки та присвоєння учасниками нових психологічних ресурсів, можливостей – це довготривалий, розгорнутий у часі процес (Бондаренко, & Максименко, 2017). Водночас необхідно враховувати власну логіку та індивідуально-своєрідну траєкторію особистісного зростання, самореалізації як багатоаспектного процесу, готовність/неготовність оточення адекватно ставитися, сприймати особистісні зміни людини (Мей, 2013; Роджерс, 2002; Ялом, 2015). Особливо це стосується студентів з інвалідністю, для яких, як засвідчило наше дослідження, властива орієнтація на позитивну оцінку, соціальну підтримку інших з оточення. Тому важливою умовою для них є реалізація засвоєних навичок, особистісних змін у повсякденному житті через розширення можливостей не тільки здобуття вищої освіти, а й працевлаштування та особистісної самореалізації у різних сферах життєдіяльності.

У Додатку К.2. наведено результати перевірки статистичної значущості групових відмінностей параметрів самореалізації здорових студентів до та після проведеного особистісно орієнтованого тренінгу (на основі порівняння групових середніх з використанням методу t-критерію Стьюдента для залежних вибірок).

Після тренінгової програми статистично достовірно відрізняються такі параметри самореалізації: життєстійкість ($M=76,9$; $\sigma=16,4$) за рахунок посилення «включеності в життя» ($M=36,2$; $\sigma=8,73$) та «прийняття виклику» ($M=15,8$; $\sigma=4,2$); самоставлення ($M=18,5$; $\sigma=3,2$) та його компоненти; «гедоністичне теперішнє» ($M=5,4$; $\sigma=0,7$), «цілі життя» ($M=33,9$; $\sigma=6,2$) та «локус контролю життя» ($M=35,7$; $\sigma=6,0$).

Самореалізація здорових студентів обумовлюється здатністю бути активним суб'єктом власного життя, усвідомлювати життєві цілі та використовувати власні можливості для їх реалізації, опорою на власне «Я» та часовою орієнтацією на теперішньому.

Ефективність упровадженої нами тренінгової програми сприяння самореалізації студентів, психологічної допомоги ми також оцінюємо через дослідження показників *психологічного благополуччя, задоволеності життям* та загальної *самоефективності*.

Загально визнаним є положення про те, що переживання задоволеності/незадоволеності самореалізацією виникає не тільки під впливом об'єктивних факторів, а й, більшою мірою, суб'єктивних, якими виступають осмисленість життя, самоствавлення, самоприйняття, цінності, смисли тощо. Самореалізація як процес актуалізації та реалізації індивідуальності людини, її позитивного функціонування тісно пов'язаний із психологічним благополуччям особистості. Результат самореалізації об'єктивно може бути представлений як утворення інтегральних якостей людини та при цьому завжди має *суб'єктивний характер*. М. Аргайл (2003) зазначає, що продуктивна самореалізація супроводжується інтегральним почуттям задоволеності, відчуттям повноти життя; К. Роджерс (2002), В. Франкл (1990) обґрунтовують ідею нерозривного зв'язку самореалізації та задоволеності професійним, особистим життям, знаходженням смислу життя; на думку М. Нунеске (2013), основними ресурсами суб'єктивного благополуччя є самореалізація, самоефективність і здатність відчувати задоволеність від життя; Д. Леонт'єв (Леонт'єв, 2000) розглядає поняття «задоволеність самореалізацією» як відчуття успішності здійснення самого себе в житті, в повсякденній діяльності; на думку Т. Титаренко (2016), продуктивна самореалізація передбачає здатність суб'єкта досягати високої самоефективності як розгортання внутрішнього потенціалу та знаходження власного призначення; О. Гуляєва (2018) зазначає, що в основу концепту психологічного благополуччя покладено тезу про базову потребу та здатність людини до розвитку, самореалізації і самоактуалізації, залежно від міри здійснення яких вона й відчуває власну психологічну цілісність, задоволеність життям.

Психологічне благополуччя – суб'єктивне утворення, екзистенційне переживання індивідом ставлення до себе, свого життя, яке виражається у відчутті щастя, задоволення, тобто відображає сприйняття й оцінку власного функціонування з точки зору потенційних можливостей людини (Джидар'ян, 2013; Kovalenko, Gryshchuk, & Rohal, 2020). Психологічне благополуччя як інтегральна оцінка особистістю власного життя, самоефективності, задоволеності самореалізацією суб'єктивно виражається у задоволеності собою, власним життям та відчутті щастя; пов'язане з її базовими потребами – в автономії, компетентності, поєднаності з іншими, які сприяють ефективній діяльності, особистісному саморозвитку, самореалізації та

дає змогу людині узгоджувати наявні особистісні ресурси для досягнення цілей життєдіяльності (Deci, & Ryan, 2008). Тому ми вважаємо, що релевантним психологічним критерієм задоволеності самореалізацією може виступати *психологічне благополуччя*, у структурних компонентах якого узагальнені всі прояви позитивного функціонування особистості – особистісний розвиток, самоприйняття, автономія, управління середовищем, цілі в житті, позитивне ставлення до тих, хто тебе оточує, та які співвідносяться з різними структурними елементами теорій, що торкаються позитивного розвитку людини (Ryff, 1996). Отже, показники психологічного благополуччя студентів з інвалідністю можна розглядати як достовірні критерії їхніх особистісних змін у результаті впровадження особистісно орієнтованої тренінгової програми сприяння самореалізації студентів, психологічної допомоги та відображення впливу інтегрованого освітнього середовища на особистісний саморозвиток.

Для перевірки статистичної значущості групових відмінностей показників психологічного благополуччя студентів з інвалідністю до та після проведення особистісно орієнтованого тренінгу, ми використовували як метод t-критерій Стьюдента для залежних вибірок (Додаток К.3). Групові відмінності психологічного благополуччя наведено на рис. 5.3.

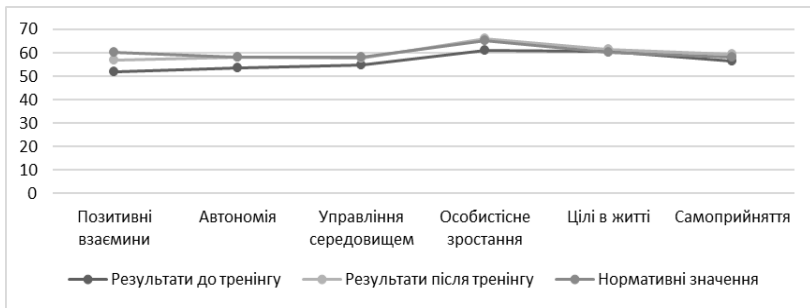


Рис. 5.3. Групові відмінності показників психологічного благополуччя студентів з інвалідністю до та після проведення тренінгової програми

Коротко охарактеризуємо зміст структурних компонентів психологічного благополуччя: параметр «*позитивні взаємини*» (як

здатність людини встановлювати й підтримувати контакти з іншими, бути відкритим, співпереживати іншим) статистично вищий після тренінгу ($M=56,95$; $\sigma=9,24$), ніж до тренінгу ($M=51,71$; $\sigma=7,19$), але нижчий за нормативний; параметр «автономія» (здатність людини бути незалежною у вчинках, думках виходячи з власних настанов, уподобань та відчуттів) статично вищий після тренінгу ($M=58,17$; $\sigma=12,16$), ніж до тренінгу ($M=53,44$; $\sigma=7,88$), та відповідає нормативним показникам; параметр «управління середовищем» (здатність особистості успішно оволодівати різними видами діяльності, організувати й керувати щоденними справами, бути компетентною, домагатися бажаного, долати труднощі на шляху реалізації своїх цілей) також статистично вищий після тренінгової програми ($M=57,71$; $\sigma=7,54$), ніж до тренінгу ($M=54,68$; $\sigma=8,30$), та дещо нижчий за нормативні показники; показник «особистісне зростання» (прагнення особистості розвиватися, оволодівати новими знаннями про себе, навколишній світ, осмислено проявляти інтерес до життя, вірити в позитивні зміни) статистично вищий після участі досліджуваних у тренінгу ($M=66,26$; $\sigma=7,58$), ніж до тренінгу ($M=61,11$; $\sigma=10,18$); наявність та осмисленість власних *життєвих цілей* обумовлює усвідомлене проектування свого життя, цінності та нерозривності подій минулого, теперішнього та майбутнього – цей показник не значно, але статистично вищий у студентів після тренінгу ($M=61,46$; $\sigma=7,74$), ніж до тренінгу ($M=60,64$; $\sigma=6,16$), та відповідає нормативним значенням; параметр «самоприйняття» (відображає здатність відчувати самоцінність і позитивно оцінювати власне життя, усвідомлювати й приймати позитивні/негативні якості, бути позитивно налаштованим відносно себе) статистично вищий після тренінгу ($M=59,20$; $\sigma=8,73$), відповідає нормативним значенням.

Показник «задоволеність життям» (Додаток К.3) (як когнітивна оцінка індивідом відповідності дійсних життєвих обставин бажаним та емоційно-суб'єктивне переживання власного життя як цілого) до тренінгу ($M=21,16$; $\sigma=5,53$) статистично відрізняється від даних, отриманих після тренінгу ($M=23,64$; $\sigma=4,14$), та відповідає середньому рівню нормативних значень (20–24 бали).

Результати порівняння показника «самоефективність» у студентів з інвалідністю свідчать про відсутність істотних відмінностей до та після проведення тренінгової програми (Додаток К.3). Ми пояснюємо цей факт тим, що застосована нами методика

«Шкала самоефективності» (Шварцер, Єрусалем, Ромек, 1996) побудована на основі концепції самоефективності А. Бандури (Bandura, 1997) й досліджує загальну самоефективність, в якій виділяють самоефективність у повсякденній діяльності та соціальному функціонуванні, спілкуванні, взаємодії.

Загальна самоефективність пов'язана з порівнянням індивідом себе з ідеалом (стандартом) або референтною групою та специфікою сприйняття оточенням фактичної ефективності особистості (Cast, & Burke, 2002). Проте часто студенти з інвалідністю отримують негативний або невизначений зворотній зв'язок іншими людьми щодо себе та самоефективності; під час порівняння себе зі сталими в соціумі стандартами, ідеалами успішного, ефективного індивіда вони «зазнають поразки». Тому одним з основних методів підвищення самоефективності є повторюваний і контрольований досвід особистісного успіху (Bandura, 1997). Вочевидь, мова має йти про оптимізацію особистісної самоефективності, яка б відображала сприйняття, оцінку й упевненість людини в ефективності особистісних якостей, які допоможуть їй здійснювати власну діяльність. Саме на розвиток особистісних якостей була спрямована тренінгова програма.

У Додатку К.4 наведено результати перевірки статистичної значущості групових відмінностей показників психологічного благополуччя *здорових студентів* до та після проведення тренінгової програми (на основі порівняння групових середніх значень за допомогою t-критерію Стьюдента для залежних вибірок). Достовірно змінилися показники «управління середовищем» ($t = -2,45$; $p \leq 0,05$), «самоприйняття» ($t = -2,16$; $p \leq 0,05$); «позитивні взаємини» ($t = -5,74$; $p \leq 0,01$), «цілі в житті» ($t = -6,25$; $p \leq 0,005$); показник «задоволеність життям» ($t = -2,63$; $p \leq 0,05$) – емоційне переживання індивідом власного життя як цілого, що відображає рівень психологічного благополуччя. Також виявлено достовірні незначні відмінності показника «самоефективність» ($t = -1,34$; $p \leq 0,01$) в здорових студентів.

Отже, психологічна допомога студентам з інвалідністю у сприянні самореалізації, досягненні особистісної самоефективності, самопідтримки, розвитку здатності до саморегуляції, самодетермінованої поведінки, автономності та відповідальності є одним із найважливіших напрямів психолого-педагогічного супроводу навчання їх у закладах вищої освіти. Психологічна допомога у

сприянні самореалізації студентів з інвалідністю має бути спрямована на активізацію та розвиток психологічних ресурсів позитивного функціонування особистості – життєстійкість, осмисленість життя, усвідомленість цілей життя та здатності їх реалізувати, самопізнання, самоприйняття, управління власною ідентичністю, самостійність, особистісну активність, самоконтроль, самоефективність, життєстійкість, осмисленість життєвих та професійних цілей.

Упровадження програм психологічного сприяння самореалізації студентів з інвалідністю допоможе актуалізації механізмів особистісного саморозвитку, мотивації до реалізації власних можливостей у різних сферах життя.

ПІСЛЯМОВА

Підведемо основні підсумки викладених у монографії результатів теоретичного та емпіричного дослідження проблеми самореалізації особистості студентів в інтегрованому освітньому середовищі.

Самореалізацію особистості визначено як процес цілісного та продуктивного існування людини, актуалізації та реалізації її індивідуальності, опредмечування її сутнісних сил, що виражають прагнення до розвитку внутрішнього потенціалу, психологічної зрілості та компетентності. Самореалізацію особистості слід розглядати з позиції цілісності її структурно-рівневої організації, що дає можливість розкрити її структурні елементи, чинники, предиктори, критерії, механізми, рівні.

Аналіз емпіричних досліджень, здійснених за участю студентів з інвалідністю дозволив виділити особливості самореалізації студентів з різним рівнем здоров'я. Визначено, що самореалізація особистості досліджуваних *студентів з інвалідністю* забезпечується за рахунок психологічних ресурсів особистості, які мають тісні внутрішні взаємозв'язки. Вагоме значення належить таким факторам: життєстійкості, цілеспрямованості, самоприйняттю, прагненню до реалізації індивідуальності власного «Я», потребі в пізнанні навколишнього світу та самопізнанні, когнітивній здатності ефективно переключатися між минулим, теперішнім та майбутнім залежно від життєвих завдань. *Предикторами* самореалізації студентів з інвалідністю є локус контролю – Я, цінності, раціоналізація, гіперкомпенсація, прийняття відповідальності.

Пусковий механізм самореалізації студентів з інвалідністю полягає у *прийнятті ними виклику інвалідності* в умовах дефіциту ресурсів реалізації потреби в саморозвитку (за умови її осмислення), який спонукає підвищені можливості, стимули до гіперкомпенсації, обумовлює динаміку смислів і цінностей, підштовхує потребу особистості в реалізації можливостей та активізує процес її саморозвитку.

Процесуальний механізм самореалізації студентів з інвалідністю полягає у *компенсаторній ролі психологічних ресурсів* щодо дифіцитарних фізичних ресурсів, які зумовлюють вищий рівень

включеності контролю свідомості особистості, створюють predisпозицію до самореалізації.

Чинники самореалізації *здорових студентів* – поєднання часових модусів (позитивне минуле, гедоністичне та фаталістичне теперішнє, майбутнє); переконаність у доброзичливості навколишнього світу; життєстійкість особистості (здатність бути включеним у власне життя та контролювати його події); позитивне самоставлення, диференційоване за самоповагою та аутосимпатією; автономність; використання активно-дієвих копінгів під час вирішення складних життєвих ситуацій. *Предикторами* самореалізації особистості здорових студентів є локус контролю – Я, саморозуміння, орієнтація в часі, цінності.

Доведено доцільність та ефективність застосування комплексної програми психологічного сприяння особистісному зростанню та самореалізації особистості студентів, спрямованої на створення освітнього середовища, що реалізує особливу культуру соціалізації індивідуальності та будується на основі «безбар'єрності ставлень та розуміння», на засадах «рівний – рівному», що передбачає подолання стереотипів інвалідності, сприяння самореалізації особистості всіх суб'єктів освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абульханова, К.А. (2014). Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности. *Психологический журнал*, 35, 2, 5-18.
- Абульханова, К.А., & Березина, Т.Н. (2001). *Время личности и время жизни*. Спб.: Алетейя.
- Адлер, А. (2015). *Теория и практика индивидуальной психологии*. М.: Академический Проект.
- Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А., & Куляцкая, М.Г. (2017). Тренинг «Успешным может быть каждый» методика самоактивации для людей инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. *Вестник практической психологии образования*, 3(5), 45-59.
- Айсмонтас, Б.Б., & Одинцова, М.А. (2018). Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью. *Психологическая наука и образование*, 23, 2, 29-41. Doi:10.17759/pse.2018230204.
- Акинина, Е.Б. (2015). Самоотношение как ведущий психолого-акмеологический компонент в структуре личности глухих и слабослышащих студентов. *Экономика образования*, 1, 103-107.
- Александров, А.А., & Багненко, Е.С. (2012). Психологические характеристики женщин с косметическими дефектами кожи лица. *Вестник психотерапии*, 41, 52-66.
- Александрова, Л. А., Лебедева, А. А., & Бобожей, В. В. (2014). Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования. *Психологическая наука и образование*, 19(1), 50-62.
- Александрова, Л.А. & Силантьева, Т.А. (2014). Социальная поддержка студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Клиническая психология и специальная психология*. Режим доступа: www.psyjournals.ru/psyclin.
- Александрова, Л.А., & Лебедева, А.А. (2017). Роль личности родителей в преодолении травмы студентами с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Новосибирского государственного университета*, 8, 2, 97-102.
- Алехина, С.В. (2014). Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. *Психологическая наука и образование*, 1, 5-16.
- Алехина, С.В. (2015). Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов. *Психологическая наука и образование*, 20, 3, 70-78. Doi:10.17759/pse.2015200308

- Алиева, М.А., Гришанович, Т.В., Любанова, Л.В., Травникова, Н.Г., & Трошихина, Е.Г. (2003). *Тренинг развития жизненных целей*: под. ред. Е.Г. Трошихиной. СПб.: Речь.
- Алпатов, П. С. (2006). Людина з обмеженими фізичними можливостями в міському середовищі. *Соціологія*, 3, 7-16.
- Ананьев, Б. Г. (2001). *О проблемах современного человекознания*. СПб.: Питер.
- Анохин, П.К. (1978). *Философские аспекты теории функциональной системы*. М.: Наука.
- Анцыферова, Л. И. (2001). Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психология социальных ситуаций*. СПб.
- Аргайл, М. (2003). *Психология счастья*. М.: Питер.
- Арендячук, И. В (2017). Структурно-функциональный подход к процессу формирования самосознания. *Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 6, 2(22), 110-118.
- Асмолов, А.Г. (2007). *Психология личности: культурно-историческое понимание развитие человека*. М.: Смысл: Издательский Центр «Академия».
- Афанасьев, Д.В., Денисова, О.А., Леханова, О.Л., & Поникарова, В.Н. (2019). Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию [Электронный ресурс]. *Психолого-педагогические исследования*, 11, 3, 128–142. Doi: 10.17759/psyedu.2019110311.
- Афанасьева, Н. Є. (2008). *Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу: Навчальний посібник*. Харків: УЦЗУ.
- Баева, О.В. (2013). *Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: сборник научных статей* (ред. Баевой, Вихристюк, Гаязовой). М.: МГППУ.
- Базиленко, А., Таланчук, І., Давиденко, Г. & ін. (2020). *Соціалізація молоді з особливими освітніми потребами: кращі практики: методичний посібник* (ред. А. Базиленко). К.: Талком.
- Байрамов, В.Д., & Герасимов, А.В. (2019). Инклюзивная образовательная среда университета: особенности и проблемы проектирования (опыт МГГЭУ) [Электронный ресурс]. *Психолого-педагогические исследования*, 11, 3, 15–25. Doi: 10.17759/psyedu.2019110302.
- Балл, Г. А. (1997). Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие. *Психологический журнал*, 18 (5), 7-19.
- Балл, Г.О. (2013). Раціогуманістична орієнтація в аналізі розв'язування ціннісних колізій. *Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*, 11 (7), 1, 12-18.
- Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. СПб.: Евразия.
- Барабанщиков, В. А. (2003). Принцип системности в современной

- психології. В *Проблеми системогенеза учебної і професійної діяльності* В. Барабанщикова (Ред.), (с. 11-13). Ярославль.
- Барна, М.В. (2012). *Психологічні особливості побудови стратегій самореалізації студентів-інвалідів*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ.
- Бек, А. (2002). *Когнитивная психотерапия расстройств личности*. СПб. : Питер.
- Белопольская, Н.Л., & Литовченко, И.С. (2014). Исследование представлений современных подростков о своем психологическом и телесном возрасте. *Актуальные проблемы психологического знания*, 2, 59-67.
- Березина, Т. Н. (2001). *Многомерная психика. Внутренний мир личности*. М.: ПЕРСЭ.
- Бернс, Р. (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс.
- Бех, І. Д. (2009). *Психологічні джерела виховної майстерності*. К.: Академвидав.
- Бех, І.Д. (2017). Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності. *Багатомірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція: збірник наукових праць*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Бірон, Б.В. (2015). *Проактивне подолання стресових ситуацій особистістю*. (Дис. канд. психол. наук). Одеський національний університет ім. І.І. Мечнікова, Одеса.
- Блауберг, И. В. (1986). Системный подход как современное общенаучное направление. В *Диалектика и системный анализ* В. Блауберг, & Б. Юдин (ред). (136-139). М.: Наука.
- Богданов, С. О. (2017). *Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах: навчально-методичний посібник* [ред.: В. М. Чернобровкін, & В. Г. Панок.]. Київ: Університетське Видавництво ПУЛЬСАРИ.
- Богинская, Ю.В. (2012). *Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практик: [монография]*. Ялта: РИО РВУЗ «КГУ».
- Бодров, В. А. (2001). Нелинейная модель мотивационной сферы. *Психологический журнал*, 2, 90-100.
- Бойко, Г.М. (2016). Психореабілітаційний супровід навчання студентів з особливими освітніми потребами. Г. Давиденко (Ред.), *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: [монографія]*. (114-123). Вінниця.

