

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.І. МЕЧНИКОВА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ПОЛЕЩУК ЛІЛЯ ВАСИЛІВНА

159.923:159.937.53(043.5)

**ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ЧАСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК
ОСНОВА ОСОБИСТОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ**

053 — Психологія 05 — Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ Л.В. Полещук

Науковий керівник

доктор психологічних наук,
професор
Кононенко Оксана Іванівна

Одеса – 2023

АНОТАЦІЯ

Полещук Л.В. Психологічна структура часової компетентності як основа особистого та професійного успіху. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія – Одеський національний університет імені І.І.Мечникова. (м. Одеса), 2023.

Дисертацію присвячено дослідженню психологічної структури часової компетентності.

Здійснено теоретичний аналіз проблеми компетентнісного підходу до вивчення особистості та часової компетентності, виявлено основні підходи до її вивчення у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці.

Констатовано, що концепція компетентнісного підходу сприяє досягненню високих результатів у різних сферах життєдіяльності, полегшує перехід від традиційних норм оцінювання особистості до інноваційного погляду на успішність її професійного, соціального та особистого життя. Показано, що в українській та зарубіжній психології склалися наукові традиції вивчення часової компетентності особистості, серед яких особливе місце займають віковий, особистісний та професійний підходи.

За критерієм часової перспективи виявлено дві групи респондентів. Першу групи склали особи, орієнтовані на майбутнє, їхня поведінка визначається прагненнями до цілей і винагород майбутнього, плануванням досягнень майбутніх цілей. Друга група представлена особами, налаштованими на минуле та сьогодення, які живуть теперішнім, спрямовані на безвідкладне задоволення потреб, але приймають минуле зі всіма помилками та спогадами.

В контексті компетентнісного підходу часова компетентність розглядається як інтегрально-системна властивість особистості, яка орієнтована у своїй активності на часову розгортку, здатна керувати собою в

часовому континуумі та проявляється в ситуаціях соціалізації (професійна діяльність, усвідомлена самоорганізація в часі, адаптація до чинників часу), а структурно складається з двох рівнів: процесуального, інструментального та часової перспективи як підґрунтя. Процесуальний рівень містить в собі стратегічний компонент (принципи загальної побудови глобальних життєвих планів, мотиваційна спрямованість), інструментальний рівень складається з трьох компонентів: рефлексивно-оцінного (креативність, особистісна та онтогенетична рефлексивність), операційного (динаміка намірів, рівні домагань,) та конкретно-ситуативного (цілепокладання, планування діяльності та її наслідків).

Результатом розвитку часової компетентності з урахуванням її структурних компонентів є здатність особистості оперативно включатися у події соціального життя, сформованість соціальної адаптованості та задоволеності життям.

Виділено чотири групи респондентів, які мають специфічні особливості часової компетентності. До першої групи з високим рівнем розвитку часової компетентності увійшли 30% загальної вибірки. Ці особи чітко усвідомлюють необхідність організації власного часу та мотивації виконання поставлених задач у встановлені терміни, розуміють актуальність упорядкування власних справ у часі, необхідність планування часу, ставлять перед собою стратегічні життєві цілі та прагнуть їх досягти. За будь-яких обставин вони прагнуть виконати запланований обсяг роботи до визначеного терміну. До другої групи з припустимим рівнем розвитку часової компетентності увійшли 37% загальної вибірки з високим та середнім рівнем усвідомлення організації власного часу, з середніми рівнями мотиваційної спрямованості на виконання завдання до встановленого терміну. Цим особам властива усвідомленість важливості чинника часу в професійному та особистому житті. Але їхні плани можуть бути не завжди цілком опрацьовані та продумані, не чітко прив'язані до часових параметрів життєдіяльності. Респонденти цього типу не завжди мотивовані на своєчасність, запізнення

для них є прийнятним явищем. До третьої групи з задовільним рівнем розвитку часової компетентності увійшли 24% загальної вибірки. Особи цього типу мають низький та середній рівень усвідомлення необхідності організації часу за високої мотиваційної спрямованості на надання обсягу роботи до встановленого терміну, не вибудовують перспективних планів і не впорядковують події свого життя, але прагнуть усі оперативні справи здійснювати своєчасно та надавати результати до терміну. До четвертої групи з низьким рівнем розвитку часової компетентності були включені 9% загальної вибірки, які мають низькі рівні усвідомленості необхідності організації часу та мотивації. Представники цієї групи не організовують свій час, живуть, не виділяючи пріоритетних подій, спираючись на везіння та випадок, своєчасність виконання поставлених задач для них не є важливим показником успішності в професійній діяльності та особистому житті.

Досліджено процесуальний рівень часової компетентності, ядро якого складає стратегічний компонент (принципи загальної побудови глобальних життєвих планів, сенсожиттєві орієнтації особистості, життєстійкість, цінність досягнень та загальна часова перспектива як результат розвиненої часової компетентності). Респонденти з розвиненою часовою компетентністю сприймають своє життя як спосіб набуття досвіду та готові до цього через власні помилки та перемоги. За чинниками часової перспективи констатовано тенденцію щодо слабкої спрямованості у майбутнє, але сформований механізм причино-наслідкових зв'язків змушує респондентів відповідально ставитися до можливих наслідків у майбутньому, не застрягати на рівні сьогоденного буття.

Досліджено інструментальний рівень часової компетентності особистості, ядро якого складають: рефлексивно-оцінний (онтогенетична та професійна рефлексивність), операційний та конкретно-ситуативний компоненти.

Рефлексивно-оцінний компонент в структурі часової компетентності дозволяє свідомо контролювати наслідки власної діяльності та рівень

особистого розвитку, сформованість таких якостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співробітництво, впевненість у собі, здатність аналізувати та передбачувати події життя, критичне та інноваційне рефлексування та прогнозування результатів діяльності та професійно важливих компетенцій.

Констатовано на статистично значущому рівні підвищення таких показників професійної рефлексивності як важливого показника часової компетентності особистості, як-от: рефлексія майбутньої діяльності ($p < 0,05$), рефлексія спілкування і взаємодії з оточуючими ($p < 0,05$) та загальний показник професійної рефлексії ($p < 0,05$). Припущено, що респонденти з розвинутою часовою компетентністю при виборі стратегії професійної поведінки в змозі аналізувати не тільки власну діяльність, але й вчинки інших людей, здатні виявляти причини та наслідки власних дій у часовій розгортці – як в минулому, такі в реальному часі та в майбутньому. Вони можуть обмірковувати свою діяльність, ретельно її панувати та прогнозувати можливі наслідки.

Значення загального показника онтогенетичної рефлексії довели, що в групі респондентів розвинена здатність аналізувати власні вчинки, які вони скоювали в минулому та в сьогоденні, в реальному часі, розкривати для себе причини та наслідки прийнятих рішень та у майбутньому користуватися результатами здобутого досвіду, що дозволило зробити висновок про розвинений рефлексивно-оцінний компонент інструментального рівню в структурі часової компетентності

Операційний (стійкість намірів) та конкретно-ситуативний (особливості мотивації, ступінь ситуативної корекції поведінки) компоненти в структурі часової компетентності, що характеризують загальну часову перспективу особистості.

Запропонована схема вивчення часової перспективи в залежності наступних виборів від успішності попередніх проб. Варіативність часової перспективи після неуспіху істотно вища: досліджуваний може

висловлювати намір підвищити претензії незважаючи на неуспіх (майбутнє), повторити спробу вирішити те саме завдання (сьогодення) чи знизити претензії, повернутися назад, на нижчий рівень (минуле). Запропонована система параметрів представляє такі особливості часової перспективи особистості, як її динамічність, особливості стратегії, стійкість, схильність до емоційної корекції, а також дозволяє виділити фактори її ситуативної динаміки.

За результатами дослідження ступеня розвиненості операційного та конкретно-ситуативного компонентів часової компетентності виявлено три основні способи ситуативної побудови та функціонування часової перспективи особистості. Ці види часової перспективи відрізняються за параметрами часової стійкості, схильності до емоційної деформації, залежності від успіху/неуспіху, ступеня ситуативної корекції. Параметри побудови часової перспективи виявили кореляцію з мотиваційними особливостями суб'єкта, рівнем його домагань та досягнень.

Показано, що в залежності від типу мотивації суб'єкта формуються індивідуальні особливості часової перспективи особистості. Так, залежність від типу мотивації виявляє такий параметр часової перспективи особистості, як деформація наміру з боку безпосередньо-емоційного переживання результату своєї діяльності. Ця деформація проявляється у розбіжності передбачуваного та реального виборів. Найбільш явно така розбіжність спостерігається у досліджуваних з мотивацією уникнення неуспіху і самоствердження і трохи меншою мірою у досліджуваних з мотивацією досягнення.

Підтверджено, що формування часової компетентності набуває особливого значення для професійного та особистісного становлення особистості, оскільки сучасне суспільство потребує спеціалістів з розвинутою самоорганізацією, спроможних продуктивно діяти в умовах дефіциту часу, в особливих ситуаціях. Саме тому сьогодні часова компетентність розглядається не просто як особистісна властивість, але й як

одна з соціально значимих характеристик людини, здатної спрямовувати свою активність, цілі та прагнення у майбутнє. Формувальна робота з розвитку часової компетентності має здійснюватися з урахуванням її особистісного походження, що проявляється у конкретній соціальній ситуації. Тому для розвитку часової компетентності важливо спиратися на механізми соціалізації як підґрунтя засвоєння індивідом соціального досвіду, усвідомлення необхідності самоорганізації в часі та адаптації до нових часових викликів діяльності. Пропонована процедура тренінгу часової компетентності містить три основні етапи: організаційний, ознайомчий та діагностично - коректувальний. В ході роботи учасники тренінгової групи опрацьовують наступні блоки питань, які мають відношення до часової компетентності: підвищення самооцінки, впевненості в собі, рівня домагань; уміння нестандартно мислити; підвищення пошукової активності, орієнтація на активну життєву позицію. формування елементів індивідуального таймменеджменту як здатності організовувати свій часовий простір таким чином, щоб вчасно робити всі справи.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у виявленні шляхів формування окремих елементів часової компетентності в умовах професійної діяльності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, особистість, особливості особистості, адаптаційні можливості, успішність особистості, професійний розвиток особистості, процесуальний рівень, інструментальний рівень, цілепокладання, самореалізація, психологічне благополуччя, часова компетентність, психологія часу, часова перспектива, репрезентації часу.

Poleshchuk L. The psychological structure of temporal competence as the basis of personal and professional success. - Qualification scholarly work published as manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD) in specialty 053 Psychology - Odesa National I.I. Mechnikov University (Odesa), 2023.

The dissertation is devoted to the study of the psychological structure of temporal competence.

A theoretical analysis of the problem of the competence approach to the study of personality and temporal competence was carried out, the main approaches to its study in domestic and foreign psychological science were revealed.

It was established that the concept of the competence approach contributes to achieving high results in various spheres of life, facilitates the transition from traditional standards of personal assessment to an innovative view of the success of his professional, social and personal life. It is shown that in Ukrainian and foreign psychology, scientific traditions of studying the temporal competence of an individual have developed, among which age, personal and professional approaches occupy a special place.

According to the criterion of time perspective, two groups of respondents were identified. The first group consists of future-oriented individuals, their behavior is determined by striving for future goals and rewards, planning to achieve future goals. The second group is represented by individuals who are focused on the past and the present, who live in the present, are focused on immediate satisfaction of needs, but accept the past with all its mistakes and memories.

In the context of the competence approach, temporal competence is considered as an integral and systemic property of an individual, which is oriented in its activity to the time sweep, is able to manage itself in the time continuum and manifests itself in socialization situations (professional activity, conscious self-organization in time, adaptation to time factors), and structurally consists of two levels: procedural, instrumental and temporal perspective as a foundation.

The procedural level contains a strategic component (principles of the general construction of global life plans, motivational orientation), the instrumental level consists of three components: reflective and evaluative (creativity, personal and ontogenetic reflexivity), operational (dynamics of intentions, levels of

harassment), and specifically situational (goal setting, activity planning and its consequences).

The result of the development of temporal competence, taking into account its structural components, is the ability of the individual to be quickly included in the events of social life, the formation of social adaptability and life satisfaction.

Four groups of respondents who have specific features of temporal competence are identified. The first group with a high level of development of temporal competence included 30% of the total sample. These individuals are clearly aware of the need to organize their own time and motivate them to complete tasks within the set deadlines, understand the importance of organizing their own affairs in time, the need to plan time, set strategic life goals for themselves and strive to achieve them.

Under any circumstances, they strive to complete the planned scope of work by the specified deadline. The second group with an acceptable level of development of time competence included 37% of the total sample with a high and medium level of awareness of the organization of their own time, with medium levels of motivational focus on completing the task by the set deadline. These individuals are characterized by an awareness of the importance of the time factor in their professional and personal lives.

But their plans may not always be fully worked out and thought out, not clearly tied to the time parameters of life. Respondents of this type are not always motivated by timeliness, being late is an acceptable phenomenon for them. The third group with a satisfactory level of development of temporal competence included 24% of the total sample. Individuals of this type have a low and medium level of awareness of the need to organize time with a high motivational focus on providing the scope of work by the set deadline, do not make long-term plans and do not organize the events of their lives, but strive to carry out all operational matters in a timely manner and provide results by the deadline.

The fourth group with a low level of development of time competence included 9% of the total sample, who have low levels of awareness of the need to

organize time and motivation. Representatives of this group do not organize their time, they live without prioritizing events, relying on luck and chance, the timeliness of completing tasks for them is not an important indicator of success in their professional activities and personal life.