- Бойчук, Ю.Д., Бородіна, О.С., & Микитюк О.М. (2015). *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія*. Харків. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди.
- Болотова, А. К. (2007). Время и личность. Временные измерения феноменов личности. *Психология*, 3, 61–79.
- Большакова, А.М. (2018). Часові перспективи та самоствалення студентів в професійній діяльності. *Теорія і практика сучасної психології*, 1, 62–66.
- Бондаренко, А.Ф. (2007). *Психологическая помощь: теория и практика*. К.: Освіта України
- Бондаренко, А.Ф., Максименко, К.С. (2017). Экспериментальное исследование эффективности личностно-ориентированной психотерапии при соматогениях (на материале пациентов с хроническими заболеваниями гастроэнтерологического профиля). Сообщение 2. *Медицинская психология в России: электронный научный журнал*, 9, 3(44), 8 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://mpgj.ru>
- Бондарь, В.І., Синьов, В.М. (2011). *Дефектологічний словник: навчальний посібник*. Київ: «МП Леся».
- Боришевський, М. Й., (Ред.) (2013). *Виховання духовності особистості: навчально-методичний посібник*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Боришевський, М. Й. (2001). Самовизначення і самореалізація як складова потребово-мотиваційного компоненту громадянської свідомості та самосвідомості особистості. В *Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості* (Т.1, с. 149-160). Київ.
- Бочарова, Е.Е. (2015). Стратегии совладающего поведения личности различных возрастных групп. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*, 5(49). www.sisp.nkras.ru.
- Братусь, Б. С. (1981). К изучению смысловой сферы личности. *Вестник Московского университета, Серия 14. Психология*, 2, 46-56.
- Братусь, Б. С. (1998). *Аномалии личности*. М. : Мысль.
- Бугайчук, Т.А. (2016). *Психологічні чинники професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями*. (Дис. канд. психол. наук), Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк.
- Буданов, В. Г. (2006). Синергетическая методология в постнеклассической науке и образовании. В *Синергетическая парадигма. Синергетика в образовании*. В. Буданов (Ред.), (174-211). Москва.

- Булах, І. С. (2017). *Витоки особистісного зростання людини* [Електронний ресурс] Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2017_6_9.
- Быховец, Ю.В. (2016). Феномен посттравматического роста. В *Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы* (214-227). М.: Издательство «Институт психологии РАН».
- Бюдженталь, Дж. (2001). *Искусство психотерапевта*. СПб.: Питер.
- Василевская, Е.О. (2017). Изучение эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов разных специальностей. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 6, 4(21), 281-284.
- Василюк, Ф. Е. (1995). Типология переживания различных критических ситуаций. *Психологический журнал*, 16, 5, 104–114.
- Вассерман, Л. И. (2009). *Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями. Пособие для врачей и медицинских психологов*. СПб.: Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева.
- Вассерман, Л. И., Иовлев, Б.В., & Карпова, Э.Б. (2005). *Психологическая диагностика отношения к болезни. Пособие для врачей*. СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева.
- Вассерман, Л.И., Ерышев, О.Ф., Клубова, Е.Б., Петрова, Н.Н., Беспалько, И.Г., Мерebin, М.А. ...& Осадчий, И.М. (2005) *Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. Пособие для психологов и врачей*. СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева.
- Вачков, И. В. (2010). *Психологический тренинг: методология и методика проведения* М.: Эксмо.
- Вачков, И.В. (2003). *Развитие самосознания через психологическую сказку*. Москва. Ось-89.
- Ващенко, І.В., & Іваненко, І.Б. (2018). Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 40, 33-49. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.59-87>.
- Вечканова, Е.М. (2014). Специфика временной перспективы личности при различных уровнях переживания кризиса идентичности. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 4 (60), 2, 117-122.
- Вилюнас, В. (2006). *Психология развития мотивации*. СПб. : Речь.
- Вища освіта в Україні у 2019 році: статистична інформація*, (2020). [Електронний ресурс]. URL:

http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vysh_osv_ita/arch_vysh_osvita.htm.

- Вірна, Ж.П. (2014). *Структурно-функціональна організація особистісного простору студентської молоді* [Електронний ресурс] Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2014_23_6
- Вірна, Ж.П. (2017). *Психологічні координати конструктивного самозбереження особистості* [Електронний ресурс] Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2017_1_8.
- Власова, О.Г. (2005). Активність суб'єкта в контексті ресурсного підходу к аналізу личности. *Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета*, 4, 128-132.
- Водопьянова, Н.Е. (2015). Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности. *Вестник СПбГУ*, 16, 1, 45—54.
- Воеводина, Е.В. (2016). Проблемы профессионального самоопределения людей с инвалидностью. *Человек. Общество. Инклюзия*, 1(25), 22-27.
- Волкова, В.В., & Михальчи, Е.В. (2016). Исследование социального стереотипа и психологического портрета лиц с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с мнениями студентов. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 2 (36), 110–123
- Выготский Л.С. (1995). *Проблемы дефектологии*. М.: Просвещение.
- Выготский, Л.С. (2003). *Основы дефектологии*. СПб.: Лань.
- Габа, І. М. (2018). *Соціально-психологічні складові розвивального потенціалу освітнього середовища закладу вищого навчального закладу*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ.
- Галажинский, Э.В. (2002). *Детерминация и направленность самореализации личности*. Томск: Издательство Томского университета.
- Галажинский, Э.В. (2006). Психологические основания изучения полноты и качества процессов самореализации личности. *Сибирский психологический журнал: Теория и методология психологии*, 24, 70-76.
- Галян А.І. (2015). Особистісні ресурси як подолання напружених ситуацій у медичних працівників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(35), Issue: 71. Режим доступу: www.seanewdim.com.
- Галян, І.М. (2017). Психологія ціннісно-смиислової саморегуляції майбутніх педагогів. (дис. док. психол. наук). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ.
- Ганзен, В. А. (1984). *Системные описания в психологии*. Л.: Издательство Ленинградского университета.
- Гинзбург, М.Р. (1994). Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*, 3, 43–52.

- Гладкевич, М.І. (2019). *Психологічні умови формування життєвих планів у юнацькому віці* (Дис. канд. психол. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
- Головаха, Е. И., & Кроник, А. А. (2008). *Психологическое время личности*. М.: Смысл.
- Головаха, Е.И. (2001). Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности. В *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Л.В. Куликова (Ред.), (256–269). СПб.: Питер.
- Горьковая, И.А., & Микляева, А.В. (2017). Характеристика качества жизни подростков с нарушениями зрения в контексте их жизнестойкости [Электронный ресурс]. *Клиническая и специальная психология*, 6, 4, 47-60. Doi:10.17759/cpse.2017060404.
- Гринина, Е.С. (2020). Исследование мотивационной сферы молодых людей с инвалидностью. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, 5, 4(20), 127-153.
- Гриньова, О.М. (2018). *Психологія проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку*. (Дис. док. психол. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
- Губа, Н.О., & Козюра, Н.В. (2016). Особливості формування копінг-стратегій студентів різних спеціальностей. *Проблеми сучасної психології*, 2(10), 36-43.
- Гуляєва, О.В. (2018). *Чинники психологічного благополуччя студентів з обмеженими можливостями здоров'я*. (Дис. канд. психол. наук). Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Харків.
- Гупаловська, В.А. (2005). *Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Київ
- Давиденко, Г. (2018). Соціально-педагогічна робота зі студентами з особливими освітніми потребами у навчально-виховних підрозділах університету «Україна». *Витоки педагогічної майстерності*, 22, 73-81.
- Давиденко, Г.В. (2015). *Інклюзивне навчання осіб з інвалідністю у системі вищої освіти України* : монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
- Давыдова, А.Ю., Шенцева, Н.Н., & Агапов, В.С. (2015). Взаимосвязь мотивации достижения и базовых убеждений у личности с ограниченными возможностями здоровья. *Акмеология*, 2 (54), 98-104.
- Данилюк, І.В., & Буркало, Н.І. (2020) Психологічні особливості самоактуалізації особистості. *Психологічний часопис: науковий журнал*, 2, 6, 183-193. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.2.17>.
- Данилюк, І.В., Ягіяєв, І. (2019). Школа виховання творчих здібностей В.А. Роменця: витоки успіху. *Психологія і суспільство*, 1(75), 116-122.

- Данілавічюте, Е. А. (2012). *Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник*. К.: Видавнича група «А.С.К.».
- Де Боно, С. (1997). *Шість шляп мислення*. Питер.
- Деркач, А., & Сайко Э. (2010). *Самореалізація – основаніе акмеологіческого розвитку*. М.: МПСИ/Воронеж: МОДЭК.
- Джидарьян, И.А. (2013). *Психология счастья и оптимизма*. М.: Институт психологии РАН.
- Дікова-Фаворська, О.М. (2009). *Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я*. (Автореф. дис. докт. соц. наук). Класичний приватний університет, Запоріжжя.
- Душка, А.Л. (2016). *Психоемоційні стани батьків дітей із психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика та корекція*. (Автореф. дис. докт. психол. наук). Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки, Київ.
- Евтихов, О.В. (2005). *Практика психологіческого тренінга*. СПб.: Издательство «Речь».
- Емельянова, Е.В. (2015). *Психологіческие проблемы современных подростков и их решение в тренинге*. М.: Генезис.
- Євченко, І.М. (2013). *Психологічні засади формування у студентів здатності до самоствердження*. (Автореф. дис. канд. психол. наук), Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Київ.
- Заборина, Л. Г. (2017). *Практика оказания психологіческой помощи в рамках социально-психологіческого тренинга студентам с ограниченными возможностями здоровья. Учёные записки Забайкальского ГУ. Серия Педагогические науки*, 12, 2, 41–46.
- Зайцев, В.П. (2004). *Психологіческий тест СМОЛ. Актуальные вопросы восстановительной медицины*, 2, 17-19.
- Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні»*, (2017). Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws>.
- Зеер, Э.Ф. (2007). *Психология профессионального развития*. М.: Издательский центр «Академия».
- Зейгарник, Б. В. (1981). *Теория личности К. Левина*. М. : Издательство МГУ.
- Зимбардо, Ф., & Бойд, Дж. (2010). *Парадокс времени: новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь*. СПб.: Речь.
- Зинченко, В.П. (2001). *Время – действующее лицо. Вопросы психологии*, 6, 36–54.
- Зливков, В., Ліпінська, С., & Лукомська, С. (2020). *Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід*. Київ.- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Иваницкий, А.В. (2015). *Психологіческий ресурс как интегральная характеристика личности. Современные проблемы науки и*

- образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23894>.
- Иванов, М.С., Яницкий, М.С. (2007). Модель напряжений самореализации и ее эмпирическая валидизация. *Сибирский психологический журнал*, 25, 20-29.
- Иванова, Т. Ю., Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н., Рассказова Е. И., & Кошелева Н. В. (2018). Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. *Организационная психология*, 8, 1, 85-121. Режим доступа URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru>
- Иванова, Т.Ю. (2016). *Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия*. (Автореф. канд. психол. наук). Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва.
- Канеман, Д. (2017). *Думай медленно... Решай быстро*. М: Изд. АСТ.
- Кантор В.З., & Проект Ю.Л. (2019). Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов. *Образование и наука*, 21, 1, 51–73. doi: 10.17853/1994-5639-2019-2- 51-73 6
- Кантор, В. З. (2002). ВУЗ в системе непрерывного образования инвалидов: социально-психологические аспекты реабилитационно-образовательного пространства. В *Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования: материалы докладов и сообщений участников международной конференции*. В.З. Кантор, & В. В. Мурашко (Ред.), (183–191). СПб. : ЛОГУ.
- Карелин, А.А. (1999). *Психологические тесты*. [ред. А.А. Карелина]. В 2 т. Т.1. М.: Гуманитарное издание центр ВЛАДОС С. 25 – 29.
- Карпенко, З.С. (2009). *Аксіологічна психологія особистості*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ
- Карпинский, К.В. (2016). *Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности*. Гродно: ГрГУ.
- Карпинский, К.В. (2019). Смыслжизненные задачи и состояния в развитии личности как субъекта жизни. *Сибирский психологический журнал*, 71, 79-106. DOI: 10.17223/17267080/71/5.
- Карсканова, С.В. (2012). *Психологічне благополуччя особистості як основа фахового зростання*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
- Качалова, Т.В. (2018). Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 3, 35-44.
- Келли, Д. А. (2000). *Теория личности. Психология личных конструктов*. СПб.: Речь.

- Киселева, А.А., & Кузьмин, М.Ю. (2017). Особенности копинг-стратегий у лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Acta Biomedica Scientifica*, 2, 5, 129-135. doi:10.12737/article_59e85cb40173f3.06872828.
- Клименко, О.С. (2014). Дослідження життєвої перспективи осіб з інвалідністю на основі «Психологічної біографії». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 1 (2), 39-45
- Клочко, В. Е. (1996). Человек как психологическая система. *Сибирский психологический журнал*, 2, 10-13.
- Кобильченко, В. (2017). Внутрішні ресурси як джерело позитивного функціонування особистості дитини з порушеннями зору. *Особлива дитини: навчання та виховання*, 3, 22-30.
- Ковалев, В. И. (1995). Особенности личностной организации времени жизни. В *Гуманистические проблемы психологической теории*. В. И. Ковалев (Ред.), (179-185). Москва.
- Коваленко, А.Б., Вишнягова, Ю.А. (2017). Психологічне благополуччя військовослужбовців, що отримали поранення в зоні АТО. *Український психологічний журнал*, 3, 124-134. Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukpsj>.
- Кокун, О.М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство». <http://lib.iitta.gov.ua/1651/>.
- Кокун, О.М. (2015). Детермінація самоздійснення фахівців різних професій. *Науковий вісник Чернівецького університету. Випуск. 743. Педагогіка та психологія*, 109 - 115.
- Кольшко, А.М. (2012). Влияние смысложизненного кризиса на самоотношение личности в период ранней зрелости. *Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XVII симпозиума [Электронный ресурс]*. Режим доступу: <http://www.pirao.ru/ru/news/detail.php?ID=6812>.
- Кон, И. С. (1984). *В поисках себя. Личность и ее самосознание*. М.: Политиздат.
- Кон, И. С. (1989). *Психология ранней юности*. М.: Просвещение.
- Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2016 https://zacon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text.
- Концепція Нової Української школи. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/-%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>.
- Корнієнко, І.О. (2017). *Психологія опанувальної поведінки особистості: монографія*. Мукачєво : РВУ МДУ.

- Коропецька, О.М. (2011). Особистісний потенціал як основа самореалізації фахівця. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 26, 192-201.
- Коростылева, Л.А. (2005). *Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере*. СПб.: Речь.
- Кривцова, Н.В. (2018). *Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Одеський національний медичний університет, Одеса.
- Крюкова, Т.Л. (2010). *Психология совладающего поведения*. Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова.
- Крюкова, Т.Л., Журавлева, А. Л., & Сергиенко, Е. А. (2008). *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы*. М.: Издательство «Институт психологии РАН».
- Кудинов, С.И (2015). Системный подход в исследовании самореализации личности *Российский научный журнал*, 2 (45), 138–143.
- Кузікова, С.Б. (2012). *Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: [монографія]*. Суми: Видавництво «МакДен».
- Купреєва, О.І. (2009). Вплив функціональних обмежень на особистісний розвиток. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 6 (8), 255-263.
- Купреєва, О.І. (2019). Життєстійкість як ресурс самореалізації особистості студентів. *Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості. Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Херсон, 26-27 вересня 2019 р.)* [Електронний ресурс]. <http://www.kspu.edu/About/Faculty/IPHS/ChairAppliedPsychology.aspx>
- Купреєва, О.І. (2013). Комплексна програма розвитку особистісного і професійного становлення майбутнього фахівця. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 13, 146-154.
- Купреєва, О.І. (2020). Копінг стратегії-студентів з інвалідністю як фактор особистісної самореалізації. *Technologies of intellect development*, 4, 3 (28). DOI: <http://doi.org/10.31108/3.2020.4.3.11>
- Купреєва, О.І. (2016). Копінг-стратегії як ресурси психологічної стійкості студентів з інвалідністю. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Випуск 9*, 335-343.
- Купреєва, О.І. (2019). Особливості часової перспективи в просторі самореалізації студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник*

наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 16, 144-153.

- Купреєва, О.І. (2015). Психологічні аспекти самореалізації студентів з інвалідністю. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості, 11, 130-140.*
- Купреєва, О.І. (2020). Предиктори особистісної самореалізації студентів з інвалідністю. *XX Міжнародна науково-практична конференція: «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики. 18-19 листопада 2020. м. Київ, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». Київ, Університет «Україна».*
- Купреєва, О. (2020). Психологічні фактори життєстійкості студентів з інвалідністю. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія, 1(11), 36-43. DOI: [https://doi.org/10.17721/BSP.2020.1\(11\).7](https://doi.org/10.17721/BSP.2020.1(11).7)*
- Купреєва, О.І. (2011). Соціально-психологічний тренінг як технологія психологічного супроводу процесу адаптації студентів-першокурсників. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Збірник наукових праць, 8 (10), 162-171.*
- Купреєва, О. (2020). Тренінгова програма сприяння самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія, 2(12), 45-51. [https://doi.org/10.17721/BSP.2020.2\(12\)](https://doi.org/10.17721/BSP.2020.2(12))*
- Купреєва, О.І. (2020). Ціннісно-сміслові основи самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI. Психологія обдарованості. Випуск 17, 167-176.*
- Купреєва, О.І. (2020). Часова перспектива як особистісний ресурс самореалізації студентів з інвалідністю. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Випуск 13, 189-201. <http://www.kspu.edu/About/Faculty/IPHS/ChairAppliedPsychology.aspx>*
- Курбангалеева, Е. С., & Веретенников, Д. Н. (2017). Доступність вищого професійного освіти інвалідам і лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). *Психологическая наука и образование, 1, 169–180. Doi:10.17759/pse.2017220119.*
- Куфтяк, Е.В. (2017). Дети с дефицитами развития: особенности психологических защит и копинг-стратегий. *Вопросы психического здоровья детей и подростков, 3, 25-33.*

- Лабезна, Л.П. (2017). Психологічний аналіз застосування копінг-стратегій студентською молоддю в умовах освітньої взаємодії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 1, 2, 155-159.
- Лабунская, В.А. (2014). Проблема удовлетворенности внешним обликом: субъектный подход. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 20, 3851–3855.
- Лапа, В.М. (2017). Особливості міжособистісної комунікації старшокласників в умовах інклюзивного навчання. *Вісник ОНУ ім. І. Мечникова. Психологія*, 22, 2 (44), 90-99.
- Лебедева, А.А. (2011). Перспективы исследования качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья. В *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии*. С. Алехина (Ред.) (15-17). Москва.: ИПИО МГППУ.
- Лебедева, А.А. (2012). Позитивная психология как альтернатива традиционному клиническому подходу к изучению качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Современная зарубежная психология*, 2, 18-28.
- Левенець, А. Є. (2006). *Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці*. (Автореф. дис. канд. психол. наук): Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
- Левин, К. (2001). *Динамическая психология: Избранные труды*. Москва: Смысл.
- Леонтьев, А.Н. (2000). *Лекции по общей психологии: учебное пособие*. М.: Смысл.
- Леонтьев, Д., & Рассказова, Е. (2006). *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл.
- Леонтьев, Д.А. (1992). *Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО)*. М.: Смысл.
- Леонтьев, Д.А. (2000). *Самореализация*. М.: Наука.
- Леонтьев, Д.А. (2011). *Личностный потенциал: структура и диагностика*. М.: Смысл.
- Леонтьев, Д.А., Александрова, Л.А., & Лебедева, А.А. (2011). Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*, 3, 80-93.
- Леонтьев, Д.А., Александрова, Л.А., & Лебедева, А.А. (2017). *Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования*. Москва: Смысл.
- Логинова, И.О. (2009). Жизненное самоосуществление человека как предмет психологического познания. *Известия Волгоградского*

государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки», 6 (40), 184-187.