The procedural level of time competence, the core of which is the strategic component (principles of the general construction of global life plans, meaningful life orientations of the individual, vitality, the value of achievements and the general time perspective as a result of developed time competence) has been studied. Respondents with developed temporal competence perceive their life as a way of gaining experience and are ready for it through their own mistakes and victories.

According to the factors of the time perspective, a tendency towards a weak focus on the future has been established, but the formed mechanism of cause-and-effect relationships forces the respondents to take a responsible attitude to possible consequences in the future, not to get stuck at the level of the present existence.

The instrumental level of a person's temporal competence was studied, the core of which consists of: reflexive-evaluative (ontogenetic and professional reflexivity), operational and concrete-situational components.

The reflective-evaluative component in the structure of temporal competence allows you to consciously control the consequences of your own activities and the level of personal development, the formation of such qualities as creativity, initiative, focus on cooperation, self-confidence, the ability to analyze and predict life events, critical and innovative reflection and forecasting of results activities and professionally important competencies.

A statistically significant increase in such indicators of professional reflexivity as an important indicator of a person's temporal competence was found, such as: reflection on future activities ($p < 0.05$), reflection on communication and interaction with others ($p < 0.05$) and the general indicator of professional reflection ($p < 0.05$).

It is assumed that respondents with developed temporal competence when choosing a strategy of professional behavior are able to analyze not only their own activities, but also the actions of other people, are able to identify the causes and consequences of their own actions in a temporal sweep - both in the past, in real time and in the future. They can think about their activities, carefully control them and predict possible consequences.

The values of the general indicator of ontogenetic reflection proved that the group of respondents developed the ability to analyze their own actions, which they committed in the past and in the present, in real time, to reveal to themselves the reasons and consequences of the decisions made, and to use the results of the acquired experience in the future, which allowed us to draw a conclusion about the developed reflexive-evaluative component of the instrumental level in the structure of temporal competence

Operational (stability of intentions) and concretely situational (features of motivation, degree of situational correction of behavior) components in the structure of temporal competence characterizing the general temporal perspective of an individual.

This is a scheme for studying the time perspective depending on the success of the previous elections in the next elections. The variability of the time perspective after failure is significantly higher: the subject may express the intention to increase claims despite failure (future), repeat an attempt to solve the same task (present) or reduce claims, return to a lower level (past). The proposed system of parameters represents such features of the personality's temporal perspective as its dynamism, strategy features, stability, propensity for emotional correction, and also allows identifying the factors of its situational dynamics.

According to the results of the study of the degree of development of the operational and concrete situational components of time competence, three main methods of situational construction and functioning of the time perspective of the individual were revealed. These types of time perspective differ in terms of time stability, susceptibility to emotional deformation, dependence on success/failure,

degree of situational correction. The time perspective construction parameters revealed a correlation with the subject's motivational features, the level of his pursuits and achievements.

It is shown that depending on the type of motivation of the subject, individual features of the time perspective of the individual are formed. Thus, the dependence on the type of motivation reveals such a parameter of the time perspective of the individual as the deformation of the intention on the part of the direct emotional experience of the result of one's activity.

This deformation is manifested in the discrepancy between the predicted and real elections. Such a discrepancy is most clearly observed in subjects with the motivation of avoiding failure and self-affirmation, and to a slightly lesser extent in those with the motivation of achievement.

It has been confirmed that the formation of time competence is of particular importance for the professional and personal development of an individual, since modern society needs specialists with developed self-organization, who are able to act productively in conditions of time shortage, in special situations. That is why today temporal competence is considered not just as a personal property, but also as one of the socially significant characteristics of a person who is able to direct his activity, goals and aspirations into the future.

Formative work on the development of temporal competence should be carried out taking into account its personal origin, which is manifested in a specific social situation. Therefore, for the development of time competence, it is important to rely on the mechanisms of socialization as a basis for the individual's assimilation of social experience, awareness of the need for self-organization in time and adaptation to new time challenges of activity.

The proposed time competence training procedure includes three main stages: organizational, introductory and diagnostic - corrective. During the work, the participants of the training group work out the following blocks of questions related to temporal competence: increasing self-esteem, self-confidence, level of harassment; the ability to think outside the box; increasing search activity, focusing

on an active life position. formation of elements of individual time management as the ability to organize one's time space in such a way as to do all things on time.

Prospects for further scientific investigations consist in identifying the ways of formation of individual elements of temporal competence in the conditions of professional activity.

Key words: competence approach, personality, personality characteristics, adaptation possibilities, personality success, professional development of personality, procedural level, instrumental level, goal setting, self-realization, psychological well-being, temporal competence, psychology of time, temporal perspective, representations of time.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях з психології, включених до переліку, затверджених МОН України:

1. Полещук Л.В. Психологічна структура часової компетентності як теоретична проблема. Габітус. 2022. № 43. С. 163-167. (Фахове видання України (категорія «Б»).
2. Полещук Л.В. Місце часової компетентності в структурі особистості. Психологія та соціальна робота. 2022. № 1-2 (54-55). С. 117-130. (Фахове видання України (категорія «Б»).
3. Полещук Л.В. Психологічна структура часової компетентності в контексті успішності та благополуччя людини. Габітус. 2023. № 48. С. 136-140. (Фахове видання України (категорія «Б»).

Статті в зарубіжних наукових періодичних виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз даних:

1. Poleshchuk L.V. & all Correlation of the coach's qualities and junior athletes' self-efficacy. Journal of Physical Education and Sport, Vol. 23 (issue 7), Art 199, pp. 1621 - 1630, July 2023 (**Scopus**).

Тези апробаційного характеру:

1. Полещук Л.В. Часова компетентність як інтегральна характеристика особистості: теоретичний аспект // Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції 14 травня 2020 р. – за заг. ред. В.В. Ягоднікової – Одеса: КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», 2020 – с. 50-51.

2. Полещук Л.В. Час як цінність та ресурс людини // Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві: Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції присвяченій 155-річчю Одеського національного університету імені І.І. Мечникова 5 листопада 2020 року – Одеса, 2020.

3. Полещук Л.В. Соціально-психологічні детермінанти успішності особистості // Збірник тез III Міжнародної науково-практичної конференції «Особистість у кризових умовах сучасності: психологічні виклики» (03 березня 2023р., м.Івано-Франківськ) / За наук. ред. проф. Л.С. Пілецької, проф. І.М. Гояна, проф. Н.Є. Завацької, доц. О.М. Чуйко. м.Івано-Франківськ, С.280-28.

4. Полещук Л.В. Часова компетентність як умова самоефективності та успішності особистості // Збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні координати розвитку особистості» (1-2 червня 2023 р., м. Полтава).

ЗМІСТ

	стор
ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ЧАСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	23
1.1. Компетентнісний підхід до вивчення психологічних феноменів.....	23
1.2. Основні види компетентностей.....	42
1.3. Уявлення про ставлення до часу та часову компетентність у психологічній науці	55
Висновки до першого розділу.....	73
РОЗДІЛ 2. ЕТАПИ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ЧАСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОСНОВИ ОСОБИСТОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ..	77
2.1. Організація та основні етапи дослідження психологічної структури часової компетентності	77
2.2. Методи та методики дослідження психологічної структури часової компетентності особистості	81
Висновки до другого розділу.....	102
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ЧАСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОСНОВИ ОСОБИСТОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ...	104
3.1. Емпіричні підходи до психологічної структуризації часової компетентності особистості	104
3.1.1. Підхід до структуризації часової компетентності на підставі ставлення особистості до подій минулого, теперішнього та майбутнього	105
3.1.2. Процесуально-інструментальний підхід до структуризації часової компетентності	110
3.2. Особливості процесуального рівню часової	

компетентності	117
3.3. Особливості інструментального рівню часової компетентності.....	128
3.4. Методичні рекомендації з розвитку часової компетентності особистості.....	145
Висновки до третього розділу	155
ВИСНОВКИ	162
ЛІТЕРАТУРА	170
ДОДАТКИ	192

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Серед основних завдань сучасної психологічної науки особливе місце займає необхідність формування особистості, яка прагне реалізуватися як суб'єкт професійної діяльності та особистого зростання. Вирішити ці актуальні завдання допомагає компетентнісний підхід, який сьогодні розглядається не тільки як сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, але й як інтегрована система ставлень, цінностей, життєвих стратегій, що розкриває здатність особистості аналізувати минулий досвід та набувати новий. Тобто, компетентна особистість не тільки володіє знаннями та певним досвідом, але й успішно застосовує їх на практиці. В компетентнісній парадигмі працювали як зарубіжні (Т.К. Crowl, J.E. Doppet, D. Elkind, S. Kaminsky, D.M. Podell, Ed.C. Short, W. Nutmacher, Дж. Равен), так і вітчизняні (І.Д. Бех, Н.М. Бібік, Є.В. Болотіна, Г.О. Васківська, Ю.В. Вінтюк, О.І. Гулай, Р.С. Гуревич, Т. Григоренко, С.М. Григор'єва, О.С. Заблоцька, І. Єрмаков, І.Г. Єрмакова, О.І. Кононенко, Л.О. Лісіна, О.І. Локшина, В.І. Луговий, Л.М. Масол, Н. Митропольська, О.В. Овчарук, О.В. Онопрієнко, С.П. Паламар, Н.С. Побірченко, Л.В. Помиткіна, І.В. П'янковська, О.Я. Савченко, Г.К. Селевко, В.В. Химинець, Л.Л. Хоружа) вчені.

Результати міжнародних соціально-психологічних досліджень переконливо довели, що вдосконалення компетентності особистості в різних галузях соціального та особистого життя підтримує належний рівень інтелектуального та культурного розвитку, впливає на формування особистісної та соціальної лабільності, розвиває уміння адекватно реагувати на виклики соціуму.

Особливим внутрішньоорганізуючим чинником особистості виступає час, який визначає цілісність життєвого процесу. В різних соціальних ситуаціях (особистісне зростання, навчання, трудова діяльність, міжособистісні стосунки тощо) людина і час щільно пов'язані між собою:

формує свій індивідуальний образ світу, переосмислює минуле, сьогодення, майбутнє, людина фактично змінює свій буттєвий простір, якість свого життя, а час стає основним незворотним чинником її існування.

Особливий статус часової компетентності полягає в тому, що вона зумовлюється значною кількістю особистісних та соціальних чинників, виступає важливою умовою ціннісного ставлення людини до часових аспектів свого індивідуального та соціального життя (А.А. Бунас, Н.М. Голота, Л.М. Карамушка, О.В. Кінельова, З.О. Кіреєва, Ю.О. Клименко, І.В. Кміть, Т.В. Лесько, І.Б. Підручна, І.В. Причеп, І.Л. Соломонюк, Т.М. Титаренко, Б.Й. Цуканов, Н.В. Чепелева, О. Шаран, О. Яловська, R.J. Barndt, A. David, C. Kidder R.B. King, O. Kononenko, D. Laureiro-Martinez, M. Reich, B.J. Taber, C.A. Trujillo, J. Unda, Z.R. Mello, F.C. Worrell та ін.)

Часова компетентність є ключовою в структурі особистості і в організації її життєдіяльності та саме особистісний аспект потребує додаткового емпіричного дослідження.

Нажаль, більшість теоретико-емпіричних досліджень у площині темпорального дослідження особистості здійснювалися переважно через виявлення орієнтації особистості на майбутнє або минуле, а особливості її психологічної структури як чинника успішності в професійному та особистому житті в науці представлені недостатньо.

Виходячи з важливості зазначених питань, їх недостатньої розробленості в теорії та практиці психологічної науки, був здійснений вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічна структура часової компетентності як основа особистого та професійного успіху».

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в рамках комплексної науково-дослідної теми кафедри соціальної психології «Гене́за та соціально-психологічні детермінанти психологічного благополуччя особистості» (РК №332 зареєстрована в УкрІНТЕІ, № держреєстрації 0123U101274).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (протокол №3 від 19.11.2019 р).

Об'єкт дослідження – часова компетентність особистості.

Предмет дослідження – психологічна структура часової компетентності як основа особистого та професійного успіху.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості психологічної структури часової компетентності.

Для досягнення мети було поставлено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення проблеми часової компетентності особистості.
2. Розробити структуру часової компетентності особистості та провести емпіричне дослідження основних особистісних компонентів в її структурі.
3. Виділити типи осіб з різним розвитком часової компетентності.
4. Укласти методичні рекомендації щодо розвитку часової компетентності особистості.

Для розв'язання поставлених завдань були використані такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: теоретичний аналіз першоджерел, системний, моделювання;
- *емпіричні*: самоспостереження, метод психодіагностичного обстеження.

Метод психодіагностичного обстеження містить наступні психодіагностичні методики: методика «Часова компетентність особистості» О.В. Кузьміної; Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPІ); методика виявлення індивідуальної міри рефлексивності О.В. Карпова та В.В. Пономарьової; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової; Тест сенсожиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва, адаптована версія тесту «Цілі життя» (Purpose – in – Life Test, PIL) Дж. Крамбо та Л. Махолика; Тест життєстійкості С. Мадді, адаптація Д.О. Леонтьєва;

Опитувальник «Індекс прагнень» («Aspirations Index») E.L. Deci, R.M. Ryan (адаптація Ю.О. Котельникової); авторська модифікація методики М. Юкнат; опитувальник «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» М. П. Фетискіна, В. В. Козлова і Г. М. Мануйлова.

– *Метод математико-статистичної обробки даних з подальшою якісною інтерпретацією та узагальненням.* Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 16.0).