- Ломов, Б. Ф. (1989). Личность как продукт и субъект общественных отношений. В *Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности* Б. Ф. Ломов (Ред.). (6-23). М.: Издательство «Наука».
- Лукьянов, О. В. (2012). Смысловые детерминанты временной перспективы личности *Вестник Томского государственного университета*, 360, 152–157.
- Лукьянова, Н. А., Шукина, Н. И., & Фелд, Е. В. Инклюзия в корпоративной культуре вуза: подходы к пониманию и направления изменения. *Вестник науки Сибири*, 1 (20), 101-110.
- Лукьянченко, Н.В. (2017). Экспресс-тренинг уверенного поведения: социальный контекст, цели, технология проведения. *Вестник практической психологии образования*, 3(52), С. 37-44.
- Мадди, С. Р. (2005). Смыслообразование в процессе принятия решений. *Психологический журнал*, 26, 6, 87-101.
- Мадди, С.Р. (2002). *Теории личности – сравнительный анализ*. СПб: Речь.
- Мак-Вильямс, Н. (2004). *Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе*. М.: Независимая фирма «Класс».
- Маклаков А.Г., & Сидорова, А.А. (2011). Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, 5 (4), 41-51.
- Маклаков, А. Г. (2001). Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*, 22, 1, 16-24.
- Максименко С.Д., & Осьодло В.І. (2010). Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*, 8, 3-19.
- Максименко, С. Д. (2006). *Генезис существования личности*. К.: Издательство ООО «КММ».
- Максименко, С. Д. (2010). *Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості*. К.: Видавництво Європейського університету.
- Мандрикова, Е.Ю. (2008). Современные подходы к изучению временной перспективы личности. *Психологический журнал*, 29, 4, 54-65.
- Маслоу, А. (2002). *Психологии бытия*. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер.
- Маслоу, А. (2009). *Мотивация и личность*. 3–е изд. СПб.: Питер.

- Матійків, І.М. (2012). *Тренінг емоційної компетентності: навчально-методичний посібник*. К.: Педагогічна думка.
- Медовикова, Е.А. (2016). *Становление временной перспективы личности студентов с различными уровнями осознанной саморегуляции*. (Автореф. канд. психол. Кемеровский государственный университет, Кемерово.
- Мешко Г.М., & Мешко О.І. (2020). Формування психологічно-безпечного освітньо-наукового середовища в закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*, 2 (47), 100-104. DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.100-104.
- Михальчи, Е.В. (2018). Психологический тренинг как метод формирования трансформационного совладания у студентов с ОВЗ и инвалидностью. *Вестник ПГГПУ. Серия 1. Педагогические и психологические науки*, 1. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskij-trening-kak-metod-formirovaniya-transformatsionnogo-sovladaniya-u-studentov-s-ovz-i-invalidnostyu/viewer>
- Мілютіна, К. Л. (2004). *Теорія та практика психологічного тренінгу: Навчальний посібник*. К.: МАУП.
- Муздыбаев К. (2007). Социальная поддержка в период реформ. *Экономика северо-запада: проблемы и перспективы развития*, 1.
- Мурашко, І.В. (2010). *Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури* [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010_7/st18.pdf.
- Мэй, Р. (2013). *Человек в поисках себя*. М.: Питер.
- Мясищев, В.Н. (2003). *Психология отношений*. М. МПСИ: Воронеж. МОДЕК.
- Назарова, Н.М. (2011). *Теоретические и методологические основы образовательной интеграции*. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011). Москва: МНПУ.
- Нартова-Бочавер, С. К. (1997). "Coping behavior" в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал*, 18, 5, 20-30.
- Насиновская, Е. Е. (2003). Вопросы мотивации личности с позиций деятельностного подхода. *Журнал практического психолога*, 1-2, 32-38.
- Наход, С.А. (2020). Інклюзивна компетентність у складі «Soft skills» майбутніх педагогів початкових класів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1 (19), 225-232.
- Николаева, В.В. (1987). *Влияние хронической болезни на психику*. М.: Издательство Московского университета.

- Нюттен, Ж. (2004). *Мотивация, действие и перспектива будущего*. М.: Смысл.
- Одинцова М.А., & Радчикова, Н.П. (2018). Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс]. *Современная зарубежная психология*, 7, 1, 62—70. Doi:10.17759/jmfp.2018070107.
- Одинцова, М.А., & Куляцкая, М.Г. (2019). Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения [Электронный ресурс]. *Психолого-педагогические исследования*, 11, 2, 30—42. Doi: 10.17759/psyedu.2019110204.
- Одинцова, М.А., Александрова, Л.А., Кузьмина, Е.И., & Лазарева В.М. (2019). Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс]. *Психолого-педагогические исследования*, 11, 3, 114—127. Doi: 10.17759/psyedu.2019110310.
- Олпорт, Г. (2002). *Становление личности: избранные труды*. М.: Смысл.
- Осин, Е. Н., & Леонтьев, Д. А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 1, 117-142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>.
- Осьмук, Л.А. (2018). Самореализация студентов с нвалидностью как базовый механизм социальной инклюзии. *Психологическая наука и образование*, 23, 2, 59-67. Doi: 10.17759/pse.2018230207.
- Осьодлю, В.І. (2019). Вплив індивідуально-психологічних властивостей особистості на подолання стресових ситуацій [Електронний ресурс]. *Психологічний журнал*, 3. Режим доступу: <http://psyj.udpu.edu.ua/issue/view/11893>.
- Павленко, О.В. (2019). *Досвід як чинник становлення життєвої перспективи особистості*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ.
- Падун, М. А. (2007). *Методика исследования базисных убеждений личности*. М.: Лаборатория психологии и психотерапии посттравматического стресса ИПРАН.
- Падун, М. А. (2012). *Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика*. М.: Институт психологии РАН.
- Панок, В. Г. (2006). *Психологія життєвого шляху особистості: монографія*. К. : Ніка-Центр.
- Пантелеев, С.Р. (1991). *Самоотношение как эмоционально-оценочная система*. М.: Издательство МГУ.

- Пантилеев, С.Р. (2003). Стрoение самоотношения как психологическая проблема *Психология самосознания: Хрестоматия* (ред. Д.Я. Райгородский). (208-220). Самара: БахраХ.
- Паршиков, Ю. Мoнина, Ю. & Йенсен-Маар, З. (2003). Коучинг-инструменты эффективного достижения целей (пособие для начинающих коучей) [Электронный ресурс]. <http://www.virtuscoach.com>.
- Пезешкиан, Н. (2004). *Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов*. СПб.: Речь.
- Пезешкиан, Н. (2006). *Психосоматика и позитивная психотерапия*. Москва: Институт позитивной психотерапии.
- Пенькова, О.І. (2018). Ціннісні основи самодетермінації особистості. В *Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія* [за ред. Л.З. Сердюк]. (52-58). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
- Перлз, Ф. (2015). *Теория гештальт-терапии*. Москва.: Институт общегуманитарных исследований.
- Пермякова М.Е., & Леонтьева Е.А. (2019). Мотивация к реабилитации и ее корреляты у пациентов с травмами опорно-двигательного аппарата. Часть 1. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*, 25, 2 (186), 149-155.
- Петровский, В.А. (2010). *Человек над ситуацией*. Москва: Смысл.
- Петрученко, Н.М. (2015). *Психологічні засади формування готовності до професійної діяльності студентів із соматичними вадами: (Дис. канд. психол. наук)*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ.
- Півторак, М.В., Пасічник, Н.С., Цвид-Гром, О.П., Хомчук, О.П. & ін. (2018). *Соціальна інтеграція осіб з інвалідністю в контексті освітньої діяльності ВНЗ: монографія* [ред. Я. В. Новака] Біла Церква :ТОВ «Білоцерківдрук».
- Поворозник, К.О. (2016). *Психологічні особливості розвитку часової перспективи у студентської молоді*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київ.
- Помиткіна, Л.В. (2014). Вікові особливості прийняття стратегічних життєвих рішень у пізній юності. (69), С. 145–151. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць*, 45.
- Проконич, О. А. (2015). Динамические характеристики временной перспективы личности студентов ВУЗа в процессе обучения. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems*, 1(45), 207-219

DOI: 10.12731/2218-7405-2015-1-46. Режим доступа:
www.sisp.nkras.ru

- Пряжникова, Е.Ю., & Чистовский, В.И. (2014). Самосознание студентов с ОВЗ на этапе профессионального развития. *Психологическая наука и образование, 19, 4, 81-89.*
- Пузиков, В. Г. (2007). *Технология ведения тренинга.* СПб.: Издательство «Речь».
- Радчук, Г. (2014). *Аксіопсихологія вищої школи.* Монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка.
- Райгородский, Д. Я. (1998). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.* (Ред. Д.Я. Райгородский). Самара: Издательский Дом «БАХРАХ».
- Ральникова, И.А. (2007). Системная трансформация представлений о жизненной перспективе на переломных этапах жизненного пути. *Сибирский психологический журнал, 26, 36–43.*
- Рева, М.М. (2015). Особливості життєвих перспектив в підлітковому та юнацькому віці. *Психологія і особистість. 2 (8). Ч.1.* С. 126-139.
- Регуш, Л. А. (2003). *Психология прогнозирования: успехи в познании будущего.* СПб.: Речь. Режим доступа: <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/195941>.
- Резолюция «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года»: принята *Генеральной Ассамблеей ООН 25 сентября 2015 г. (2015).* [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf.
- Роджерс, К. (2002). *Свобода учиться.* М.: Смысл, 2002.
- Романова, Г.А. (2016). Проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования. *Вестник РМАТ: Российская международная академия туризма, 1, 98–102.*
- Романова, Е.В., & Толкачева, О.Н. (2015). Сравнительное исследование копинг-стратегий, особенностей межличностных отношений и смысложизненных ориентаций у лиц с врожденными и приобретенными заболеваниями опорно-двигательного аппарата. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12, 4, 87-98.*
- Романова, Е.С., & Гребенникова, Л.Р. (1996). *Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика.* Мытищи: Талант.
- Романович, Н.А. (2015). *Формирование готовности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в процессе довузовской подготовки.* (Дис. канд. пед. наук). Челябинский государственный университет. Челябинск.

- Рубинштейн, С. Л. (2003). *Бытие и сознание: человек и мир*. М.:СПб. : Питер.
- Садова, І.І. (2019) Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 17, 94-97.*
- Садова, М.А. (2010). Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості. *Вісник Одеського національного університету, 15, 9, 102-109.*
- Санников, А.И. (2016). *Психология принятия жизненных решений личностью*. (Автореф. дисс. д-ра психол. наук). Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Одесса.
- Сарджвеладзе, Н.И. (2007). Самоотношение личности. В Д.Я. Райгородский (Ред.). *Психология самосознания (174-20)*. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М».
- Сейдаметова, С.І. (2014). *Особливості системи ставлень та її психокорекція у жінок з одностороннім укороченням нижньої кінцівки травматичного генезу*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Харківська медична академія післядипломної освіти, Харків.
- Селезнева, Е.В. (2013) Самореализация и особенности мотивации студенческой молодёжи. *Акмеология, 3, 28–34.* <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-i-osobennosti-motivatsii-studencheskoj-molodezhi>.
- Селезнева, Е.В. (2015). *Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации*: монография. М.-Берлин: Директ-Медиа.
- Селигман, М. (2010). *В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день*. М. Манн, Иванов и Фербер.
- Семаго, М. М. (2011). *Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности*. М. : Генезис.
- Семиченко, В. А. (2004). *Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модульный курс психологии*. К. : Милениум.
- Сеник, О. (2017). Емпіричне дослідження збалансованої часової перспективи студентів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, 1, 114-125.*
- Сергеева, А.В. (2013). *Психология становления интегральной идентичности личности: монография*. Одесса: Лерадрук.
- Сергиенко, Е.А., Виленская, Г.А., & Ковалева, Ю.В. (2010). *Контроль поведения как субъектная регуляция*. М.: Издательство «Институт психологии РАН».
- Сердюк, Л. З. (2012). *Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід*: [монографія]. К.: Університет «Україна».

- Сердюк, Л.З. (2014). Особистісна самореалізація та психологічне благополуччя як основні стратегічні цілі мотивації учіння студентів ВНЗ. *Науковий вісник Чернівецького університету*, 687, 151-159.
- Сердюк, Л.З., (2018). Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія. [за ред. Л.З. Сердюк]. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Режим доступу:<http://lib.iitta.gov.ua/712878/>.
- Сердюк Л.З., & Купреєва, О.І. (2017). Психологічні засади підвищення життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*, 15, 481-491.
- Сердюк, Л.З., Шамич, О.М. (2017). Самодетермінації особистості як психологічна основа її самореалізації. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, VI (13), 164-173.
- Серый, А.В. (2004). *Система личностных смыслов: структура, функции, динамика*. Кемерово: Кузбассвузиздат.
- Сидорів, С.М. (2020). *Навчальний курс з інклюзивної освіти: Теорія та методика інклюзивного навчання. Модулі 1-3.* (Ред. С.М. Сидорів). Івано-Франківськ: видавець: Кушнір Г.В.
- Скрипник, В.А. (2006). *Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами.* (Автореф. Дис. канд. психол. наук). Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Хмельницький.
- Смутьсон, М. Л. (2010). Дослідження ментальної моделі світу методом нарративізації. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика*, 2, 6, 25-34.
- Соколова, Е.Т. (1989). *Самосознание и самооценка при аномалиях личности*. М.: Издательство МГУ.
- Сорокин, Н.Ю., & Луковенко, Т.Г. (2018). Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе. *Психологическая наука и образование*, 23, 2, 68-76. Doi:10.17759/pse.2018230208.
- Стангвик, Г. (2003). Политика интегрированного обучения в Норвегии. В *Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании*. Ш. Рамон, & В. Шмидт (Ред.) (46-60). М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук.
- Степин, В. С. (2004). *Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления*. Москва: Мысль.
- Столин, В.В. (1983). *Самосознание личности*. Москва: Издательство Московского университета.

- Столин, В.В., & Пантилеев, С.Р. (1988). Опросник самоотношения. *Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы*. М.: Издательство Московского университета.
- Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. (2003). К.: "К.І.С."
- Суркова, Е.Г. (2011). Творческая парадигма процесса совладания с трудными жизненными ситуациями. *Проблемы педагогики и психологии*, 2, 222-228.
- Сырцова, А., Соколова, Е.Т., & Митина, О.В. (2008). Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо. *Психологический журнал*, 3(29), 101–109.
- Сырцова, Анна (2008). *Возрастная динамика временной перспективы личности*. (Автореф. дис. канд психол. наук). Московский городской психолого-педагогический университет, Москва.
- Тавровецька, Н.І. (Ред.). (2019). *Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості: колективна монографія*. Херсон: Видавництво ФОП Вишемирський В.С.
- Таланчук, П.М. & ін. (2018) *Теоретико-методологічні засади та технології інклюзії у ЗВО. Досвід університету "Україна" [Текст]: колективна монографія* (за ред. П. М.Таланчука та ін.). Київ: Університет "Україна".
- Татенко, В.О. (2013). До питання про соціально-психологічний потенціал суб'єктно-вчинкового підходу [Електронний ресурс]. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*, 4, 204-225. Режим доступу: Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2013_4_18.
- Татенко, В.О. (2015). Про персонологію з позиції суб'єктно-вчинкового підходу [Електронний ресурс]. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*, 7, 273-293. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2015_7_21
- Титаренко, Т. М. (2009). *Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека [Електронний ресурс]*. Режим доступу до ресурсу: http://www.psyllife.com.ua/sites/default/files/read-downloads/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf
- Титаренко, Т.М. (2007). *Життєві домагання особистості*. Київ. Педагогічна думка.
- Титаренко, Т. М. (2016). *Психологія життєтворення особистості в сучасному світі: монографія*. Київ: Міленіум.
- Титаренко, Т.М. (2017). *Щастя, здоров'я, благополуччя: досягнення недосяжного*. Збірник тез доповідей всеукраїнського науково-практичного семінару "Ракурси психологічного благополуччя особистості"(9 червня 2017 р.), Ніжин.

- Тищенко, Л.В. (2010). *Психологічні особливості життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями*. (Автореф. канд. психол. наук), Інститут психології імені Г.К. Костюка НАПН України, Київ.
- Толстых, Н. Н. (2018). *Хронотоп: культура и онтогенез: монография*. Москва: Универсум.
- Томаржевська, І.В. (2007). *Психологічні засади гуманізації професійної підготовки студентів-інвалідів за соціономічним профілем*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України, Київ.
- Узнадзе, Д. Н. (2001). *Психология установки*. СПб. : Питер.
- Фаустова, А.Г. (2013). *Личностный навык, ресурс или стратегия совладания? Психологические подходы к исследованию устойчивости пациентов с видимыми отличиями*. Рязань: ООО «Эмпирикон».
- Федорчук, В. М. (2014). *Тренінг особистісного зростання: навч. посіб.* К.: «Центр учбової літератури».
- Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., & Мануйлов, Г.М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Прогресс.
- Фоминова, А.Н. (2012). *Жизнестойкость личности. Монография*. М.: МГПУ.
- Фоминых, Е. С. (2017). *Девиктимизация студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза: психологический подход* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mirznanii.com/a/208696/deviktimizatsiya-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyamidzorovyav-obrazovatelnom-prostranstve-v>.
- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. М.: Прогресс.
- Фромм, Э. (1995). *Бегство от свободы*. М.: Прогресс.
- Хазова, С.А., Шипова, Н.С., Адеева, Т.Н., & Тихонова, И.В. (2018). *Совладающее поведение лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор качества жизни и субъективного благополучия. Консультативная психология и психотерапия*, 26, 4, 101-118. Doi: 10.17759/cpp.2018260407.
- Хекхаузен, Х. (2003). *Мотивация и деятельность*. Москва: Смысл; СПб.
- Хитрюк, В.В. (2015). *Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография*. Беларусь, Барановичи: БарГУ.
- Холондович, Е.Н. (2018). *Психологическое самочувствие человека как психологическая проблема. Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, 3, 4 (12),

- Хорни, К. (1997). *Наши внутренние конфликты: конструктивная теория невроза*. СПб.: Лань.
- Цюман, Т.П., & Бойчук, Н.І. (2018). *Кодекс безпечної освітньої середовища: методичний посібник*. К.: Український фонд «Благополуччя дітей».
- Чайка, Г.В. (2018). Особистісна автономія як ключова ознака самодетермінації особистості. В *Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія* (за ред. Л.З. Сердюк). (80-89). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
- Чайковский, М.Є. & ін. (2018). *Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти: монографія* (за ред. М. Є. Чайковського). Київ: Ун-т «Україна».
- Чайковський, М. (2015). Вітчизняний досвід інтегрованого та інклюзивного навчання у системі вищої освіти. *Людознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 1/33, 227-232.
- Чебикін, О. Я., & Сінельнікова, Т. В. (2013). *Психологічні основи тренінгових технологій: монографія*. ПНЦ НАПН України. Одеса ТОВ Лерадрук.
- Чеснокова, І.І. (1977). *Проблема самосознания в психологии*. М.: Издательство «Наука».
- Чиксентмихайи, М. (2011). *Поток: психология оптимального переживания*. М.: Смысл; Альпина нон-фикшн.
- Чиханцова, О. (2018). Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Випуск 42*, 211–231. DOI 10.32626/2227-6246.2018-42.211-231.
- Чудновский В. Э. (2006). *Становление личности и проблема смысла жизни*. М.; Воронеж.
- Чудновский, В.Э. (2015). Смысл жизни: некоторые итоги исследования. *Психологический журнал*, 36, 1, 5–19.
- Чухрій, І. В. (2020). Дослідження психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з вродженими порушеннями функцій опорно-рухового апарату. *Теорія і практика сучасної психології*, 1, 3, 157-160.
- Шадриков, В. Д. (1982). *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. М.: Наука.
- Шайгерова, Л.А., Прокофьева, Л.Ю., Кравцова, О.А., & Солдатова, Г.У. (2003). *Практикум по психодиагностике и исследованию*