Емпіричну вибірку дослідження склали 300 респондентів у віці 18-25 років.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечені методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних позицій, використанням взаємодоповнювальних методів, що відповідають меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки, поєднанням кількісних та якісних методів аналізу отриманих емпіричних даних, використанням методів математичної статистики.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

– *вперше:* на основі системного теоретико-емпіричного дослідження *розкрито* психологічні особливості часової компетентності та її місце в структурі особистості; *виділено* двокластерну модель часової орієнтації особистості; диференційовано та емпірично підтверджено чотири типи осіб з різним розвитком часової компетентності (високий, припустимий, задовільний та низький); *виявлено* основні рівні розвитку часової компетентності: процесуальний рівень містить стратегічний компонент (принципи загальної побудови глобальних життєвих планів, сенсожиттєві орієнтації особистості, життєстійкість, цінність досягнень та загальна часова перспектива), інструментальний рівень містить три компоненти: рефлексивно-оцінний (онтогенетична та професійна рефлексивність), операційний (стійкість намірів) та конкретно-ситуативний (ступінь ситуативної корекції поведінки) компоненти; *виділено* групи респондентів,

диференційованих за цими компонентами; *створено* авторську методику дослідження операційних аспектів часової компетентності особистості; *виявлено* основні способи ситуативної побудови та функціонування часової перспективи особистості, які відрізняються за параметрами часової стійкості, схильності до емоційної деформації, залежності від успіху/неуспіху, ступеня ситуативної корекції; *розкрито* основні стилі цілепокладання та самоєфективності осіб з різними структурами часової компетентності; укладено психологічні портрети осіб з розвиненою часовою компетентністю; виділено та емпірично підтверджено чинники, що негативно впливають на формування часової компетентності особистості;

– *поглиблено та уточнено*: уявлення про сучасні підходи до вивчення часової компетентності у вітчизняній психології; поняття «часова компетентність особистості»;

– *набули подальшого розвитку*: уявлення про внутрішнє підґрунтя особистого та професійного розвитку.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані дані про особливості часової компетентності особистості можуть бути використані при призначенні на посади, у практиці психологічного консультування, в організації функціонування психологічних служб закладів вищої освіти та в освітньому процесі підготовки здобувачів вищої освіти I та II освітніх рівнів у галузі психології. Крім того, отримані дані можуть бути використані практичними психологами при роботі з клієнтами в межах особистісного зростання, підвищення усвідомленості та продуктивної організації своєї діяльності та життя в цілому.

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-методичний та науковий процес Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (довідка 01-01-961 від 28.08.2023 р.), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка № 613/15.16 від 25.08.2023 р.), Одеського національного медичного університету, Військової академії (м. Одеса) (довідка № 28/4/193 від 18.09.2023 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційної роботи було представлено на науково-практичних конференціях, конгресах, семінарах різного рівня, зокрема на *міжнародних*: Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції присвяченій 155-річчю Одеського національного університету імені І.І. Мечникова «Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві» (5 листопада 2020 р., м.Одеса); III Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість у кризових умовах сучасності: психологічні виклики» (03 березня 2023р., м.Івано-Франківськ); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні координати розвитку особистості» (1-2 червня 2023 р., м. Полтава); *всеукраїнських конференціях*: II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку» (14 травня 2020 р., м.Одеса).

Публікації. Основні положення й висновки дисертаційної роботи представлено у 8 публікаціях авторки, з яких 4 статті у наукових фахових виданнях із психології (з них 3 статті – у наукових фахових виданнях з психології, включених до переліку, затверджених МОН України, 1 стаття у міжнародному періодичному виданні, включеному до міжнародних наукометричних баз даних); 4 публікацій – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 210 найменувань (з них 46 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації викладено на 199 сторінках, із них 169 сторінок основного тексту. Робота містить 14 таблиць на 3 сторінках, 1 рисунок на 1 сторінці.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ЧАСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

1.1. Компетентнісний підхід до вивчення психологічних феноменів

На порядку денному сучасної психології стоїть важливе завдання – формування розвиненої особистості, яка прагне до самореалізації та саморозвитку як суб’єкт професійної діяльності та особистого зростання. Тому в умовах трансформації сучасного суспільства саме структурні характеристики компетентності стають предметом наукових розвідок. Феномен компетентності як особистісної характеристики розглядається не тільки традиційно як сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, але й як цілісна система ставлень, що розкриває здатність особистості аналізувати минулий досвід та набувати новий. Тому можна констатувати, що компетентна особистість не тільки володіє знаннями та певним досвідом, але й успішно застосовує їх на практиці [79].

Результати міжнародних соціально-психологічних досліджень переконливо доводять, що вдосконалення компетентності сучасної молоді у різних галузях соціального та особистого життя підтримує необхідний рівень інтелектуального та культурного розвитку, впливає на формування особистісної та соціальної лабільності, уміння адекватно реагувати на виклики часу. Саме тому європейські вчені вважають важливим напрямком теоретико-емпіричних досліджень вивчення змісту та структури компетентності, розуміння того, які види компетентності та при яких умовах необхідно формувати в сучасній особистості.

Концепція компетентнісного підходу сприяє досягненню високопродуктивних результатів як у навчанні, так і в інших сферах життєдіяльності. Так, у матеріалах Bologna Declaration on the European space

for Higher education an explanation підкреслюється, що застосування компетентнісного підходу забезпечує перехід від традиційних академічних норм оцінювання здобувачів вищої освіти до інноваційної оцінки їхньої професійної, соціальної та особистісної адаптації до праці та життя, до безперервної освіти протягом усього життя [205].

Американська теорія компетентної особистості важливою компетенцією вважає її здатність швидко та безконфліктно адаптуватися до нових умов життєдіяльності. Тому в цій теорії особливе значення приділяється розробці методичного інструментарію та способів підготовки компетентного працівника для конкретних галузей [цит. за 97].

Науковці та представники міжнародних європейських організацій розглядають компетентність як здатність особистості:

- 1) активно застосовувати на практиці знання та уміння, реалізовувати свої досягнення в нових ситуаціях (Final Report [198]);
- 2) поєднувати знання, уміння, системи цінностей та ставлень, необхідні у повсякденній діяльності (W. Nutmacher [202]);
- 3) успішно задовольняти особистісні та соціальні потреби, продуктивно виконувати поставлені завдання (експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади», скорочено «DeSeCo») [205];
- 4) застосовувати отримані знання та вміння в комунікативних та професійних ситуаціях [203].