- толерантності личности (учебно-методическая разработка)*. М. Центр СМІ МГУ ім. М.В. Ломоносова.
- Шамионов, Р.Б. (2008). Самосознание и субъективное благополучие личности. В *Проблемы социальной психологии личности* (под ред. Р.Б. Шамионова). (36-41). Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского.
- Шамич, О. М. (2019). *Психологічні основи самореалізації паралімпійців*: монографія. К.: Талком.
- Шамич, О.М. (2017). Модель самореалізації особистості паралімпійця. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*, 16, 226-237.
- Швалб, Ю. М. (2010). Жизненный опыт как проблема психологии сознания. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, 913, 44, 178–181.
- Шварцер, Р., Ерусалем, М., & Ромек, В. (1996). Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцерв и М. Ерусалема. *Иностранная литература*, 7, 46-56.
- Шевеленкова, Т.Д., Фесенко, П.П. (2005). Психологическое благополучие личности. *Ежеквартальный научно-практический журнал: Психологическая диагностика*, 3, 95-107.
- Шевцов, А. Г. (2009). *Освітні основи реабілітології*: монографія. Київ: МП Леся.
- Штепа, О. С. (2011). Емпіричне вивчення психологічних ресурсів особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості* 11, 4(2), 335–361.
- Штепа, О. С. (2013). Особливості зв'язку психологічно та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології*, 21, 782-791.
- Щетинина, Е. Б. (2015). Жизнестойкость студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной социально-психологической адаптации к среде высшего образовательного учреждения. *Акмеология образования*, 4, 4(16), 306-309. DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-306-309.
- Эллис, А., Драйден, У. (2002). *Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии*. СПб.: Речь.
- Эриксон, Э. (2006) *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Прогресс.
- Юнг, К.Г. (2005). *Психика: структура и динамика*. Москва: АСТ.
- Яворовська, Л. М. & Філоненко, Г.С. (2014). Часова перспектива як чинник психологічного благополуччя особистості. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*, 1110, 56–59.
- Яворська-Ветрова, І.В. (2018). Психологічні чинники самоставлення особистості. В *Психологічні технології самодетермінації розвитку*

- особистості*: монографія (за ред. Л.З. Сердюк). (105-108). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
- Яковицька, Л.С. (2018). *Психологія самореалізації викладача у науково-технічній діяльності*. (Дис. доктора психол. наук). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ.
- Ялом, И. (2015). *Экзистенциальная психотерапия*. М. Класс.
- Янг, Д., Клоско, Дж., Вайсхаар, М. (2020). *Схема-терапия. Практическое руководство*. М.: Диалектика.
- Яницкий, М.С. (2008). Ценностно-смысловая парадигма как методологическая основа прогнозирования развития личности [Текст]. В *Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность* (ред. М.С. Яницкий, А.В. Серый), (71-93). Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета.
- Adams, J. (2009). Time perspective, personality and smoking, body mass, and physical activity: An empirical study. *British journal of Health Psychology*, 14, 83-105.
- Akin, D, & Lisa M. Huang. (2019). Perceptions of College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32, 1, 21-33.
https://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/AHEAD/38b602f4-ec53-451c-9be0-5c0bf5d27c0a/UploadedImages/JPED/JPED_Vol_32/JPED_32_1_Final.pdf
- Akirmak, U. (2019). The validity and reliability of the Zimbardo time perspective inventory in a Turkish sample. *Current Psychology*, 1-14.
<https://doi.org/10.1007/>
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. A Handbook of Social Psychology. Worcester, 789-844
- Anabel, M., López-Gavira, R., & Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university? *Disability & Society*, 32, 10, 1608-1626.
doi:10.1080/09687599.2017.1361812
- Antonovsky, A. (1985). The Life Cycle, Mental Health and the Sense of Coherence. *Israeli Journal Psychiatry and Related Sciences*, 22, 4, 273-280.
- Aquino, K.C. (2016). A New Theoretical Approach to Postsecondary Student Disability: Disability-Diversity (Dis)Connect Model. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29, 4, 317-330.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baranauskienė, I., & Saveikienė, D. (2018). Pursuit of Inclusive Education: Inclusion of Teachers in Inclusive Education. *SOCIETY. INTEGRATION*.

EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference.
Rezekne, Latvia. DOI:10.17770/sie2018vol1.3385

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent. In A. W. Kruglanski (eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (516–539). New York: Guilford Press.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139–157.
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the Face of Potential Trauma. *Curen Directions in Psychological Science*, 14(3), 135-138. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00347.x>
- Boniwell I., Osin, E., Linley P.A., & Ivanchenko G. A. (2010). A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *Journal of Positive Psychology*. 1. 24-40.
- Boniwell, I. (2009). Perspectives on time. In S. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (295–302). New York: Oxford University Press.
- Booth, M. Z., & Gerard, J. M. (2011). Self-esteem and academic achievement: A comparative study of adolescent students in England and the United States. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 629–648.
- Bosson, J. & Swann, W.B., Jr. (2009). Self-esteem: Nature, origins, and consequences. In R. Hoyle & M. Leary (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 527-546). New York: Guilford. <https://labs.la.utexas.edu/swann/files/2016/10/BossonSwannSEchapter2009.pdf>.
- Boyd-Wilson, B.M., Walkey, F.H., & McClure, J. (2002). Present and correct: We kid ourselves less when we live in the moment. *Personality and Individual Differences*, 33, 691–702.
- Boyle C., & Sharma U. (2015). Inclusive education – Worldly views? *Support Learn*, 30, 2-3.
- Brittle B. (2020). Coping strategies and burnout in staff working with students with special educational needs and disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 87. <https://doi.org/101016/j.tate.2019.102937>.
- Carelli M.G., Wiberg B., & Wiberg M. (2011). Development and construct validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 220–227.
- Carver C.S., Scheier M.F. (2002). Optimism. In C.R. Snyder, S.J. Lopez (eds.) *Handbook of Positive Psychology* (221-244). Oxford University Press.
- Cast A.D., & Burke P.J. (2002). A Theory of Self-Esteem. *Social Forces*. Vol. 80 (3), 1041-1068.

- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Cottle, T.J. (1977). The time of youth. In B.S. Gorman, & A.E. Wessman (Eds.), *The personal experience of time* (163–189). New York: Plenum Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. N.Y.: Penguin,
- Csikszentmihalyi, M. (2004). Materialism and the evolution of consciousness. In T. Kasser, A.D. Kanner (eds.) *Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World* (91-106). Washington (DC): American Psychological Association.
- Danyliuk, I., Baranauskine, I., Serdiuk, L., & Kurapov, A. (2019). The factors of psychological well-being of adolescents with disabilities. *Special Education*, 2, 40, P. 10-44 DOI: [http:// dx.doi.org/10.21277/se.v2i40.482](http://dx.doi.org/10.21277/se.v2i40.482).
- Danyliuk, I., Kuprieieva, O. (2020). The Psychological Basis of Students' Self-Realization at the Integrated Educational Environment. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference*, Rezekne, Latvia. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol4.5185>
- Danyliuk, I., Serdiuk, L., Chykhantsova, O. (2019). Psychological factors of secondary school graduates' hardiness. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 1, 93-103. DOI:10.21277/sw.v1i9.454
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 182-185. doi:10.1037/a0012801.
- Diener, E. (1984) Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, 542-575. <https://doi.org/10.1037/00332909.95.3.542>.
- Donaldson, S. I., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (Eds.) (2011). *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society*. New York, NY: Routledge Academic.
- Drake, L. (2008). Time Perspective and Correlates of Well-Being. *Time and Society*, 17 (1), 47–61.
- Epstein, S. (1984). Controversial issues in emotion theory. *Review of Personality and Social Psychology*, 5, 64-88.
- Fieulaine, N. (2015). Precariousness as a Time Horizon: How Poverty and Social Insecurity Shape Individual's Time Perspective. In N. Fieulaine, & Th. Apostolidis (eds.), *Time Perspective Theory: Review, Research and Application* (213-228). Springer International Publishing Switzerland.
- Fleischer A., Adolfsson M., & Granlund M. (2013). Students with disabilities in higher education - Perceptions of support needs and received support: A pilot study. *International Journal of Rehabilitation Research*, 36, 4, 330-338. doi:10.1097/MRR.0b013e328362491c.

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the ways of coping questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Fossey E., et al. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 8, 822-832. doi:10.1080/13603116.2017.1278798.
- Frank L. K. (1939). Time perspective. *Journal of Philosophy*, 4, 293–312.
- Ge, L., Wu, L., Li, K., & Zheng, Y. (2019). Self-compassion and subjective well-being mediates the impact of mindfulness on balanced time perspective in Chinese college students. *Frontiers of Psychology*, 10, 367.
- Goldstein, K. (1959). Health as value. In A.H. Maslow (Eds), *New knowledge in human values* (178-188). New York: Harper and Brothers.
- Griffin, J. (2019). A report into the Emotional impact of parenting a disabled child'. *Researchgate*, DOI: 10.13140/RG.2.2.15565.08169
- Haan, N. (1993). The assessment of coping, defense, and stress. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (2nd ed., pp. 258-273). New York: Free Press.
- Hobfoll, S.E. (2002). Social and Psychological Resources and Adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 4, 307–324. : <https://www.researchgate.net/publication/232556057>
- Hobfoll, S.E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 116-122.
- Hunecke, M. (2013). *Psychological resources for sustainable lifestyles*. A report from Denkwerk Zukunft – Foundation for cultural renewal. Bonn: Denkwerk Zukunft.
- James, W. (1950). *The principles of psychology*. New York: Dover. (Original work published 1890).
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York, NY: Free Press.
- Janoff-Bulman, R. (2004). Posttraumatic Growth: Three Explanatory Models. *Psychological Inquiry*, 15, 1, 30-34.
- Janoff-Bulman, R., & Berger, A. R. (2000). *The other side of trauma: Towards a psychology of appreciation*. In J. H. Harvey & E. D. Miller (Eds.), *Loss and trauma: General and close relationship perspectives* (29–44). Brunner-Routledge.
- Jomehri, F., Najafi, M., Jafari E., & Sohrabi, F. (2009). The relationship between type personality, locus of control and hardiness in patients suffering from cancer and normal subjects. *Journal of Clinical Psychology*, 1, 47-66. [http://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Jomehri+F%2C+Najafi+M%2C+Jafari+E%2C+Sohrabi+F.+The+relationship&btnG=.](http://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Jomehri+F%2C+Najafi+M%2C+Jafari+E%2C+Sohrabi+F.+The+relationship&btnG=)
- Kahveci, Gül (2016). School counseling and students with disabilities. *International Online Journal of Primary Education*, 5, 2. www.iojpe.org

- Kairys, A. (2010). *Time Perspective: its link to personality traits, age and gender*. (PhD dissertation). Vilnius University, Vilnius, 2010.
- Keenan, B.M., Newman, L.K., Gray, K.M. & Rinehard, N. J. (2016) Parents of Children with ASD Experience More Psychological Distress, Parenting Stress and Attachment-Related Anxiety. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 46:2979-2991. Doi 10.1007/s10803-016-2836-z
- Khoshaba, D., & Maddi, S. (1999). Early antecedents of hardiness. *Consulting Psychology Journal*, 51(2), 106-117.
- Kovalenko, A., Hryshchuk, E., Rohal, N. (2020). Features of the psychological well-being of student youth. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. Rezekne, Latvia. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol7.5142>
- Kuprieieva, O.I. (2020). The empirical correlates for disabled student's self-realization. *International scientific and practical conference «Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences In Ukraine and EU countries» conference proceedings*, Septembers 25-26, 2020. Lublin, Izdavneciba «Baltija Publishing». DOI <http://dx.doi.org/10.30525/978-9934-588-80-8-1.14>
- Kuprieieva, O. (2015). Psychological Characteristics of Self-realization of Students with Disabilities. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2, 5, 64-74. <http://socialwelfare.eu/index.php/sw/article/view/228>
- Kuprieieva, O., Traverse, T., Serdiuk, L., Chykhantsova, O., & Shamysh, O. (2020). Fundamental Assumptions As Predictors of Psychological Hardiness of Students with Disabilities. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2, 10, 96-105. URL: <http://socialwelfare.eu/index.php/sw/issue/view/32/showToc>
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 155, 234-247.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leake, D.W., Stodden, R.A. (2014). Higher Education and Disability: Past and Future of Underrepresented Populations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27, 4, 399-408.
- Lee, J. Y., Ready, E.A., & Davis, E.N. (2016). Purposefulness as a critical factor in functioning, disability and health. *Clinical rehabilitation*, 31, 1005-1018. <https://doi.org/10.1177/0269215516672274>
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In D. R. Brown, J. Veroff (Eds), *Frontiers of motivational psychology* (173-190). N.Y.
- Levitt, J.M. (2017). Developing a model of disability that focuses on the actions of disabled people. *Disability & Society*, 32, 735-747. Doi:10.1080/09687599.2017.1324764.

- Levus, N. (2012). Self-regard in the structure of personality behavioural manifestations. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 51-64. DOI: 10.15503/jecs20122-51-64.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in the social sciences: Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Loth, H. (2003). There's no Getting Away from Anything in Here: A Music Therapy Group Within an Inpatient Programme for Adults with Eating Disorders. In A. Davies & E. Richards (Eds.). *Music Therapy and Group Work: Sound Company*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Luthans, F., Youssef, C.M. & Avolio, B.J. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2005). *Resilience at Work: How to Succeed No Matter What Life Throws at You*. New York: AMACOM.
- Maddi, S.R. (2004). Hardiness: An Operationalization of Existential Courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 3, 279-298.
- Maddi, S.R. (2013). *Hardiness. Turning stressful circumstances into resilient growth*. Springer Netherlands, Irvine, CA. DOI 10.1007/978-94-007-5222-1.
- Maddi, S.R., Khoshaba, D.M., Harvey, R.H., & Fazel, M. (2010). The personality construct of hardiness. Relationships with the construction of existential meaning in life. *Journal of Humanistic Psychology*, 3(51), 369-388.
- Mahdian, Z., & Ghaffari, M. (2016). The mediating role of psychological resilience, and social support on the relationship between spiritual well-being and hope in cancer patients. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 18.
http://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Mahdian+Z%2C+Ghaffari+M.+The+mediating+role+of+psychological&btnG=
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviourist*. Chicago : University of Chicago Press.
- Milfont, T.L., & Swarzenhal, M. (2014). Explaining why lark's future-oriented and owls are present-oriented: Self-control mediates the chronotype times perspective relationships. *Chronobiology International*, 31(4), 585-588.
- Molina, V. M., Rodriguez, H. P., Aguilar, N. M., Fernández, A. C., & Moriña, A. (2016). The role of lecturers and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (s1), 1046-1049.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12361/full>.
- Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1993). Coping resources and processes: Current concepts and measures. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (2nd ed., 234-257). New York: The Free Press.
- Moos, R. H., Holahan, C. J. (2007). *Adaptive Tasks and Methods of Coping with Illness and Disability*. Coping with Chronic Illness and Disability.

Theoretical, Empirical, and Clinical Aspects. Springer Science+Business Media, LLC. New York, USA.

- Moss, T., & Carr, T. (2004). Understanding adjustment to disfigurement: the role of the selfconcept. *Psychology and Health, 19* (6), 737-748.
- Mruk, C. J. (2013). *Self-esteem and positive psychology: Research, theory, and practice* (4th ed.). Springer Publishing Co.
- Mruk, C. J., & Skelly, T. (2017). Is self-esteem absolute, relative, or functional? Implications for cross-cultural and humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist, 45*(4), 313-332. <https://doi.org/10.1037/hum0000075>.
- Muro, A., Felio-Solev, A., Castella, J., Devi, J., & Soler, J. (2017). Does time perspective predict life satisfaction? A study including mindfulness as a measure of time experience in a sample of Catalan students. *Mindfulness, 8*(3), 655-663. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01113-x>
- Maksimenko, S., & Serdiuk, L. (2016). Psychological potential of personal self-realization. *Social welfare: Interdisciplinary approach, 1*(6), 92-100.
- Najmeh, H. (2020). Study of the Relationship of Hardiness and Hope with Life Satisfaction in Managers. *International Journal of Psychology, 14*, (1), Winter & Spring, 310-339. Doi: 10.24200/IJPB.2020.214143.1143.
- Niemiec, R. M., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2017). Character strengths and intellectual and developmental disability: A strengths-based approach from positive psychology. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 52*, 13–25.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- O’Shea, A., Rachel, H., & Meyer, A. (2016). Qualitative Investigation of the Motivation of College Students with Nonvisible Disabilities to Utilize Disability Services. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 29*, 1, 5-23.
- Orkibi, H., & Ronen, T. (2018). A dual-path way model linking self-control skills to aggression in adolescents: Happiness and time perspective as mediators. *Journal of Happiness Studies, 1–14*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-018-9967-1>.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (Eds). (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. N.Y.: Oxford University Press.
- Putman, V. L., & Paulus, P. B. (2009). Brainstorming, brainstorming rules and decision making. *The Journal of creative behavior, 43*(1), 29-40.
- Reuman, L.R., Mitamura, C., Tugade, M.M (2013). Coping and Disability. *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*. DOI:10.1093/oxfordhb/9780195398786.013.013.0008

- Ricci, F., Levi, C., Nardecchia, E., Antonella, Andrea, P., & Salvatore, G. (2017). Psychological aspects in parents of children with disability and behavior problems. *European Psychiatry*, 41, <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy>.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Florida: Robert Krieger Publishing Co.
- Rumsey, N., & Harcourt, D. (2004). Body image & disfigurement: issues and interventions. *Body Image*, 1, 83-97.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds) *Handbook of self-determination research* (3-33). The University of Rochester Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Ryff, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C.D. (1996). Psychological Well-Being. *Encyclopedia of Gerontology*, 2, 365-369.
- Ryff, C.D. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 719-727.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R., & Pierce, G.R. (1994). Social Support: Global and Relationship-Based Levels of Analysis. *Journal Social and Personal Relationships*, 11(2), 295-312. <https://doi.org/10.1177/0265407594112008>.
- Schweder S. (2012). Lernumgebung gemeinsam gestalten: ein Weg zu interschulischen Teamarbeit. *Pädagogik*, 2, 36-41.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C.R. Snyder, S. Lopez (Eds) *Handbook of positive psychology* (3-9). Oxford University Press.
- Seligman, M. E., & Scikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
- Sherman, D.K., & Cohen, G.L. (2006). The psychology of self-defense: self-affirmation theory. *Advances in experimental social psychology*, 38. DOI: 10.1016/S0065-2601(06)38004-5.
- Shevtsov, A., Chuhrii, I. (2017). Psychological mechanisms of social adaptation of young disabled people. *American Journal of Applied and Experimental Research*, 3(6), 6-14.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Buchanan, C.L., & Lopez, S.J. (2006). The Application of Positive Psychology and Self-Determination to Research in

- Intellectual Disability: A Content Analysis of 30 Years of Literature. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 4, 338–345.
- Shogren, K.A., Singh, N., Niemiec, R., & Wehmeyer, M.L. (2017). Character Strengths and Mindfulness. *Psychology, Social Psychology, Clinical Psychology Online Publication*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199935291.013.77.
- Sircova, A., Fons, J. R. van de Vijver., Osin, E., Milfont, T.L., & all. (2014). A Global Look at Time: A 24-Country Study of the Equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *SAGE Open January-March 2014*: 1-12. DOI: 10.1177/2158244013515686.
- Smedema, S.M., et al. (2015). The Relationship of Core Self-Evaluations and Life Satisfaction in College Students with Disabilities: Evaluation of a Mediator Model [Elektronnyi resurs]. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 3, 341-358. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083840.pdf>.
- Snyder, C.R. (2000). *Hypothesis: There is hope*. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (3-21). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012654050-5/50003-8>.
- Stolarski, M. (2016). Not restricted by their personality: Balanced Time Perspective moderates well-established relationships between personality traits and well-being. *Personality and Individual Differences*, 101, 518-519.
- Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time and Society*, 20(3), 346-363.
- Stolarski, M., Zajencowsky, M., Jancowski, K.S., & Szymaniak, K. (2020). Deviation from the balanced time perspective: A systematic review of empirical relationships with psychological variables. *Personality and Individual Differences*, 156, 109772. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109772>.
- Suleyman, A. (2013). Relations Between Self-regulation, Future Time Perspective and the delay of gratification in university students. *Education*. 133, 4, 525-537.
- Sumer, N., Karanci, A.N., Berument, S.K., & Gunes, H. (2005). Personal resources, coping self-efficacy, and quake exposure as predictors of psychological distress following the earthquake in Turkey. *Journal of Traumatic Stress*, 18, 4, 331-342.
- Swann, W.B. & Bosson, J.K. (2010). Self and Identity. In book: *Handbook of Social Psychology*. DOI: 10.1002/9780470561119.socpsy001016.
- Thompson, A., & Kent, G. (2001). Adjusting to disfigurement: processes involved in dealing with being visibly different. *Clinical Psychology Review*, 21 (5), 663-682. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskaya-paradigma-protsesssa-sovladaniya-s-trudnymi-zhiznennymi-situatsiyami>.

- Wehmeyer, M. (2015). Framing for the Future: Self-Determination. *Remedial and Special Education*, 36, 20-23. doi:10.1177/0741932514551281.
- Wehmeyer, M. L. (2013) *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*. DOI:10.1093/oxfordhb/9780195398786.001.0001.
- Werth, S., & Brady, S. (2015). The Changing Nature of Educational Support for Students with Disabilities. In J. Lock et al. (eds.). *Educational Developments, Practices and Effectiveness*. (53-67). Palgrave macmillan. Doi:10.1057/9781137469939_4.
- Wiesmann, U., Ballas, I., & Hannich, J.-L. (2018). Sense of Coherence, Time Perspective and Positive Aging. *Journal of Happiness Studies*, 19(3), 817-839. DOI: 10.1007/s10902-017-9850-5/
- Wills, T.A., Sandy, J.M., & Yaeger, A.M. (2001). Time perspective and early-onset substance use: A model based on stress-coping theory. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15, 118–125.
- Wilson, T. D., & Dunn, E. (2004). Self -knowledge: Its limits, value, and potential for improvement. *Annual Review of Psychology*, 55 , 493–518.
- Wischer, B. (2010). Ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer? *Zu Problemen und Fallstricken von innerer Differenzierung-Pädagogik*, 11, 32-34.
- Yssel, N., Pak, N., & Beilke, J.A. (2016). Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63, 3, 384–394. doi:10.1080/1034912X.2015.1123232.
- Zaleski, Z., Cycon, A., & Kurc, A. (2001). Future time perspective and subjective well-being in adolescent samples. In P. Schmuck, & K.M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (58-67). Goettingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 6, 1271-1288.
- Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (2008). *The Time Paradox: The new psychological of time that will change your life*. New York. Free Press.

ДОДАТКИ

Додаток А

Порівняння показників вибірки студентів з інвалідністю з низьким та середньо-високим рівнем вираженості життєстійкості

Параметри особистості	t критерій рівності середніх					
	F	α	t	α	95% довірчий інтервал	
					нижн. межа	верх межа
Базове переконання в удачі	21,69	0,000	-3,34	0,001	-0,84	-0,21
Фаталістичне теперішнє	7,46	0,005	5,72	0,00	2,82	5,80
Копінг-стратегія «втеча-уникнення»	18,93	0,000	5,63	0,000	1,72	3,58
Заміщення	10,22	0,002	4,30	0,000	7,55	20,41
Проекція	51,64	0,000	3,43	0,001	5,72	21,34
Інтегральне самоставлення	36,58	0,000	-4,84	0,000	-4,78	-2,00
Самоповага	11,04	0,001	-4,85	0,000	-3,43	-1,44
Самовпевненість	24,86	0,000	-5,14	0,000	-1,87	-0,83
Цілі в житті	9,12	0,003	-6,74	0,000	-13,09	-7,14

Додаток Б

Б. 1

Порівняння показників смисложиттєвих орієнтацій вибірки студентів з інвалідністю та здорових студентів

	t критерій рівності середніх					
	F	Зн.	t	Різні середні	95% довірчий інтервал	
					ниж. межа	верхн. межа
Цілі в житті	,002	,001	3,21	3,17	1,23	5,11
Процес життя	,78	,000	4,24	3,34	1,79	4,89
Результативність життя	,70	,177	1,35	,95	-,43	2,33
Локус контролю - Я	,003	,005	2,63	1,27	,31	2,21
Локус контролю - життя	,000	,001	3,29	2,82	1,13	4,50

Б. 2

Порівняння показників базових переконань студентів з інвалідністю та здорових студентів

	t критерій рівності середніх					
	F	Зн.	t	Різн. серед.	95% довірчий інтервал	
					ниж. межа	верхн. межа
Прихильність світу (BW)	0,13	0,76	-2,81	0,05	-0,68	-0,12
Доброта людей (BP)	0,004	0,95	0,02	0,09	-0,48	0,49
Справедливість світу (J)	0,02	0,89	0,81	0,10	-0,15	0,35
Контрольованість світу (C)	3,46	0,05	-1,34	0,05	-0,37	0,07
Випадковість подій (R)	3,15	0,05	4,33	0,00	0,33	0,90
Цінність власного Я (SW)	0,003	0,25	2,39	0,01	0,93	9,68
Ступінь самоконтролю Я (SC)	6,76	0,21	1,75	0,05	-0,44	7,81
Ступінь удачі (L)	3,87	0,05	3,28	0,00	1,48	5,94

Б. 3

Порівняння показників самоставлення студентів з інвалідністю та здорових студентів

	t критерій рівності середніх					
	F	Зн.	t	Різн. Серед.	95% довірчий інтервал	
					нижня межа	верхн. межа
Глобальне самоставлення	19,95	0,00	-6,34	0,000	-4,94	-2,60
Самоповага	27,00	0,00	-7,84	0,000	-3,88	-2,32
Аутосимпатія	0,00	0,93	-2,96	0,003	-2,13	-,042
Очікування позитивного ставлення інших	0,03	0,85	-2,09	0,037	-1,36	-0,04
Самоінтерес	13,20	0,00	-1,78	0,076	-,099	0,05
Самовпевненість	16,01	0,00	-7,59	0,000	-2,00	-1,17
Ставлення інших	50,07	0,00	-3,97	0,000	-1,03	-0,34
Самоприйняття	3,53	0,06	-2,93	0,004	-1,19	-0,23
Самопослідовність	17,09	0,00	-2,60	0,010	-0,78	-0,10
Самозвинувачення	0,51	0,47	-2,20	0,028	0,06	1,19
Самоінтерес	15,22	0,00	-2,52	0,012	-0,91	-0,11
Саморозуміння	7,07	0,00	-5,07	0,000	-1,35	-0,59

Показники самоставлення диференційованого за самооцінкою (самоповагою), емоційно-ціннісним ставленням (аутосимпатією) студентів з інвалідністю

		S	SI	SII	SIII	SIV	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
1	\bar{X}	16,7	10,6	7,5	8,8	5,5	5,3	5,1	5,5	4,6	4,9	4,6	3,3
	Md	17,0	11,0	8,0	9,0	6,0	6,0	6,0	6,0	5,0	5,0	5,0	3,0
	Mo	19	11	7	9	6	6	6	7	4	5	5	3
	S _x	3,4	1,8	2,0	2,0	2,1	1,7	1,4	1,2	1,1	1,4	1,7	1,3
2	\bar{X}	15,8	7,7	8,6	8,6	5,3	4,3	4,6	5,6	3,8	3,9	5,0	2,8
	Md	16,0	7,0	9,0	9,0	6,0	4,0	5,0	6,0	4,0	4,0	5,0	3,0
	Mo	14	6	9	10	7	4	6	6	4	4	6	3
	S _x	3,9	2,0	2,3	2,2	1,9	1,5	1,6	1,4	1,2	1,2	1,1	3,9
3	\bar{X}	20,5	11,6	11,3	10,0	6,5	5,6	6,5	6,6	4,8	2,3	4,8	4,1
	Md	20,5	12,0	11,0	10,0	6,5	5,5	6,5	7,0	5,0	2,0	4,5	4,5
	Mo	19 ^a	12	11	10	6 ^a	5	6 ^a	7	5	2	3	5
	S _x	1,5	0,4	0,7	0,0	0,5	0,7	0,5	0,4	0,3	0,4	1,9	0,9
4	\bar{X}	10,1	4,7	4,8	7,7	5,2	2,9	4,2	3,5	3,2	5,8	4,7	1,4
	Md	11,0	5,0	5,0	7,5	6,0	3,0	4,0	4,0	3,0	6,0	5,0	2,0
	Mo	7	7	3	7	7	2	4	5	4	6	5	2
	S _x	3,2	2,2	1,8	1,7	2,0	1,2	1,2	1,4	1,0	1,5	1,4	0,9

Примітка: Види самоставлення: 1 – оцінне самоставлення; 2 – емоційне самоставлення; 3 – оцінно-емоційне самоставлення; 4 – негативне самоставлення. \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; Mo – мода (а- є декілька мод, показана найменша); S_x – стандартне відхилення.

В. 2

Показники самоставлення диференційованого за самооцінкою (самоповагою), емоційно-ціннісним ставленням (аутосимпатією) здорових студентів

		S	SI	SII	SIII	SIV	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
1	\bar{X}	18,	11,5	8,4	9,9	6,9	5,1	5,7	5,8	4,7	4,5	6,0	3,5
	Md	19,0	11,0	9,0	10	7,0	5,0	6,0	6,0	5,0	5,0	7,0	3,0
	Mo	19 ^a	10	6 ^a	10	8	6	6	8	5	5	7	3
	S _x	3,1	1,6	2,1	2,1	1,3	1,2	0,9	1,7	0,9	1,5	1,4	1,1
2	\bar{X}	18,5	8,7	11	9,9	6,4	4,9	5,5	6,4	3,8	3,1	5,8	3,2
	Md	19,0	9,0	11,	10	7,0	5,0	6,0	7,0	4,0	3,0	6,0	3,0
	Mo	21	11	10	11	7	5 ^a	6	7	4	2	7	4
	S _x	3,5	2,2	1,8	1,8	1,6	1,2	1,3	1,2	1,3	1,6	1,2	1,2
3	\bar{X}	18,9	10,0	10	10,2	6,6	5,3	5,4	6,3	4,0	3,4	5,8	3,8
	Md	19,0	10,0	10	10	7	5	6,0	6,0	4,0	3,0	6,0	4,0

	Mo	21	11	11	10	7	5	6	6	4	2	7	4
	S _x	3,3	1,6	1,6	1,5	2,7	1,1	1,2	1,3	1,0	1,3	1,4	1,2
4	\bar{X}	12,0	5,5	4,5	8,5	5,2	3,3	5,0	3,5	4,0	5,2	4,9	2,3
	Md	12,0	6,0	4,0	9	5,0	3,0	5,0	4,0	4,0	5,5	5,0	2,0
	Mo	15	6	2 ^a	8	4	2	5	4	5	4	6	1
	S _x	4,1	1,3	2,0	2,5	1,7	1,4	1,4	1,7	1,0	1,8	1,4	1,7

Примітка: Види самоставлення: 1 – оцінне самоставлення; 2 – емоційне самоставлення; 3 – оцінно-емоційне самоставлення; 4 – негативне самоставлення. \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; Mo – мода (а- є декілька мод, показана найменша); S_x – стандартне відхилення.

В.3

Показники механізмів психологічного захисту досліджуваних студентів з інвалідністю

		Витіснення	Регресія	Заміщення	Заперечення	Проекція	Компенсація	Гіперкомпенсація	Раціоналізація
1	\bar{X}	40,1	35,3	28,4	38,3	53,8	43,0	40,5	55,6
	Md	40,0	35,0	20,0	45,0	58,0	40,0	30,0	50,0
	Mo	40	35	10 ^a	45	67	40	20	50
	S _x	21,7	15,5	22,0	17,5	22,7	17,0	26,4	16,8
2	\bar{X}	38,7	42,5	26,0	30,2	69,7	38,7	30,8	43,8
	Md	40,0	41,0	30,0	27,0	67,0	40,0	20,0	42,0
	Mo	20 ^a	71	0 ^a	18 ^a	42	40	20	50
	S _x	22,2	20,7	19,2	14,1	22,0	21,5	19,2	16,0
3	\bar{X}	30,0	31,6	6,6	36,5	73,8	33,3	25,0	41,5
	Md	30,0	24,0	0,0	36,5	67,0	30,0	20,0	41,5
	Mo	20 ^a	24	0	18 ^a	67	30	10	33 ^a
	S _x	10,4	16,3	9,8	19,3	13,8	14,3	18,8	8,8
4	\bar{X}	37,0	59,5	44,6	34,3	63,4	53,3	36,4	48,6
	Md	30,0	65,0	40,0	36,0	67,0	60,0	40,0	42,0
	Mo	30	65	30	18 ^a	83	70	50	42
	S _x	16,4	11,0	14,7	16,1	18,0	23,4	17,6	14,7

Примітка: Види самоставлення: 1 – оцінне самоставлення; 2 – емоційне самоставлення; 3 – оцінно-емоційне самоставлення; 4 – негативне самоставлення. \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; Mo – мода (а- є декілька мод, показана найменша); S_x – стандартне відхилення.

Показники механізмів психологічного захисту у досліджуваних здорових студентів

		Витіснення	Регресія	Заміщення	Заперечення	Проекція	Компенсація	Гіперкомпенсація	Раціоналізація
1	\bar{X}	36,8	45,0	30,3	37,3	64,1	52,1	39,8	50,9
	Md	40,0	47,0	30,0	30,0	67,0	60,0	38,0	42,0
	Mo	30	41	30	27	67	60	40	42
	S _x	13,9	15,0	23,8	22,2	19,0	24,6	16,9	17,8
2	\bar{X}	37,4	40,8	31,7	38,2	58,6	51,5	40,5	50,2
	Md	40,0	35,0	30,0	36,0	58,0	50,0	40,0	50,0
	Mo	40	29	20	36	58	60	40	42
	S _x	18,1	21,1	20,7	17,4	19,7	20,6	19,3	17,6
3	\bar{X}	28,5	30,8	20,8	34,8	55,0	46,7	32,8	50,6
	Md	20,0	29,0	20,0	36,0	58,0	50,0	30,0	50,0
	Mo	20	24	10	27	58	50	10	50
	S _x	16,4	17,0	16,2	15,8	19,8	24,7	20,3	16,7
4	\bar{X}	36,8	45,0	30,3	37,3	64,1	52,1	39,8	50,9
	Md	40,0	47,0	30,0	30,0	67,0	60,0	38,0	42,00
	Mo	30	41	30	27	67	60	40	42
	S _x	13,9	15,0	23,8	22,2	19,0	24,6	16,9	17,8

Примітка: Види самоставлення: 1 – оцінне самоставлення; 2 – емоційне самоставлення; 3 – оцінно-емоційне самоставлення; 4 – негативне самоставлення. \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; Mo – мода (а-є декілька мод, показана найменша); S_x – стандартне відхилення.

Показники копінг-стратегій досліджуваних студентів з інвалідністю

	Копінг-стратегії							
	1	2	2	4	5	6	7	8
\bar{X}	13,1	9,7	12,6	16,1	7,2	10,0	11,6	11,9
Md	13,0	9,0	13,0	16,0	7,0	10,0	12,0	12,0
Mo	12	8 ^a	12 ^a	17	5 ^a	12	11	11 ^a
S _x	3,1	4,8	3,6	3,2	2,1	3,5	3,3	4,0

Примітка: Копінг стратегії: 1 – конфронтаційний копінг; 2 – дистанціювання; 3 – самоконтроль; 4 – пошук соціальної підтримки; 5 – прийняття відповідальності; 6 – втеча-уникнення; 7 – планування вирішення проблем; 8 – позитивна переоцінка. \bar{X} – середнє значення; Md – медіана; M0 – мода; S_x - стандартне відхилення; а - є декілька мод, вказана найменша.

Показники копінг-стратегій досліджуваних здорових студентів

	Копінг-стратегії							
	1	2	2	4	5	6	7	8
\bar{x}	9,2	9,6	12,6	11,4	7,6	10,2	14,3	13,3
Md	9,0	9,0	13,0	12,0	7,0	10,0	14,0	14,0
Mo	9	8	13	12	7	12	15	11
S _x	2,8	2,7	3,0	2,4	2,0	3,2	2,7	3,5

Примітка: Копінг стратегії: 1 – конфронтаційний копінг; 2 – дистанціювання; 3 – самоконтроль; 4 – пошук соціальної підтримки; 5 – прийняття відповідальності; 6 – втеча-уникнення; 7 – планування вирішення проблем; 8 – позитивна переоцінка. \bar{x} – середнє значення; Md – медіана; M0 – мода; S_x – стандартне відхилення; а - є декілька мод, вказана найменша.

Додаток Д

Відмінності за показниками самоактуалізації між студентами з інвалідністю та здоровими студентами

Показники самоактуалізації		Студенти з інвалідністю	Здорові студенти	p≤
Орієнтація в часі	\bar{X}	57,0	65,1	0,01
	S _x	15,0	17,7	
Цінності	\bar{X}	55,5	58,5	0,01
	S _x	15,7	14,6	
Погляд на природу людини	\bar{X}	45,6	43,6	–
	S _x	17,4	17,3	
Потреба в пізнанні	\bar{X}	52,2	55,4	–
	S _x	17,3	14,4	
Креативність	\bar{X}	55,6	59,8	0,05
	S _x	16,3	14,5	
Автономність	\bar{X}	43,1	47,1	–
	S _x	19,7	14,7	
Спонтанність	\bar{X}	37,7	45,2	–
	S _x	16,4	15,9	
Саморозуміння	\bar{X}	45,2	48,6	–
	S _x	19,3	17,1	
Аутосимпатія	\bar{X}	42,6	47,9	–
	S _x	18,6	15,5	
Контактність	\bar{X}	47,6	51,3	–
	S _x	17,9	14,2	
Гнучкість в спілкуванні	\bar{X}	53,7	52,6	–
	S _x	14,6	15,6	
Самоактуалізація	\bar{X}	48,8	52,5	0,01
	S _x	9,7	7,6	

Факторний аналіз показників самореалізації студентів з інвалідністю (високий рівень самоактуалізації)

	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
Самовпевненість	,96			,16	-,16	
Глобальне самоставлення	,93		,18	,11		,24
Самозвинувачення	-,89					
Самоповага	,89	-,20	,23	,28		
Саморозуміння	,87		-,11	,26	,18	,13
Аутосимпатія	,86	,18	,15		,13	,20
Результат життя	,84		,21		,29	,11
Цілі в життя	,76			-,23	-,13	
Дистанціювання	-,75	,17	-,47	,19	,18	,23
Локус контролю - життя	,75	,29		-,27	,12	,29
Потреба в пізнанні	,71	,13	,36	,12	,52	-,12
Життєстійкість	,70	-,15		-,62		,12
Контроль	,66	-,17	,18	-,49	,24	,17
Самоприйняття	,66	,15	,40	,25	,36	,17
Ставлення інших	,66	,48	,20	,37	-,10	,24
Процес життя	,62	-,53	,13	-,28		,36
Прийняття ризику	,579	-,26	-,13		,54	-,35
Цінність власного Я	,33	-,83	-,10		-,26	
Самоінтерес	,21	,79	-,35		,12	,23
Прийняття відповідальності		,78	-,23	,29	-,14	,13
Глобальний самоінтерес		,77		-,11	-,30	,31
Прийняття відповідальності	-,11	-,70		,26	,54	,24
Самопослідовність	,21	-,21	,84	,12		,11
Фаталістичне майбутнє	-,23		-,83			
Саморозуміння		-,42	,62		,10	
Конфронтаційний копінг	-,40	,36	-,47	,25	-,35	-,24
Самоконтроль				,77	-,15	,30
Доброчливість світу	-,34	-,15			-,16	

Випадковість подій	-,23	,44	-,35	-,46	-,29	
Доброта людей		-,14		,91	,16	
Автономність	-,25	-,25	,21	,79	,14	
Гедоністичне теперішнє	,63		-,18	-,10	,65	
Контактність	-,37	-,27	,30	-,15	,51	-,42
Позитивне минуле	,27	,17	,20	,10		,87
Справедливість світу	,31	,37	-,34	-,41	-,11	,54

Примітки: Метод виділення: аналіз методом головних компонент.

Метод обертання: облімін с нормалізацією Кайзера.