В Європейській науці особлива увага приділяється питанням ключових компетенцій в життєдіяльності людини. Так, Радою Європи найвагомішими компетенціями людини проголошено наступні:

1. Соціально-політичні (здатність нести персональну відповідальність, комунікувати з оточуючими, приймати спільні рішення, врегульовувати конфлікти мирним шляхом, брати участь у роботі демократичних інститутів);

2. Полікультурні (толерантність, уміння сприймати відмінності між людьми, поважати їх, співіснувати з представниками інших культур та релігій);

3. Мовленнєві (володіння усним та письмовим спілкуванням, білінгвізм);

4. Інформаційно-технологічні (цифрова грамотність, здатність учитися протягом усього життя) (W. Nutmacher [202]).

Найбільш розгорнутим та вже класичним вважається в науці уявлення про компетентність Дж. Равена, який розглядає її як багатокomпонентне явище, яке реалізується у когнітивній, вольовій та емоційній сферах [125]. Всі окремі компоненти компетентності незалежні один від одного, але взаємозамінні [125]. Для теми нашого дослідження значущим є підхід Дж. Равена до компетентності як до провідної особистісної характеристики, яка щільно пов'язана з її інтересами, цілями, особистими та соціальними пріоритетами [125]. Вчений підкреслює, що компоненти компетентності проявляються та реалізуються в умовах, коли суб'єкт зацікавлений в результатах своєї діяльності.

Дж. Равеном були виділені такі компетентності, як-от: усвідомлення системи цінностей та настанов; здатність до самоконтролю та емоційного забарвлення процесу діяльності; самостійність в процесі виконання завдання; здатність приймати рішення; використання зворотного зв'язку в процесі взаємодії; упевненість в собі; адаптивність до нових або невизначених ситуацій; здатність планувати своє майбутнє, встановлювати перед собою цілі та досягати їх, братися за розв'язання складних питань; самостійність, критичність та креативність мислення, готовність опрацьовувати спірні питання та досліджувати оточуючий світ задля виявлення його можливостей та викликів; довіра до світу; здатність до помірного ризику; відкритість інноваційному досвіду; установка на майбутні перспективи; наполегливість; використання власних особистісних ресурсів; ставлення до соціально встановлених правил та способів поведінки як до конвенційних норм;

особиста відповідальність за себе та за інших людей; готовність продуктивно працювати в групі, вирішувати конфлікти, слухати інших людей, підтримувати щодо прийняття самостійного рішення та об'єктивно оцінювати їхній потенціал; здатність бути підлеглим та ефективно працювати у цьому статусі; толерантність, плюралізм, здатність до організаційного та громадського планування тощо [125].

Ми вважаємо, що перелік основних компетентностей, наданий Дж. Равеном, є достатньо широким, та, навіть, частково торкається дотичне нашій науковій проблематиці - часовій компетентності (наприклад, такі виділені Дж. Равеном компетентності, як використання зворотного зв'язку в процесі взаємодії, здатність планувати своє майбутнє), але, ми можемо припустити, що він має деякі недоліки, які обмежують його широке використання в сучасних дослідженнях різних аспектів компетентності. На наш погляд, перелік компетентностей, пропонований Дж. Равеном, недостатньо диференційований, деякі компетентності (які він ще називає тенденціями) тотожні за змістом. Нам здається, що система компетентностей, пропонована Дж. Равеном, потребує більшої систематизації та угруповання, оскільки в класичному варіанті більше схожа на перелік соціально-комунікативних та особистісних властивостей, не дивлячись на те, що Дж. Равен одні з них відносить до когнітивної сфери, інші – до емоційної тощо.

Практичну та теоретичну зацікавленість представляє підхід до компетентності у Фінляндії. Як відмічає К.В. Котун, фінські вчені виділяють такі основні характеристики компетентності:

- ефективне використання здібностей для продуктивної реалізації професійної діяльності згідно з функціональними обов'язками;
- володіння компетенціями, необхідними для одночасної автономності та гнучкості у вирішенні професійних задач;
- співпраця з колегами та професійною спільнотою;

- системне поєднання знань, здібностей та установок, необхідних для виконання функціональних обов'язків в сучасному середовищі;
- здатність ефективно функціонувати з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії;
- пластичність психіки та адаптивна реакція на зміни в соціумі [125].

Вдалим та поширеним у світовому науковому просторі виявився підхід Ed.C. Short, який узагальнив чотири основні концепції компетентності [196]. Щодо першої концепції, компетентність розглядається як поведінка або дія, тому й сутність компетентності в межах першої концепції розглядається через набуттям людиною вмінь і навичок для діяльності, яка не має креативного характеру. Друга концепція дозволила Ed.C. Short розглядати компетентність як набуття особистістю системи знань, умінь та навичок, які дозволять їй в професійній сфері робити свідомий вибір, досконало опановувати свою діяльність та визначати основний вектор її вдосконалення. В межах третьої концепції компетентності за Ed.C. Short її можна характеризувати за ступенем або рівнем розвитку здібностей, які офіційно можна вважати достатнім, тобто, компетентність особистості має відповідати стандартному рівню, прийнятому в певній сфері діяльності. В межах цієї концепції Ed.C. Short В. Ландшеєр вводить поняття «мінімальна компетенція» як початковий рівень знань та вмінь особистості, як необхідний рівень навченості, потрібний для успішного функціонування в соціумі [196].

Четверта концепція компетентності імпонує нашій дослідницькій позиції, оскільки в її межах компетентність визначається як властивість особистості, цілісний спосіб її буття. Відповідно, основний методологічний підхід до проблеми компетентності Ed.C. Short полягає в тому, що для здійснення аналізу конкретної компетентності необхідно визначити концепцію, в межах якої цей аналіз буде відбуватись [196]

Ще однією важливою причиною дослідження різних аспектів проблеми компетентності – це широта та довільна заданість терміну «компетентність». Так, W. Nutmacher відмічав змістовну невизначеність поняття компетенція,

яка входить в такі важливі поняття, як уміння, компетентність, здібність, майстерність особистості тощо [202]. D. Elkind розглядає компетентність як невід’ємну частину цілісного процесу онтогенезу, що розкриває логіку розгортання єдиного процесу особистісного зростання та розвитку: від знань до вмінь та в подальшому до системи цінностей [184], Американські вчені (Т.К. Crowl, S. Kaminsky, D.M. Podell [176] та ін.) виділяють здатність особистості самостійно приймати незалежні рішення та уміння правильно орієнтуватися в усіх питаннях, пов’язаних з її діяльністю як головні маркери розвиненості необхідного рівня компетентності є [176].

Постійно зростаючим потік інформації, глобалізація життя людини потребує принципово нового підходу до конструювання її образу світу, спрямованого на її постійне самовдосконалення, формування універсальних, надпредметних компетентностей, до яких ми відносимо часову компетентність. Представники міжнародної комісії Ради Європи визначають компетентність як ключові вміння, кваліфікації, уявлення, опорні знання особистості, її фундаментальні властивості [79]. J.E. Doppet підкреслює, що до виникнення в американській науці терміну «компетентність» активно застосовувався термін KSAO (знання (Knowledge), вміння (Skills), здібності (Abilities, Attitudes), інші характеристики (Other)) [182], а у вітчизняному науковому просторі – ЗУН (знання, уміння, навички) [61].