Факторні навантаження, які перевищують значення 0,50, виділені сірим кольором

Ж. 2

**Повна пояснювальна дисперсія факторного аналізу
(на вибірці студентів з інвалідністю з високим рівнем актуалізації)**

Компонента	Суми квадратів навантаження видобування		
	Всього	% Дисперсії	Кумулятивний %
1	11,82	33,7	33,77
2	4,8	16,8	47,59
3	3,5	13,8	57,67
4	3,2	10,0	67,07
5	2,6	7,3	74,63
6	2,5	6,7	81,92

Ж. 3

Факторний аналіз показників самореалізації студентів з інвалідністю (середній рівень самоактуалізації)

	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
Життестійкість	,95					
Включеність	,94					
Контроль	,82				,25	-,20
Цілі в житті	,81	,16	,13	,11	,22	-,24
Майбутнє	,80	,21		,33		
Локус контролю - Я	,75	,25			,30	-,17

Прийняття ризику	,74				-,55	
Самоповага	,61	-,16		,45	,12	
Локус контролю - життя	,57	,29	,31			,39
Процес життя	,56	,10	-,13	,14	,50	,22
Раціоналізація	,46	,38	-,14	,28	,23	-,11
Самозвинувачення		,82				,24
Позитивне минуле	,36	,695			,23	,12
Прийняття відповідальності	-,28	,65	,39	,30	-,10	,16
Гнучкість в спілкуванні			,85		-,22	-,13
Контактність	,17	,34	,70	-,26	-,10	,10
Саморозуміння	,24		,60	-,13		-,19
Самоактуалізація	,52	,32	,56	-,13	-,11	,24
Людина як відкрита система	,11	,37	-,44	,19		,10
Ступінь удачі, везіння	,28	,16	-,13	,86		,15
Доброчливість світу			-,26	,813	,26	
Потреба в пізнанні	-,15		-,12	,78		,14
Доброта людей	,29			,68		-,19
Випадковість подій	-,41		-,20	,26		
Проекція		,19	-,18		,77	,31
Спонтанність		,46	,16	-,29	-,63	
Погляд на природу людини	,23	,45	-,18	,17	,50	,13
Гедоністичне теперішнє	-,15	,23			,19	,75
Конфронтаційний копінг	-,26	,23	-,17	,41	,17	,64
Орієнтація в часі	,14		-,29	,16		,78
Автономність			,31	-,35		,72

Примітки: Метод виділення: аналіз методом головних компонент.

Метод обертання: облімін с нормалізацією Кайзера.

Факторні навантаження, які перевищують значення 0,50, виділені сірим кольором

Ж. 4

**Повна пояснювальна дисперсія факторного аналізу
(на вибірці студентів з інвалідністю з середнім рівнем актуалізації)**

Компонента	Суми квадратів навантаження видобування		
	Всього	% Дисперсії	Кумулятивний %
1	7,2	23,5	23,53
2	3,0	19,1	33,23

3	2,9	13,7	42,64
4	2,8	8,6	51,88
5	2,6	7,8	60,46
6	2,4	5,9	68,29

Ж. 5

Факторний аналіз показників самореалізації студентів з інвалідністю (низький рівень самоактуалізації)

Показники самореалізації	Компонента				
	1	2	3	4	5
Прийняття ризику	,88				,19
Життєстійкість	,87	,27		,31	
Процес життя	,78	,40	,10		,19
Результат життя	,77	,18	,30	,33	,10
Цілі в житті	,77	,21	,48	,20	,10
Локус контролю життя	,72	,41	,26	,31	-,18
Включеність	,69	,37	-,15	,37	
Контроль	,69	,20		,34	,16
Заперечення	,60	-,39	-,339	-,11	-,11
Очікування ставлення інших	,21	,91			
Регресія		-,81	-,10	-,37	,11
Негативне минуле	-,48	-,70	-,17		-,12
Глобальне самоставлення	,31	,68	,45	,28	,10
Справедливість світу	,14	,13	,844		
Самоповага	,19	,44	,72	,28	,12
Аутосимпатія	,48	,25	-,62	,38	,25
Ступінь удачі та везіння	,15	,13	,16	,87	
Самоприйняття	,33	,39	,41	,45	-,35
Випадковість подій	,10	,20			-,86
Раціоналізація	,23	,22		-,11	,78
Автономність	,27		,12	,53	,62
Дистанціювання	,20	,210		,50	,52

Примітки: Метод виділення: аналіз методом головних компонент.

Метод обертання: облімін с нормалізацією Кайзера.

Факторні навантаження, які перевищують значення 0,50, виділені сірим кольором

**Повна пояснювальна дисперсія факторного аналізу
(на вибірці студентів з інвалідністю з низьким рівнем самоактуалізації)**

Компонента	Суми квадратів навантаження видобування		
	Всього	% Дисперсії	Кумулятивний %
1	6,2	28,3%	28,23
2	3,8	17,7%	45,95
3	2,6	12,0%	57,99
4	2,6	11,9%	69,92
5	2,4	11,2%	81,14

Факторний аналіз показників самореалізації здорових студентів (низький рівень самоактуалізації)

Показники самореалізації	Компонента							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Контактність	,79		-,11			,26	,14	-,15
Гнучкість спілкування	,77	,11	,18		-,30		-,15	
Втеча-уникнення	-,68	,30	,18				,28	-,16
Самоактуалізація	,48	,42	,40		,12		-,202	,22
Заміщення	,24	,82		,19	-,17		,12	
Компенсація	-,19	,80			,12		,13	,13
Конфронтаційний копінг	-,12	,56	,41	,19	-,17	,25		
Саморозуміння	,217	,51	-,16	-,48	,23	,32	,11	,17
Креативність	-,11	,12	,81			,19	,35	,14
Орієнтація в часі	-,29		,70		,11	-,34	-,31	,13
Цінності	,21	,17	,65	,49		,10	,20	
Потреба в пізнанні	,441	-,36	,55	,14	-,11			-,23
Локус контролю - Я	-,38	,16	-,49	-,30	,16	,38		
Випадковість подій			,13	,79				,28
Гедоністичне теперішнє		,26		,67	-,10			-,16
Аугосимпатія	,26	,228		-,60	,22	,51	,11	
Погляд на природу людини	,10				,87	,10	,24	
Ступінь удачі, везіння	-,35			-,24	,70		-,25	-,10

Контрольованість світу			-,10	-,53	,55	-,18		
Самоставлення	,16			,10		,88	-,17	,16
Спонтанність	-,25	,32			,18	,58	,21	-,49
Дистанціювання	-,27			-,15	,26		,72	,24
Цінність власного Я		-,30	-,28	-,22	,12	,26	-,67	
Планування вирішення проблем			,20		-,12		,13	,74
Пошук соціальної підтримки	-,27	,22	-,10	,20	,17		,15	,58

Примітки: Метод виділення: аналіз методом головних компонент.

Метод обертання: облімін с нормалізацією Кайзера.

Факторні навантаження, які перевищують значення 0,50, виділені сірим кольором

Ж. 8.

Повна пояснювальна дисперсія факторного аналізу (на вибірці здорових студентів з низьким рівнем самоактуалізації)

Компонента	Суми квадратів навантаження видобування		
	Всього	% Дисперсії	Кумулятивний %
1	5,05	17,7%	17,73
2	3,05	14,7%	32,51
3	2,81	12,2%	44,76
4	2,74	10,5%	44,98
5	2,62	8,4%	53,38
6	2,10	8,3%	61,75
7	2,09	6,8%	68,59
8	1,71	6,4%	74,99

Ж. 9

Факторний аналіз показників самореалізації досліджуваних здорових студентів (середній рівень самоактуалізації)

Показники самореалізації	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
Теперішнє гедоністичне	,88	,25			,18	
Позитивне минуле	,88	,22			,14	,10
Негативне минуле	,85	,26			,15	

Креативність	,73	-,26			,15	
Орієнтація в часі	,64	,51		,12		
Потреба в пізнанні	-,60	-,10		,54	,15	
Локус контролю - Я	,24	,80	-,18			
Спонтанність		,74	,25			,16
Автономність	-,21	-,58	-,240	-,19	-,24	,39
Контактність			,85			
Погляд на природу людини	,11	,14	,78			
Цінність власного Я	,13	,10		,89		
Цілі в житті	,33	,158	,396	-,42	,11	,33
Самоактуалізація	,26			-,26	,70	,14
Доброта людей	,42			,20	,65	-,20
Самоприйняття	-,11	,24	,24	,10	,62	,21
Цінності					,192	,86
Самоінтерес	,471			,38	-,189	,47

Примітки: Метод виділення: аналіз методом головних компонент.

Метод обертання: облімін с нормалізацією Кайзера.

Факторні навантаження, які перевищують значення 0,40, виділені сірим кольором.

Ж. 10

Повна пояснювальна дисперсія факторного аналізу (на вибірці здорових студентів з середнім рівнем актуалізації)

Компонента	Суми квадратів навантаження видобування		
	Всього	% Дисперсії	Кумулятивний %
1	4,37	29,7%	29,74
2	2,21	12,2%	36,59
3	1,74	9,7%	47,26
4	1,62	9,0%	55,30
5	1,59	8,8%	64,17
6	1,42	7,9%	72,07

Ж. 11

Факторний аналіз показників самореалізації досліджуваних здорових студентів (високий рівень самоактуалізації)

Показники самореалізації	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
Позитивне минуле	,93				,11	,16

Гедоністичне теперішнє	,92		,14		,13	
Фаталістичне теперішнє	,91	-,13				
Негативне минуле	,91	-,17				
Майбутнє	,90					,19
Доброта людей	,57	,30			-,40	,17
Орієнтація в часі (CAT)	,57	,21	,16	,34	-,14	,14
Креативність (CAT)	,50	,19	,12		,14	-,40
Життєстійкість	-,16	,91	,13	,11		
Включеність	-,16	,87		,22	-,16	
Контроль		,86		,12	,19	
Саморозуміння (CAT)		,51	,27	,12	,39	,15
Аугосимпатія (самоставлення)	,14		,89	,14	-,13	
Самозвинувачення	,11		-,77	-,15	-,20	-,30
Глобальне самоставлення	,12	,26	,63	,54		-,15
Цінність власного Я	,46	,42	,58	-,12	,13	
Самовпевненість	,19	,49	,51	,22	-,23	-,29
Самоповага		,20	,26	,75	-,15	
Цілі в житті	,20	,18	,20	,74	,13	
Гнучкість в спілкуванні (CAT)	,37	-,19		-,56	,29	,13
Потреба в пізнанні (CAT)	,44	,16	-,18	,48	,35	
Автономність (CAT)		,27	,20		,82	
Контактність (CAT)	,29	-,11	-,25		,74	
Цінності (CAT)	,43				,66	
Планування вирішення проблем	,40					,73
Позитивна переоцінка	,24	,17	,41		,16	,64

Примітки: Метод виділення: аналіз методом головних компонент.

Метод обертання: облімін с нормалізацією Кайзера.

Факторні навантаження, які перевищують значення 0,50, виділені сірим кольором.

Ж. 12

Повна пояснювальна дисперсія факторного аналізу (на вибірці здорових студентів з високим рівнем актуалізації)

Компонента	Суми квадратів навантаження видобування		
	Всього	% Дисперсії	Кумулятивний %
1	6,49	27,0%	27,07
2	3,72	12,0%	34,04

3	3,19	10,6%	44,69
4	2,52	8,4%	53,12
5	2,42	8,0%	61,18
6	2,28	7,6%	68,82

Додаток 3

3.1

Зв'язок між показниками самореалізації та смисложиттєвими орієнтаціями студентів з інвалідністю та здорових студентів

Показники самореалізації	Показники смисложиттєвих орієнтацій				
	Цілі в житті	Процес життя	Результат життя	Локус контролю - Я	Локус контролю - життя
Студенти з інвалідністю					
Орієнтація в часі	0,26	0,37*	0,29*	0,26	0,25
Цінності	0,38**	0,57**	0,59**	0,31*	0,35**
Погляд на природу людини	0,30*	0,54*	0,24	0,20	0,35**
Потреба в пізнанні	0,23	0,46**	0,37**	-0,31*	0,33**
Креативність	-0,23	0,33*	-0,22	-0,36**	0,22
Автономність	-0,33**	-0,22*	0,15	-0,16	-0,17
Спонтанність	-0,28*	-0,14	-0,06	-0,16	0,03
Саморозуміння	0,31	-0,00	0,21*	-0,02	0,25*
Аугосимпатія	0,11	0,29*	0,29*	0,13	0,44**
Контактність	-0,14	0,22	0,15	-0,31*	0,26
Гнучкість в спілкуванні	-0,22	-0,32**	0,14	-0,32*	-0,22
Самоактуалізація	-0,21	0,35**	0,31*	-0,22	0,46**
Здорові студенти					
Орієнтація в часі	0,48*	0,20	0,20	-0,33**	0,20
Цінності	0,53**	0,24	-0,26	-0,31*	0,20
Погляд на природу людини	-0,30*	0,29	0,21	0,00	-0,28
Потреба в пізнанні	0,52*	0,00	-0,26	-0,27	0,21
Креативність	0,46**	-0,21	-0,21	-0,36**	0,24
Автономність	0,24	-0,20	-0,24	0,22	0,25
Спонтанність	0,28	0,25	0,20	0,26	0,22

Саморозуміння	0,26	0,20	0,25	0,23	0,24
Аугосимпатія	0,49*	0,48*	0,25	-0,21	0,31*
Контактність	0,22	-0,26	0,22	-0,24	0,22
Гнучкість в спілкуванні	0,22	-0,33*	-0,29*	-0,38**	-0,23
Самоактуалізація	0,49*	0,23	0,27	0,55*	0,23

Примітка: ** кореляція значима на рівні $p \leq 0,01$; * кореляція значима на рівні $p \leq 0,05$

3.2

Зв'язок між показниками самореалізації та базовими переконаннями студентів з інвалідністю та здорових студентів

	Базові переконання особистості							
	ДС	ДІ	СС	КС	ВП	ЦЯ	СК	СУ
Студенти з інвалідністю								
1	-0,02	0,10	-0,24	0,27*	-0,27*	0,32*	-0,22	0,29
2	0,22	0,35**	-0,29*	0,22	-0,40**	0,32**	-0,25	0,20
3	0,46**	0,43**	-0,28	0,27**	-0,28*	-0,23	0,30*	0,30**
4	-0,25	0,32**	-0,25	-0,00	-0,30**	0,26	0,25	-0,23
5	0,47**	0,26	-0,39**	0,23	-0,22	0,47**	0,24	0,37**
6	-0,27	-0,43**	-0,36**	-0,30*	-0,29*	0,30**	-0,35**	-0,34**
7	0,20	-0,28*	-0,37**	-0,26	-0,22	0,42**	-0,22*	-0,27
8	0,23	-0,29*	-0,33**	-0,24	-0,23	0,23**	-0,21*	-0,22
9	0,32*	-0,28*	-0,25	-0,29	-0,29	0,32**	0,24	0,23
10	0,21	0,24	-0,43**	-0,23	-0,24**	0,29*	-0,24	-0,23
11	-0,24	0,23	-0,24**	-0,30**	-0,27	0,13	0,25**	-0,23**
12	0,33**	0,28	-0,49**	-0,29	-0,32**	0,46**	-0,29*	-0,21
Здорові студенти								
1	0,20	0,39**	0,28	0,25	0,29	0,51*	0,24	0,24
2	0,29*	0,31**	0,30*	-0,23	-0,25	0,27	-0,21	-0,26
3	0,29*	0,26**	0,25	0,24	-0,24	-0,21	-0,22	0,23
4	-0,21	0,10	-0,24	-0,23	0,28*	0,51*	-0,29	-0,25
5	0,25	0,38*	0,23	-0,25	0,20	0,46**	-0,24	0,24
6	-0,26	-0,21	0,27	0,20	0,24	0,40**	-0,27	-0,21
7	-0,22	0,21	0,22	-0,24	0,20	0,39*	-0,31*	0,23
8	0,20	0,22	0,26	0,26	0,20	0,47**	0,22	0,32*
9	0,22	0,30*	0,21	0,22	0,22	0,52**	-0,27	0,33*
10	0,21	0,27	-0,28	-0,21	0,23	0,22	-0,28	-0,26
11	0,21	0,26	-0,2	-0,26	-0,24	0,29	-0,32*	-0,29*
12	0,22	0,20	0,28	0,28	-0,23	0,51*	-0,28	0,27

Примітка: Показники самореалізації: 1 – орієнтація в часі; 2 – цінності; 3 – погляд на природу людини; 4 – потреба в пізнанні; 5 – креативність; 6 – автономність; 7 –

спонтанність; 8 – саморозуміння; 9 – аутосимпатія; 10 – контактність; 11 – гнучкість в спілкуванні; 12 – самоактуалізація. Показники базових переконань: ДС - доброзичливість світу; ДІ - доброта людей; СС - справедливість світу; КС - контрольованість світу; ВІ - випадковість подій; ЦЯ - цінність власного Я; СК - самоконтроль; СУ - ступінь удачі. ** кореляція значима на рівні $p \leq 0,01$; * кореляція значима на рівні $p \leq 0,05$

3. 3

Зв'язок між показниками самореалізації та часовою перспективою студентів з інвалідністю та здорових студентів

Показники самореалізації	Фактори часової перспективи				
	Негативне минуле	Гедоністичне теперішнє	Майбутнє	Позитивне минуле	Фаталістичне теперішнє
Студенти з інвалідністю					
Орієнтація в часі	-0,25	0,52*	0,20	0,28	-0,24
Цінності	-0,40**	0,21	0,33**	-0,21	-0,44**
Природа людини	0,29	0,49**	0,24	0,31*	-0,33**
Потреба в пізнанні	-0,23	0,44**	0,23	-0,25	-0,30**
Креативність	-0,28*	0,38**	-0,27	-0,35**	-0,32**
Автономність	-0,21	-0,21	-0,32**	-0,29	-0,22**
Спонтанність	-0,26	-0,27	-0,31*	-0,22	-0,33**
Саморозуміння	-0,27**	-0,25	0,23	0,24	-0,24**
Аутосимпатія	-0,29**	0,24	0,21	0,20	-0,41**
Контактність	-0,20	0,24	-0,21	-0,24	-0,25**
Гнучкість в спілкуванні	-0,25	-0,20	-0,20	-0,26	-0,28
Самоактуалізація	-0,30**	0,33**	-0,23	-0,25	-0,52**
Здорові студенти					
Орієнтація в часі	0,54**	0,53**	0,57**	0,56**	0,46**
Цінності	0,35**	0,47**	0,46**	0,42**	0,40**
Погляд на природу людини	-0,23	-0,20	-0,27	-0,20	-0,22
Потреба в пізнанні	0,39**	0,40**	0,59**	0,41**	0,38**
Креативність	0,52**	0,55**	0,55**	0,54**	0,52**
Автономність	0,20	0,39*	0,26	0,29*	0,21
Спонтанність	0,27	0,22	0,27	0,20	0,28
Саморозуміння	0,20	0,39*	0,58*	0,31*	0,21
Аутосимпатія	0,40*	0,41**	0,57**	0,34**	0,29**
Контактність	0,33**	0,42**	0,58*	0,49**	0,30**
Гнучкість в спілкуванні	0,45**	0,52**	0,47**	0,41**	0,41**

Самоактуалізація	0,27	0,23	0,51**	0,23	0,28
------------------	------	------	--------	------	------

Примітка: ** кореляція значима на рівні $p \leq 0,01$; * кореляція значима на рівні $p \leq 0,05$

3.4

Зв'язок між показниками самореалізації та самоставлення студентів з інвалідністю та здорових студентів

	Шкали самоставлення											
	S	SI	SII	SIII	SIV	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Студенти з інвалідністю												
1	,40**	,36**	,22**	,09	-,08	,38**	,24**	,35**	,16	-,39*	-,29*	,38**
2	,56**	,58**	,36**	,35**	,28	,48**	,33**	,29*	,36**	-,34**	-,10	,49**
3	,11	-,02	-,07	,39*	,12	,28*	,32**	-,04	-,10	,39**	,12	-,30**
4	,42**	,38**	,35**	,35**	-,37	,46**	,24*	,35**	,23**	-,32**	,15	,36**
5	,24	,28	,21	-,27	,25	,18*	-,29	,26	-,24	,79	,00	-,24
6	-,25	-,26	,16	-,16	-,23	-,13	,22	,09	-,27	,29	-,20*	,12
7	-,16	-,26	-,17*	-,14	-,05	-,20*	-,11	,42	-,29	,29**	-,11	-,27
8	,39**	,36*	,21*	,14	-,25	,26	,28	,37**	,34*	-,85	-,26	,05
9	,25*	,14	,23**	-,04	,37**	,27*	,29*	,39**	,14	,05	,11	,05
10	-,04	-,01	-,01	-,15	-,09	-,13	-,16	,08	,12	,28*	,05	-,19*
11	,33**	,39**	,38*	,00	,04	,38*	,15	,38**	,15	,05	-,04	,05
12	,53**	,56**	,46**	,34**	-,39*	,38**	,32**	,45**	,16	-,39*	-,28*	,38**
Здорові студенти												
1	,57**	,53**	,49*	,12	,35**	,48*	-,02	,48**	,02	-,11	,27	,13
2	,14	,46*	,07	-,04	,11	,22	-,26	,49*	,27	-,23	,17	,17
3	-,24	-,26	-,02	,06	-,38	,22	,24	-,29	-,28	-,21	,25	,37
4	,39*	,38**	,17	-,18	,29*	,29	-,13	,38*	,15	,11	,05	,15
5	,54**	,56*	,43*	-,26	,16	,48*	-,24	,47**	,28	-,06	,02	,06
6	,59**	,48*	,39*	,26	,37**	,16	-,27	,14	,39	-,34**	,05	,43**
7	,07	,04	,04	-,04	,16	-,09	-,04	,02	,04	,03	,13	,32*
8	,45*	,42**	,36*	,38*	,37*	,38**	-,11	,33**	,06	-,17	,19	,15

9	,56**	,65**	,43**	,23	,39*	,42*	,03	,48**	-,04	-,32*	,19	,28*
10	,13	,06	-,00	,03	,36*	-,03	-,04	,03	,07	-,06	,12	,08
11	,47**	,44*	,38*	,08	,37**	,49*	,09	,11	-,05	-,16	,07	,17
12	,57**	,67**	,49*	,26	,54**	,58*	-,23	,58**	,23	-,11	,07	,13

Примітка: Показники самореалізації: 1 – орієнтація в часі; 2 – цінності; 3 – погляд на природу людини; 4 - потреба в пізнанні; 5 – креативність; 6 – автономність; 7 - спонтанність; 8 – саморозуміння; 9 – аутосимпатія; 10 – контактність; 11 – гнучкість в спілкуванні; 12 – самоактуалізація. Шкали самоставлення: S – глобальне самоставлення; SI -самоповага; SII - аутосимпатія; SIII - очікування ставлення інших; SIV - самоінтерес; S1 - самовпевненість; S2 - очікування ставлення інших; S3 - самоприйняття; S4 - самопослідовність; S5 - самозвинування; S6 - самоінтерес; S7 - саморозуміння. Достовірність кореляційних зв'язків:** на рівні $p \leq 0,01$; * на рівні $p \leq 0,05$.