С.Е. Зелінський узагальнюючи результати зарубіжних досліджень, констатує, що, незважаючи на існуючі розбіжності у поглядах на компетенції та компетентність, загальноприйнятим є підхід, згідно якого вони лежать в основі стандарту поведінки, який об’єднує знання, навички, особистісні особливості та визначає ефективність діяльності [61]. Тобто завдяки компетентнісному підходу враховуються індивідуальні особливості особистості як спосіб досягнення поставлених цілей.

В українській психологічній науці також постійно тривають дискусії щодо адекватного розуміння термінів «компетентність» і «компетенція» (І.Д. Бех [7], Н.М. Бібік [8], Є.В. Болотіна [15], Г.О. Васьківська [23],

Ю.В. Вінтюк [26], О.І. Гулай [40], Р.С. Гуревич [42], Т.В. Григоренко [37], С.М. Григор'єва [36], О.С. Заблоцька [58], І.Г. Єрмаков [62], Л.О. Лісіна [86], О.І. Локшина [87], В.І. Луговий [90], Л.М. Масол [95], О.В. Овчарук [105], О.В. Онопрієнко [107], С.П. Паламар [110], Н.С. Побірченко [116], Л.В. Помиткіна [118], І.В. П'янковська [124], О.Я. Савченко [130], Г.К. Селевко [132], С.В. Селіванов [133], В.В. Химинець [150], Л.Л. Хоружа [152] та ін.).

В сучасній українській психології компетентнісний підхід до розвитку особистості розглядається як цілісний, неперервний процес формування та вдосконалення відповідних компетентностей під впливом навчання, професійної діяльності тощо, необхідних для повноцінного життя особистості в соціумі, ефективної самореалізації, в тому числі професійної.

Неоднозначність поняття «компетентність» в психологічній літературі визначається різними поглядами вчених щодо його сутності. Так, Національна рамка кваліфікацій України розглядає компетентність як реалізацію через знання, уміння, цінності, особливості особистості здатності до виконання конкретної діяльності [103]; у Великому тлумачному словнику сучасної української мови компетенція визначається як обізнаність; коло повноважень особистості [24]; у Словнику іншомовних слів бути компетентним означає мати необхідні знання в конкретній галузі; добре орієнтуватися у чому-небудь; бути тямущим; реалізовувати в поведінці дії, які ґрунтуються на знаннях [141]; у педагогічному словнику С.В. Гончаренка компетентність також розглядається як система знань та вмінь, необхідних для реалізації успішної діяльності, але вже вводяться такі важливі особистісні характеристики, як аналітичні здібності, елементи онтогенетичної рефлексії як здатність передбачати наслідки своїх дій, уміння вдало використовувати будь-яку інформацію тощо [120].

У такому ж контексті О.І. Пометун визначає компетентність як особливим способом структуровані системи знань, умінь, навичок, можливостей та ставлень, що дозволяє особистості визначити,

ідентифікувати та вирішити проблему незалежно від контексту її існування, що є особливо важливим для успішної професійної діяльності [цит. за 146].

Отже, при таких підходах головною характеристикою компетентності є: знання, які має опанувати людина; коло питань, в яких вона має бути досвідчена та досвід, необхідний для успішного виконання діяльності. На наш погляд, такий підхід суттєво звужує сутність компетентності, оскільки вона розглядається не як особистісна характеристика, а система узагальнених понять, що розкривають її когнітивний (знання) та регулятивний (навички) рівні. На наш погляд, головну сутність будь-якої, а особливо часової компетентності, завжди складають індивідуальні та неповторні особливості особистості.

В такому контексті нам імпонує думка Н.М. Бібік, яка розглядає компетентність як інтегроване утворення, що зсує акценти із накопичення необхідних знань, умінь та навичок до здатності діяти та застосовувати попередній досвід у проблемних або невизначених ситуаціях [9]. Крім того, за Н.М. Бібік компетенція як задана соціальна вимога має не тільки специфічний, але й узагальнений характер, що дозволяє спрямувати її на різні сфери реалізації (освіта, комунікація тощо). Такої ж думки дотримується й О.Я. Савченко, яка наголошує, що вибір найважливіших загальних компетентностей має реалізовуватися на фундаментальному рівні, з опорою на провідні світоглядні ідей взаємодії суспільства та особистості [130]. Вчена підкреслює, що також має бути врахована культурна, економічна та інші особливості конкретного суспільства.

С.П. Паламар також дуже широко підходить до розуміння компетентності, яка, на думку вченої має кілька важливих складових: мотиви діяльності; уміння орієнтуватися в численних джерелах інформації, яка надходить ззовні; уміння, необхідні для конкретних видів діяльності; теоретико-прикладні знання, важливі для усвідомлення сутності проблеми та вибору шляхів її рішення [110].

Необхідно відмітити, що у Психологічному словнику О.П. Сергєєнкової компетентність також розглядається достатньо широко: не тільки як поінформованість особистості, але й її здатність реалізовувати отримані знання в процесі життєдіяльності; як набуття індивідуального досвіду, що допомагає досягати високих результатів в конкретній діяльності и, що дуже важливо для нашого дослідження, як психологічна властивість особистості, яка містить суб'єктивне відчуття упевненості в своїх силах, продуктивності та соціальної корисності, здатності продуктивно взаємодіяти з іншими людьми та вирішувати поставлені завдання [122].

Описуючи сучасне інформаційно-технологічне суспільство, Г.О. Васьківська вважає, що визначальним для виживання у конкурентному середовищі є високий рівень компетентності, рівень особистісного потенціалу, освіченості та культури населення [23].

Саме тому, на думку Г.О. Васьківської, структура компетентності як системної властивості особистості має містити в собі такі структурні компоненти, як-от:

- мотиваційний (позитивна пізнавальна установка особистості, позитивне ставлення до діяльності, її особистий та суспільний сенс, самоактуалізація);
- когнітивний (готовність успішно опановувати знання, способи діяльності, вміння опрацьовувати інформацію, здобуту з різних джерел, адекватна самооцінка);
- операційно-діяльнісний (готовність особистості: оперувати здобутими знаннями і вміннями, робити їх мобільними, продовжувати освіту на різних рівнях, використовувати отримані знання в практичних життєвих ситуаціях);
- емоційно-ціннісний (потреба та активність в оволодінні знаннями, радість пізнання, особиста відповідальність);
- соціальний (адаптація в соціумі, комунікативність, готовність співпрацювати, самостійність);
- рефлексійний (самоаналіз отриманих результатів) [23].

Для теми нашого дисертаційного дослідження також представляє інтерес підхід І.Д. Беха до компетентності як до досвідченості особистості в конкретній життєвій сфері: вчений наголошує, що не поінформованість, а саме досвідченість суб'єкта в певній галузі і є підґрунтям компетентності [7].