3.5

Зв'язок між показниками самореалізації та механізмами психологічного захисту студентів з інвалідністю

	Механізми психологічного захисту							
	Pz1	Pz2	Pz3	Pz4	Pz5	Pz6	Pz7	Pz8
Орієнтація в часі	-,09	-,33**	-,29**	,15	,03	-,04	-,04	,05
Цінності	-,29**	-,46*	-,45*	,21*	-,26**	-,28*	-,05	,17*
Погляд на природу людини	-,08	-,00	,04	,58**	,25**	,35**	,57**	,35**
Потреба в пізнанні	-,18*	-,30**	-,04	,00	,02	,04	-,03	,20*
Креативність	,08	-,02	-,09	,37**	-,40**	,01	,26**	-,00
Автономність	,16	-,09	-,14	,10	-,29**	,08	-,18*	-,08
Спонтанність	-,06	-,02	-,087	,12	-,54**	,05	,07	-,10
Саморозуміння	,03	-,19*	-,29**	,15	-,37**	-,08	-,17*	-,03
Аутосимпатія	,15	-,29**	-,22**	,34**	-,09	,13	-,09	,34**
Контактність	,09	-,00	,01	,23**	-,29**	,07	,13	-,03
Гнучкість в спілкуванні	,22**	-,07	-,10	,07	-,34**	-,17*	-,04	-,13
Самоактуалізація	,04	-,27**	-,26**	,39**	-,39**	,05	,09	,10

Примітка: достовірність кореляційних зв'язків:** на рівні $p \leq 0,01$; * на рівні $p \leq 0,05$. Механізми психологічного захисту: Pz1 – витіснення; Pz2 – регресія; Pz3 – заміщення; Pz4 – заперечення; Pz5 – проєкція; Pz6- компенсація; Pz7 – гіперкомпенсація; Pz8-раціоналізація.

Зв'язок між показниками самореалізації та копінг-стратегіями студентів з інвалідністю

Показники самореалізації	Копінг-стратегії							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Орієнтація в часі	,31*	,23	,26	,49*	-,23	,25	,44**	,48*
Цінності	-,13	-,38**	-,36**	-,38**	-,40**	-,49**	-,21	-,35**
Погляд на природу людини	,36**	-,26	-,36**	,25	,23	-,23	,39**	,37**
Потреба в пізнанні	,43**	,25	-,29	,25	,22	-,34	,54**	,22
Креативність	,31*	-,22	-,39**	-,38**	-,26	,28	,25	,26
Автономність	,21	,51	-,28	-,48**	-,43	,28	-,26	-,37**
Спонтанність	-,23	,64	-,41**	-,36**	,23	,38**	-,28	-,21
Саморозуміння	-,24	-,29	-,27	-,37*	,24	,24	-,22	-,25
Аугосимпатія	,37**	-,23	-,35**	-,46**	-,28	-,26	,26	-,39**
Контактність	,19	,24	-,36**	-,44**	,34*	,43**	,24	,23
Гнучкість в спілкуванні	-,35*	-,30	-,38**	-,37**	,24	,26	-,31*	-,37*
Самоактуалізація	,49*	-,24	-,47**	-,49**	-,22	,41	,25	-,37

Примітка: ** кореляція значима на рівні $p \leq 0,01$; * кореляція значима на рівні $p \leq 0,05$

Копінг-стратегії: 1- «конфронтаційний копінг»; 2- «дистанціювання»; 3- «самоконтроль»; 4- «пошук соціальної підтримки»; 5- «прийняття відповідальності»; 6- «втеча-уникнення»; 7- «планування вирішення проблеми»; 8- «позитивна переоцінка».

3.7.

Зв'язок між показниками самореалізації та копінг-стратегіями здорових студентів

Показники самореалізації	Копінг-стратегії							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Орієнтація в часі	-,45*	-,25	-,25	-,23	-,40*	0,39	,36	,42
Цінності	-,24	-,26	-,29	,26	-,29	-,42**	,59	,55*
Погляд на природу людини	,22	-,28	-,26	,29	-,26	,38	-,37	-,49
Потреба в пізнанні	,24	,22	,24	,39	-,21	,32	,37	,49*
Креативність	-,27	,21	,30	,35	-,42*	-,47	,38	,35
Автономність	,24	-,22	-,31	-,34	-,33	-,38	,31	,32
Спонтанність	,37	,25	-,25	-,36	-,39	-,36	-,39	,39
Саморозуміння	-,37	-,25	-,26	,28	-,36	-,37	,35	,34
Аугосимпатія	-,33	-,29	-,25	-,26	-,48*	-,33	,56	,36

Контактність	-,68	,53*	,30	-,36	,30	-,36	-,41	,47*
Гнучкість в спілкуванні	-,22	,29	,27	-,27	-,36	-,39	,39	,54**
Самоактуалізація	,29	-,28	-,39	-,58	-,58*	-,31	-,33	,37

Примітка: ** кореляція значима на рівні $p \leq 0,01$; * кореляція значима на рівні $p \leq 0,05$

Копінг-стратегії: 1- «конфронтаційний копінг»; 2- «дистанціювання»; 3- «самоконтроль»; 4- «пошук соціальної підтримки»; 5- «прийняття відповідальності»; 6- «втеча-уникнення»; 7- «планування вирішення проблеми»; 8- «позитивна переоцінка».

Додаток Е

Зв'язок між показниками самореалізації та життєстійкості студентів з інвалідністю з високим рівнем самоактуалізації

	Показники життєстійкості			
	Включеність	Контроль	Прийняття ризику	Життєстійкість
Орієнтація в часі	,08	,33**	,16	,38*
Цінності	,56**	,65**	,57**	,68**
Погляд на природу людини	,32*	,46**	,18	,38**
Потреба в пізнанні	,00	,35**	,34**	,27*
Креативність	,35**	,34**	,49**	,33**
Автономність	,03	,15	,11	,09
Спонтанність	,08	,02	,36**	,10
Саморозуміння	,33**	,37**	,33**	,38**
Аугосимпатія	,39**	,40**	,34**	,43**
Контактність	,10	,25*	,29**	,35**
Гнучкість в спілкуванні	,03	-,02	,37**	,18
Самоактуалізація	,36**	,47**	,58**	,59**

Примітка: кореляція значима на рівні: ** на рівні $p \leq 0,01$; * на рівні $p \leq 0,05$.

Е. 1

Зв'язок між показниками самореалізації та життєстійкості здорових студентів

	Показники життєстійкості			
	Включеність	Контроль	Прийняття ризику	Життєстійкість
Орієнтація в часі	,14	,32*	,06	,39
Цінності	,48*	,45*	,25	,49*
Природа людини	-,04	-,07	-,06	-,04

Потреба в пізнанні	,09	,17	,01	,13
Креативність	,08	,38*	,09	,13
Автономність	,36*	,44**	,39*	,46**
Спонтанність	,38*	,38*	,40*	,47*
Саморозуміння	,39**	,39**	,47	,29**
Аугосимпатія	,36**	,44**	,28*	,37**
Контактність	,00	,12	-,00	,01
Гнучкість в спілкуванні	-,06	,09	,05	,00
Самоактуалізація	,39**	,36**	,28*	,46**

Примітка: кореляція значима на рівні:** на рівні $p \leq 0,01$; * на рівні $p \leq 0,05$.

Додаток К К. 1

Порівняння показників самореалізації студентів з інвалідністю до та після тренінгу

Показники самореалізації	Парні різниці					t	Знач. (двобічна)
	Сер. едне	Ст. відх.	Ст. похсе редн.	95% довірчий інтервал			
				Ниж. меж.	Верх. межа		
Включеність	8,3	10,7	1,7	4,8	11,7	4,8	0,01
Контроль	5,2	8,6	1,3	2,4	7,9	3,8	0,01
Прийняття ризику	4,2	6,2	0,9	2,2	6,26	4,3	0,01
Життєстійкість	17,7	22,8	3,61	10,4	25,0	4,9	0,01
Майбутнє	3,0	7,7	1,2	0,5	5,4	2,4	0,05
Прийняття відповідальності	13,5	1,2	0,3	0,5	1,9	3,4	0,01
Самоповага	8,8	5,8	0,9	7,0	10,7	9,5	0,01
Самовпевненість	0,8	2,4	0,3	0,0	1,6	2,2	0,02
Самоприйняття	1,9	5,0	0,7	0,3	3,5	2,4	0,01
Саморозуміння	1,2	2,3	0,3	0,5	2,0	3,4	0,02
Цілі життя	8,7	14,2	2,2	4,2	13,3	3,8	0,01
Процес життя	4,3	10,1	1,6	1,0	7,5	2,6	0,01
Локус контролю - життя	6,8	10,4	1,6	3,5	10,2	4,1	0,01

Порівняння показників самореалізації здорових студентів до та після тренінгу

Параметри самореалізації	Парні різності					t	Знач. (двобічна)
	Середне	Ст. відх.	Станд. похибка серед.	95% довірчий інтервал			
				Нижня межа	Верхня межа		
Включеність	36,2	-8,7	1,1	-12,5	-7,9	-8,81	0,01
Контроль	1,2	-8,4	0,9	-10,3	-6,4	-8,43	0,00
Прийняття ризику	12,0	-3,6	0,6	-4,9	-2,3	-5,60	0,01
Життєстійкість	16,8	-21,5	2,4	-2,4	-6,6	-8,67	0,01
Самоставлення	11,4	2,8	0,5	1,8	3,9	5,37	0,01
Самоповага	7,7	1,1	0,3	0,3	1,8	2,96	0,03
Самоінтерес	9,1	0,8	0,1	0,5	1,2	4,70	0,01
Саморозуміння	7,0	-0,9	0,1	-1,3	-0,5	-5,07	0,01
Гедоністичне теперішнє	17,0	-0,4	0,1	-0,7	-0,1	-2,60	0,05
Цілі життя	7,3	3,1	0,9	1,2	5,1	3,21	0,01
Локус контролю життя	3,46	2,8	0,8	1,1	4,5	3,29	0,01

Порівняння показників психологічного благополуччя, задоволеності життям та самоефективності студентів з інвалідністю до та після тренінгу

Показники психологічного благополуччя, задоволеність життям, самоефективність	Парні різності					t	Знач. (двоб.)
	Середне	Ст. відх.	Станд. похибка середн.	95% довірчий інтервал			
				Нижня межа	Верхня межа		
Позитивні взаємини	5,2	10,8	1,6	1,9	8,5	3,2	0,02
Автономія	4,7	15,1	2,2	0,1	9,2	2,0	0,04
Управління середовищем	3,0	10,9	1,6	-0,2	6,3	1,8	0,07
Особистісне зростання	5,1	13,3	1,9	1,1	9,1	2,5	0,01
Цілі в житті	0,8	9,2	1,3	-3,6	1,9	-0,5	0,55

Самоприйняття	2,7	13,9	2,0	-1,4	6,9	1,3	0,01
Психологічне благополуччя	16,4	53,0	7,9	-32,4	-0,5	-2,0	0,04
Задоволеність життям	2,4	2,8	0,3	-3,1	-1,8	-7,5	0,01
Самоефективність	0,7	9,2	1,6	-3,9	2,5	-0,5	0,65

К. 4**Порівняння показників психологічного благополуччя, задоволеності життям та самоефективності здорових студентів до та після тренінгу**

Показники психологічного благополуччя, задоволеність життям, самоефективність	Парні різності					t	Знач. (двобічна)
	Середнє	Ст. відх.	Станд. похибка середн.	95% довірчий інтервал			
				Нижня межа	Верхня межа		
Позитивні взаємини	-7,2	8,4	1,2	-9,8	-4,7	-5,7	0,01
Автономія	-1,4	11,6	1,7	-4,9	2,0	-0,8	0,41
Управління середовищем	-2,2	6,0	0,9	-4,0	-0,3	-2,4	0,01
Особистісне зростання	-0,7	10,8	1,6	-3,9	2,5	-0,4	0,66
Цілі в житті	-2,4	2,6	0,3	-3,2	-1,6	-6,2	0,01
Самоприйняття	-2,0	6,2	0,9	-3,9	-0,14	-2,1	0,03
Психологічне благополуччя	-1,6	48,0	7,1	-16,1	12,7	-0,2	0,81
Задоволеність життям	-1,4	3,7	0,5	-2,4	-0,3	-2,6	0,01
Самоефективність	5,4	3,0	0,4	-6,4	-4,4	-1,3	0,01

**Додаток Л
Л. 1****Авторська вправа «Я вибираю»**

Блок 1. «Я та мій внутрішній світ» (психологічні ресурси самореалізації особистості)

Мета – сприяти автономності, відповідальності учасників здатності приймати рішення, через осмислення власних цілей, можливостей та внутрішніх ресурсів.

Хід вправи. Одними із стійких переконань людини є - «я повинен», «все дуже важливо в житті», «я можу робити і те, і інше». Чи завжди ці переконання відповідають дійсності? Ефективно працюють в процесі досягнення цілей?

Крок 1. Ведучий пропонує учасникам в робочих зошитах записати свої цілі в три колонки «я повинен», «в житті важливо» та «я можу робити...». Крок 2. Після того як учасники виконують цю частину завдання, ведучий пропонує замінити стовпчик «я повинен» на «я вибираю»; «все дуже важливо в житті» на «лише декілька речей в житті мають значення»; «я можу робити і те і інше» на «я можу робити, що завгодно, але не все» та вибрати з вже написаних цілей, лише ті, які вони вважають відповідають новим формулюванням, вписати їх в нові колонки.

Крок 3. Ведучий фасилітує групове обговорення та пропонує учасникам працювати з цілями з першої колонкою «я вибираю». Як змінилися ваші цілі коли змінили «я повинен» на «я вибираю»? В результаті обговорення визначається важлива характеристика особистість – *здатність самостійно вирішувати* як витрачати власну енергію, ресурси, активність.

Крок 4. Учасники працюють над визначенням цілей, результатів які для них в житті мають значення, формулюючи послідовно запитання: «Що з поставлених цілей мені найбільше подобається?», «Що у мене вийде краще за все?», «На що існує найбільший запит?», «Яких найбільш цінних результатів я зможу досягти реалізуючи дану ціль?», «Чого я хочу досягнути?». Відповіді на кожне запитання, обов'язково, фіксуються в робочих зошитах.

Після цього ведучий проводить групове обговорення. Учасники приходять до важливості розвитку *осмисленості* та чітке формулювання цілей, діяльності які є дійсно значущими для особистості.

Крок 5. Учасники працюють над кроками, які їм дозволять подолати бар'єри та реалізувати цілі, формулюючи запитання: «Як мені цього досягти?», «Що саме я хочу робити?», «Якого результату хочу досягти?», «Що для мене значить досягнутий результат?». Відповіді на запитання, також, фіксуються в робочих зошитах.

Шерінг після вправи. Учасники розповідають про почуття, думки та відкриття, щодо власного Я після виконаної вправи; що викликало труднощі у виконанні вправи, з чим ці труднощі пов'язані; вербалізують інсайти, власні зміни, які фіксували в процесі виконання вправи, та під час обговорення.

Психологічний коментар до вправи. Вправа стимулює самоаналіз, саморозкриття учасників, тому ведучому необхідно надавати достатньо часу на вербалізацію думок та переживань; створювати та підтримувати середовище для саморозкриття, спонукаючи учасників дотримуватися правил роботи в групі. Особливої уваги в шерінгу необхідно приділити саморозкриттю студентів з інвалідністю, оскільки вони, частіше, намагаються давати узагальнені відповіді; ведучий має екологічно фасилітувати самоаналіз та саморозкриття цих учасників, дотримуючись правила «Я-висловлювання».

Авторська Вправа «Психологічна автобіографія»

Блок 1. «Я та мій внутрішній світ» (психологічні ресурси самореалізації особистості)

Мета - розширення уявлення учасників про власні життєві смисли, цінності, призначення; особистісні ресурси, цінність власної активності в будові свого життя.

Хід вправи. Вступне слово ведучого: «Оточуючий Світ – це велика система, в якій кожен з нас створює свою біографію та буде власне життя. Зараз у вас буде можливість поринути у власне «Я», подивитися на себе, визначити своє місце у Світі, власну позицію за допомогою проектування, створення біографії, Я-майбутнього. Події минулого нехай залишаться такими, якими вони були насправді. Події майбутнього можна створити, спроектувати, придумати. Створіть власний Світ – зі своєю свободою, самостійністю, неповторністю, відповідальністю, активністю. У вашій психологічній біографії є місце почуттям, думкам, бажанням».

Напишіть свою біографію, починаючи з того, що вас хвилює перш за все. Можливо, це будуть ваші якості особистості, місце в житті, вчинки, діяльність, події, внутрішні стани, ресурси та потенціал. Під час написання у вас будуть виниками певні переживання, запишіть їх для аналізу.

Після того, як учасники закінчать працювати над цим етапи вправи, ведучий пропонує придумати та зобразити символ власної біографії.

Після створення символу власної психологічної біографії ведучий організовує презентацію малюнків та біографій в групі.

Шерінг після вправи. Ведучий пропонує учасникам поділитися власними переживаннями, емоціями, думками, дотримуючись правила «тут і зараз». *Орієнтовні питання для обговорення:* наскільки вам вдалося реалізувати власний задум проектування біографії? Наскільки вам вдалося визначити Я-майбутнє та пов'язати його з Я-теперішнім? Чим ви керувалися визначаючи своє місце в Світі? Що на вашу думку обумовлює ваше сьогоднішнє та майбутнє? Які переживання у вас виникали при написанні, створенні символу вашого майбутнього? Які внутрішні ресурси вам необхідно активізувати, розвивати? Який ваш стиль життя дозволить реалізувати власний потенціал та механізми творчості? Які особистісні якості допомагають вам реалізувати свої прагнення, здібності, можливості? Ведучому важливо акцентувати увагу учасників на зв'язності минулого, теперішнього та майбутнього в життєвому шляху особистості.

Психологічний комент до вправи. Вправа виконує декілька функцій: діагностичну, проєктивну, корекційну, ресурсну, підтримуючу. На протязі її виконання в учасників можуть виникати «інсайти», емоційні переживання, відкриття які необхідно зафіксувати; та спонукати учасників, за їхньою готовністю та бажанням, вербалізувати їх в шерінгу. Якщо учасникам складно це зробити, ведучому варто сприяти вербалізації особистості, використовуючи емпатійне слухання, відкриті запитання емоційного та змістовного характеру, зворотній зв'язок.

В процесі представлення власних біографій та малюнків ведучому необхідно контролювати дотримання правил «безоцінкового ставлення до інформації», «конфіденційності», «Я-висловлювання».

В процесі презентації психологічних біографій, малюнків утворюється смислове поле, в якому представлені різні (як по своїх глибині, так і по охопленню)

ставлення особистості до себе. Це різноманіття представлених варіантів може бути основою для подальшого змістовного аналізу ставлень учасників до себе.

Виконання вправи (написання біографії, створення її символу) доречно супроводжувати релаксаційною музикою, що посилить ефект заглиблення у власний простір. Вправа вимагає достатньо часу для виконання та повноцінного шерінгу, тому на її проведення відводили не менше 50-60 хвилин.

Л. 3

Вправа «Перешкоди життєвої стійкості» (адаптована нами на основі матеріалів Емельянова, 2015; Михальчи, 2018)

Модуль 3. «Життєстійкість як ресурс самореалізації особистості»

Мета – сприяти усвідомленню власної позиції у взаємодії з складними життєвими ситуаціями; формувати здатність до активної життєвої позиції.

Хід вправи. Вступне слово ведучого: «Головною перешкодою включеності людини у власне життя, активної життєвої позиції, відповідальності та здатності приймати ризики, негативні результати є відчуття себе жертвою ситуації. Роль «жертви» людина може вибирати самостійно, наприклад, коли вона сприяє досягненню позитивних результатів, при вирішенні ситуацій. Ця позиція закріплюється в моделі поведінки людини та переходить в позицію. Статус жертви – жорстко регламентоване положення людини, нав'язане їй близькими, соціальним оточенням. Як ви розумієте термін «жертва»? Які асоціації він у вас викликає?». Ведучий фіксує асоціації учасників.

Робота в підгрупах. Ведучий пропонує учасникам ознайомитися з роздатковим матеріалом «Маски жертви» (Одинцова, 2015) та текстами висловлювань, які демонструють різні позиції «жертви» (Емельянова, 2015).

Учасники в групах аналізують тексти висловлювань та визначають які позиції «жертви» вони відображають.

Після цього учасники в підгрупах самостійно створюють тексти з позиції самостійного, відповідального суб'єкта власного життя.

Робота в групі. Учасники презентують в тренінговому колі тексти з позиції «жертви», та складені ними тексти з позиції відповідальної людини. При презентації текстів у часники, які працювали в інших підгрупах можуть доповнювати тексти.

Обговорення після вправи. Ведучий пропонує учасникам вербалізувати власні емоції, думки, переживання в ситуації «тут» і «зараз». Наскільки можливо долати складні життєві ситуації через поведінку «жертви»? Наскільки ефективна поведінка того чи іншого типу «жертви»? Чи були у вас складні життєві ситуації в яких ви проявляли поведінку «жертви»? Наскільки ефективно/не ефективно вони були вирішені? Які думки, емоції у вас переважали, коли ви використовували поведінку «жертви»? Чи відчували ви від оточення спробу нав'язати вам роль «жертви»? Що ви при цьому відчували? Думали? Як ви при цьому діяли, що говорили? Які особистісні ресурси допомагають вам не відчувати, поводитися з позиції «жертви»? Які ресурси, ви вважаєте, вам необхідно розвинути, щоб відчувати себе впевненим, відповідальним? Як ви відчували себе в ролі відповідальної, самостійної людини?

Психологічний коментар до вправи. При підведенні підсумків вправи ведучому необхідно акцентувати увагу учасників на необхідності робити самостійний вибір власних позицій у житті та брати відповідальність за цей вибір;

аналізувати отриманий досвід. Якщо людина цього не робить, завжди є інші, які будуть керувати її життя. Вправа активізує особистісну рефлексію учасників, може посилювати захисні психологічні механізми, особливо у студентів з інвалідністю, яким суспільство, часто, нав'язує роль «жертви», тим самим деструктивно впливає на процес особистісного розвитку та самореалізації. Тому, ведучому важливо приділити більше уваги та часу цьому аспекту проблеми при обговоренні.

Л. 4

Вправа «Реконструкція складних ситуацій» (адаптована нами на основі матеріалів Maddi, Khoshaba, 2002; Михальчи, 2018)

Модуль 3. «Життєстійкість як ресурс самореалізації особистості»

Мета – формувати навички трансформаційного подолання, через відкритість до нового, готовність діяти та знаходження шляхів активного вирішення проблемних ситуацій.

Хід вправи. Студенти в робочому зошиті складають список складних, проблемних ситуацій. Із списку на власний розсуд вибирають найбільш актуальну ситуацію з якою будуть працювати.

Далі студенти працюють з технікою «реконструкція стресової ситуації» (Maddi, 1998):

1. Опишіть свою проблемну (стресову) ситуацію (компоненти ситуації, людей які в ній задіяні, або впливають на неї; які наслідки можуть бути у цієї ситуації (проблеми); що вас більше за все хвилює в цій ситуації; який настрій, переживання самопочуття);

2. Уявіть ситуацію (проблему) набагато складнішу, гіршу ніж та яка існує зараз;

3. Уявіть ситуацію (проблему) кращу, ніж та яка є зараз;

4. Придумайте розповідь (казку) про гірший варіант стресової ситуації (проблеми): (як зміняться обставини; як ви та інші люди будуть діяти в цих обставинах; які зміни будуть відбуватися з вами та іншими людьми, задіяними в цій ситуації). Оцініть по шкалі від 1 до 100 вірогідність, що ця (гірша) ситуація буде насправді;

5. Придумайте розповідь (казку) про покращення, позитивні зміни складної ситуації (опишіть події; власну поведінку та інших людей; завдання, ролі та позиції власні та інших при позитивних змінах в ситуаціях). Оцініть по шкалі від 1 до 100 вірогідність, що ця (краща, позитивна) ситуація буде насправді;

6. Опишіть конкретні власні дії, які ви готові застосовувати для покращення, або уникнення ускладнень при вирішенні складних ситуацій. Подумайте, чи потрібно для вирішення проблеми вам застосовувати додаткові дії, переконувати інших людей в правильності власних дій; звертатися по допомогу, шукати додаткову інформацію;

7. Базуючись на ваших відповідях поданих вище складіть перспективу вирішення складної, проблемної ситуації;

8. Базуючись на результатах власної діяльності, чи можете ви передбачити дії, які призведуть до покращення ситуації (проблеми)?

9. Рішення ситуації. Подумайте на які дії ви здатні для вирішенні проблемної ситуації. Уявіть момент вирішення ситуації, детально опишіть її; опишіть власні відчуття, емоції, переживання, думки.

Шерінг після вправи. Ведучий пропонує учасникам вербалізувати власні емоції, переживання, думки, інсайти викликані виконанням даної вправи. Питання

для обговорення: чи вдалося реконструювати проблемно ситуацію? Які внутрішні ресурси ви задіяли для реконструювання ситуації? Які зовнішні ресурси вам потрібно задіяти? Наскільки ви готові реалізувати отриманий досвід роботи зі складними ситуаціями в повсякденному житті?

Психологічний коментар до вправи. Вправа виконує корекційні та психотерапевтичні функції. Працюючи з даною технікою у студентів можуть посилюватися негативні емоції та переживання. Ведучому необхідно відслідковувати ці стани та спонукати студентів в ситуації «тут» і «зараз» вербалізувати їх. Ведучому важливо активізувати зворотний зв'язок в процесі виконання вправи, та спонукати студентів самостійно знаходити перспективу у вирішенні проблемної ситуації. Якщо це буде викликати труднощі, особливо у студентів з інвалідністю, ведучому важливо запропонувати для аналізу альтернативні перспективи.

На виконання вправи та шерінг потрібно планувати достатньо часу, не менше 90-100 хв.

Л. 5

Авторська вправа «Країна інклюзії»

Блок 2. «Я та Інший» (соціальні ресурси самореалізації особистості)

Мета – сприяння розвитку партнерської взаємодії через розвиток позитивного мислення, усвідомленої включеності в групову взаємодію, як міні-модель соціальної взаємодії, поваги до думки інших, здатності до якісної взаємодії з оточуючими.

Матеріали для вправи: ватмани, фарби, пензлі, клей, ножиці, фломастери, маркери, картинки з журналів, міні-фігурки людей, пластилін (білий), клаптики тканини, різнокольорові камінці, мозаїка тощо.

Хід вправи. Вступне слово психолога: «Термін «інклюзія» увійшов у широкий вжиток, та переважно використовується коли мова йде про людей з інвалідністю. У світовій практиці говорячи про інклюзивний підхід мають на увазі чимало вразливих груп населення – людей з інвалідністю, літніх людей, мігрантів, малозабезпечених тощо.

В основі інклюзивного підходу лежать уявлення про те, що *всі люди різні*. Однак через уявні відмінності одна соціальна група часто отримує перевагу над іншою. Відтак метою інклюзії є – допомогти кожному *включитися* в суспільство, стати *соціально стійкими*, бути здатним *осмислено* проектувати власне життя, самореалізуватися, приймати виклики сьогодення, проявляти власну свідому активність та розвивати вольові зусилля. Отже, інклюзія – є однією з цілей стійкого розвитку світу».

Зараз ви всі зможете залучитися до побудови «країни інклюзії». Якою вона буде, її місія, цілі, завдання, філософія вирішувати вам.

Етап перший (15 хв). Учасники працюють в підгрупах (не менше ніж 4 особи в підгрупі) над створення проекту країни.

Етап другий (30 хв). Учасники створюють на ватманах країну.

Етап третій (15 хв). Презентація та обговорення після вправи.

Обговорення після вправи психолог проводить по етап виконання вправи. Питання для обговорення: наскільки ви задоволені власною участю в на етапі обговорення проекту «країни інклюзії»? Наскільки ви були активні (використовували запитання, аргументували власну точку зору, прислухалися до точок зору інших) на цьому етапі? Що заважало проявляти активність в обговоренні? Як ви себе відчували воли прислухалися до вашої точки зору? Коли не прислухалися? Наскільки швидко

визначився лідер у підгрупах на етапі обговорення? Наскільки ви були активні на етапі створення «країни інклюдії»? Чи задоволені ви власним внеском у створенні країни? Що заважало вам бути активним на цьому етапі? Наскільки ви висловлювали, просили про допомогу інших на цьому етапі? Що нового ви дізналися про себе, свої здібності, ресурси при виконанні вправи? Що готові використовувати у повсякденному житті?

Психологічний коментар до вправи. Дана вправа є варіантом перформанса, як арт-технологія, в якій важливим є сам процес. Тому, в обговоренні приділяється найбільша увага процесу. При обговоренні важливо акцентувати увагу на позиціях, в яких відчували себе учасники та поведінці. Під час виконання психолог уважно слідкує за процесом, не втручається. Якщо процес зупиняється ведучому варто на деякий час стати учасником, який активізує інших, а не виконує їхню роботу. Ведучому важливо фіксувати процес у власних записах, та в процесі обговорення доповнювати висловлювання учасників.

Психологу важливо слідкувати за тим, щоб при створенні «країни» (етап 2) студенти з інвалідністю були включені в роботу, враховуючи збереженість їхніх функцій (рухової, зорової, слухової). В підведенні підсумків психолог резюмує сказане учасниками та чітко формулює те, що заважає людині бути включеним у взаємодію, життя, активним та відповідальним, та які внутрішні ресурси варто розвивати.

Л. 6

Вправа «4 сфери» (на основі моделі балансу Н. Пезешкіана, 2004) *Блок 2. «Я та Інший»* (соціальні ресурси самореалізації особистості)

Мета - сприяти осмисленості власного життя через рефлексію його сфер: тіло, діяльність, контакти, майбутнє та здатності усвідомлювати дефіцит та ресурси досягнення балансу життєдіяльності.

Хід вправи. Психолог коротко знайомить учасників з моделлю балансу запропонованою Н. Пезешкіаном в позитивній психології. Згідно концепції Н. Пезешкіана людина живе та розвивається в чотирьох сферах ставлень – Я-ставлення до себе, власного тіла; Діяльність – ставлення до діяльності, досягнень; Контакти – ставлення інших, взаємодія з оточуючими; Майбутнє (сенси, ідеали, мрії, фантазії). Для гармонійного та благополучного функціонування людини необхідним є принцип балансу в зазначених чотирьох важливих сферах життєдіяльності. Однак, в житті людина, часто, живе в ситуації дисбалансу який відображається в цих сферах життєдіяльності.

Ведучий пропонує учасникам проаналізувати власні сфери життєдіяльності, відповідаючи на запитання: як я ставлюся до власного тіла? Скільки часу я приділяю фізичному аспекту, здоров'ю (сон, їжа, спорт, фізкультура тощо)? Як я ставлюся до власної діяльності (навчання, роботи)? Скільки часу у мене займає діяльність? Як ставлюся до взаємодії з іншими (рідними, друзями)? Яка якість цих контактів? Скільки часу витрачаю на контакти з іншими? Як я ставлюся до власного майбутнього, смислу майбутнього? Які фантазії, мрії у мене викликає моє майбутнє?

Учасники будують ромб власного балансу/дисбалансу та визначають сфери балансу, та сфери які не розвинуті та отримаю уваги менше ніж інші.

Далі учасники рефлексую як вони можуть посили сфери не розвинуті, що для цього потрібно їм зробити та записують власні думки в робочих зошитах.

Обговорення в групі спрямоване на рефлексію власних емоцій, думок, інсайтів після виконання вправи. При обговоренні психологу важливо акцентувати увагу учасників на значущості власних мотивів до змін, особистісній активності, вольових зусиллях, здатності приймати рішення та відповідальність за власні зміни.

Л. 7

Вправа «Планування» (на основі технології «mind map» Т. Бьюзена)
Блок 3. «Я, моє місце в Світі та Житті» (інструментальні ресурси підтримання якості життя та психологічного благополуччя)

Мета - сприяти самоорганізації діяльності учасників через здатність планувати власну діяльність, ефективно вирішувати завдання, та визначати способи досягнення поставленого результату.

Матеріали для вправи: листки формату А3, кольорові фломастери, олівці.

Хід вправи. Етап перший. Ведучий коротко знайомить учасників з аналітичним інструментом - інтелектуальні карти, який використовують для:

- Планування та організації діяльності
- Ефективного вирішення завдань,
- Систематизації інформації
- Генерації та фіксації нових ідей
- Розвитку творчого мислення.

Етап другий – створення інтелектуальної карти учасниками.

1. Визначитися з **темою** інтелект-карти (ІК),
2. Визначитися з **метою** ІК. Що має відображати ІК? Яка інформація чи знання вам необхідні? Які категорії (7+-2) в темі, яку ви розглядаєте, ви вважаєте найголовнішими? Які питання вам допоможуть побудувати гілки в ІК? На які підтеми можна розділити центральну тему?

3. Запишіть перші 10-12 слів, образів, які стосуються теми ІК.

4. Створення ІК.

Етап третій – презентація інтелектуальних карт учасників.

Обговорення після вправи. Учасники вербалізують власні враження, думки, отриманий досвід після виконання вправи.

Питання для обговорення: наскільки вам вдалося систематизувати інформацію про тему яку ви вирішували? Наскільки інтелектуальна карта допомогла вам спланувати дії для досягнення цілей? Що вдається вам найскладнішим на етапі створення інтелектуальної карти? Де ви готові використовувати цей інструмент в житті? Яких умінь вимагає від вас цей інструмент?

Авторська вправа «Я та мої плани на майбутнє»

Блок 3. «Я, моє місце в Світі та Житті» (інструментальні ресурси підтримання якості життя та психологічного благополуччя)

Мета – сприяти особистісній саморегуляції через розвиток творчого мислення, розширення бачення власного майбутнього, зниження внутрішніх обмежуючих установок.

Матеріали для вправи: метафоричні асоціативні карти або картинки (не менше ніж по 6 картинок кожному учаснику), намальовані в абстрактному стилі.

Хід вправи. Вступне слово психолога: «Часто ми стикаємося з почуттям, що ми не розуміємо напрям руху в житті, не можемо спроектувати власне майбутнє, визначитися з планом найближчого майбутнього». Ведучий пропонує учасникам створити проект найближчого майбутнього.

Учасники отримують по 6 картинок-абстракцій або (МАК-колоду) зображенням вгору та відповідають на питання: «Як може виглядати план вашого майбутнього життя (наприклад, чим вони хочуть займатися в найближчому майбутньому)? Для кожного плану майбутнього вибирають одну картинку.

В зошитах фіксують, чому саме вибрали саме цю картинку, що вони означають. Учасники коротко описують власні бачення по кожному з планів.

Далі учасники відповідають на питання: «Які навички/знання/уміння допоможуть реалізувати мені цей план?», «Що я принесу в оточуючий світ, якщо реалізую заплановане?», «Які ресурси мені необхідні для здійснення цього плану?», «Які джерела їх отримання мені відомі?», «Що з цього ви вже робити?», «Чого менше всього зараз у вашому житті?», «Яка діяльність є вашою самореалізацією, а для якої діяльності необхідна команда, взаємодія з іншими людьми?»

На наступному етапі учасники деталізують власні дії - пишуть конкретні кроки до отриманні бажаного результату та вибирають картинку-абстракції, яка найбільше відображає досягнення плану.

Зворотній зв'язок після вправи думок, переживань, інсайтів учасників.

Психологічний коментар до вправи. Сильна сторона абстракцій – практичне відкриття простору для фантазій та проєкцій, не обмежене чіткими смисловими фігурами, тому вимагає від учасників навичок образного мислення. Психолог може створити простір для отримання досвіду образного мислення, допомагаючи учасникам індивідуально.

На обговорення після вправи варто виділити достатньо часу, оскільки рефлексія учасників має важливий корекційний ефект.

Авторська вправа «Коло відповідальності»

Блок 3. «Я, моє місце в Світі та Житті» (інструментальні ресурси підтримання якості життя та психологічного благополуччя)

Мета - сприяти розширенню уявлень учасників про сфери власної відповідальності, та розвиток осмисленості прийняття рішень.

Хід вправи. Ведучий пропонує учасникам визначити сфери своєї відповідальності, та закінчити висловлювання: «Я відповідаю...» у роздаткових листках, на яких зображено коло.

Учасники мають поділити коло на таку кількість сфер, в скількох вони відчують себе відповідальними. Кожну сферу учасники підписують.

Наступний крок – учасник оцінюють ступінь власної відповідальності у кожній сфері за 10-ти бальною шкалою, та заштриховують.

Після створення кола відповідальності ведучий пропонує уявити, що це коло рухається, котиться по життєвому шляху та записати під ним власні переживання та відчуття.

Шерінг після вправи. Ведучий пропонує учасникам вербалізувати власні переживання та емоції, які вони записали та додати, ті які відчують «тут» і «зараз».

Питання для обговорення: наскільки комфортно вам рухати в житті на такому «колесі відповідальності»? Чому, саме, за визначені сфери ви відчуваєте себе відповідальним? Чи за всі сфери які ви визначили, ви можете відповідати? За які сфери ви не можете бути відповідальним, чому? За які сфери вашого життя ви переклали відповідальність на інших? На кого, чому? За які сфери власного життя ви відповідає (за 10-ти бальною шкалою) на половину, менше половини, повністю? Чому? Наскільки вибір відповідальності за значущі сфери власного життя усвідомлений вами? У вас є можливість додати/ видалити сфери відповідальності, чи зменшити/збільшити ступінь відповідальності. Що би ви змінили? Чому?

Психологічний коментар до вправи. Ведучому важливо акцентувати увагу тих учасників, які в колі відповідальності виділили сфери, які не вони контролюють та відповідають за них. Ведучий має фасилітувати самоаналіз таких учасників та сприяти вербалізації їхніх переживань, думок, прагнень.

Ведучому, також, важливо акцентувати увагу на особистісній значущості та осмисленості визначених сфер відповідальності учасників, здатності свідомо роботи вибір та приймати рішення, враховуючи свої здібності, можливості та потенційні ресурси.

Наукове видання

Ольга Іллівна Купрєєва

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ
в інтегрованому освітньому середовищі

Монографія

Видається в авторській редакції.

Підп. до друку 05.02.2021.
Формат 60x84/16. Ум.-друк. арк. 23,6.
Наклад 300 прим. Зам. №

Видавець і виготовлювач ТОВ «Талком»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26
E-mail: ukraine.vdk@email.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 17.05.2013.