При цьому І.Д. Бех виділяє вищий та нижчий рівні компетентності.

Нижчий рівень характеризується недостатньою узагальненістю та обмеженнями в екстраполяції інтеріоризованих способів дій на нові життєві обставини. Оскільки головним мотивом нижчого рівня компетентності є потреба суб'єкта соціалізуватися та адаптуватися до свого оточення, суб'єкт у першу чергу активно опановує різні практичні способи дій.

Вищий рівень, який саме і забезпечує компетентнісний підхід, визначає логіку продуктивного виконання діяльності.

Дотримуючись диференціально-психологічного підходу до проблеми компетентностей, О.М. Сироватко розглядає їх як сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини та властивостей, необхідних для самостійного та ефективного розв'язання різних життєвих ситуацій, для створення оптимальних умов конструктивної взаємодії з соціумом [цит. за 146], а А.В. Хуторський в структуру компетентності включає цілісну систему взаємопов'язаних якостей особистості, які мають чітку предметно-процесуальну спрямованість (цит. за 146) .

Розмежовуючи поняття «компетенції» та «компетентності», Л.М. Масол до компетенцій відносить узгодженість знань та досвіду у певній сфері, а компетентністю вважає здатність особистості, спираючись на знання, нахили та систему цінностей, встановлювати зв'язки між знаннями та конкретною ситуацією, реалізовувати набуті знання у практиці [95]. Г.К. Селевко розглядає компетенцію як результат діяльності, який виявляється у реальному володінні методами та засобами діяльності, у можливостях виконувати поставлені завдання; особливій формі поєднання знань, умінь та навичок, завдяки чому особистість може ставити та досягати мету перетворення свого соціуму, а компетентність вчена вважає

інтегральною властивістю особистості щодо здатності та готовності до самостійної та успішної діяльності, що ґрунтується заснованої на знаннях та досвіді [132].

В українській психологічній науці провідна роль компетентнісного підходу визначається масштабами його практичного застосування: в освітній, управлінській, правоохоронній діяльності, в спеціальній психології для психологічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами тощо.

Так, *в освітянській діяльності* важливість компетентнісного підходу підтверджується низкою досліджень (С.П. Бондар [16], Н.Д. Вінник [25], М.О. Грудок-Костюшко [38], В.А. Гузенко [39], О.А. Дубасенюк [48], І.Г. Єрмаков [53], І.В. Єфіменко [54], М.В. Кішман [71], С.П. Кожушко [76], Н.Е. Мілорадова [97], Т.Ю. Морозова [99], С.П. Паламар [110], В.Г. Панок [111], І.П. Соколова [142], Л.В. Сохань [137], Л.Г. Харченко [149], Л.В. Хоружа [152], В.В. Химинець [150] та ін.).

Сьогодні проблема підвищення якості освіти стала предметом багатьох зарубіжних і вітчизняних досліджень. На необхідності розвитку критеріїв і методології якості освіти вказано в більшості документів, які прийняті в рамках Болонського процесу, а також у Берлінському комюніке «Створюючи зону вищої освіти Європи» [205].

Важливо підкреслити, що на думку українських науковців в сучасній вітчизняній освіті застосування основних положень компетентнісного підходу означає впровадження європейських ідей щодо відкритого сучасного запиту на зміст освіти, коли рівень надання освітніх послуг співпадає зі здатністю особистості вирішувати задачі різної складності на основі похідних даних (М.О. Грудок-Костюшко [38]).

У такому ж контексті важливість застосування компетентнісного підходу в освітянській діяльності В. Бондар обґрунтовує тим, що компетентність педагога сприяє спрямованості педагогічної діяльності на отримання усвідомленого продуктивного результату в закладах середньої,

вищої освіти [16], особливо в розвивально-професійній підготовці учнів професійно-технічних учбових закладів (Н.Д. Вінник [25]).

Розвиваючи концепцію педагогіки життєтворчості та життя як індивідуального проекту, Л.В. Сохань та І.Г. Єрмаков впровадили дефініцію життєвої компетентності педагога, яку визначили як систему знань, умінь, життєвого досвіду особистості, необхідних для рішення складних та повсякденних життєвих завдань та проблем [137]. Життєва компетентність особистості передбачає її свідоме ставлення до різних життєвих та соціальних ролей, в тому числі, ролі вчителя, вихователя.

Продовжуючи наукові пошуки розвитку особистості у парадигмі компетентнісного підходу, Л.В. Хоружа наголошує, що в реаліях сьогодення сутність поняття "ключові компетентності" дотична не тільки змісту сучасної освіти, але й передбачає формування у здобувачів вищої освіти соціально орієнтованих навичок, необхідних для життя та діяльності [152].

За такими ключовими характеристиками, як глобальність, відкритість, відповідність вимогам простору та часу, компетентнісний підхід надає можливість здійснювати безперервну освіту особистості на всіх етапах онтогенезу, протягом життя. Сучасна Україна як частина європейської родини активно реалізує провідні компетентностей в галузі освіти, постійно здійснює моніторинг якості освіти, прийнятої в європейських країнах, цей науково обґрунтований процес відбувається поступово, прозоро та супроводжується активним обговоренням фахівцями в галузі освітньої діяльності та педагогічною громадськістю.

Н.Е. Мілорадова вважає, що компетентнісний підхід необхідно розглядати як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток основних компетентностей особистості, які будуть використовуватися в процесі професійної діяльності, а викладачеві компетентнісний підхід дозволяє перенести основні акценти з інформаційної площини навчально-виховної діяльності на організаційно-методичну [97]. Тому вчена розглядає компетентність як:

- невід’ємний компонент структури особистості, в якому проявляється її життєвий досвід, здобутий під час отримання фахової освіти, в професійній діяльності та обов’язково в процесі взаємодії з соціальним оточенням;

- відображення професійного досвіду особистості в межах конкретної професійної діяльності [97].

Високий рівень сформованої компетентності на певному етапі професійного розвитку поєднує в собі три види компетенцій, а саме:

- інтелектуальні (здатність до продуктивної аналітичної діяльності),
- соціальні (громадянська грамотність);
- особистісні (здатність до комунікування, рефлексії, самоосвіти та підвищення свого професійного рівня впродовж усього життя) [97].

Розглядаючи, як і Н.Е. Мілорадова, компетентнісний підхід з позиції викладача, В.В. Химинець підкреслює, що він переорієнтовує освіту з процесу навчання на його результат, спрямовує увагу викладачів на інноваційну організацію освітнього процесу, забезпечує відповідність реальним динамічним запитам ринку, загартовує їхніх здобувачів його для своєчасної адаптації в професії та соціальній структурі [150].

У закладах вищої освіти особлива увага приділяється фаховій компетентнісній підготовці психологів, педагогів та соціальних працівників, яким в подальшому буде необхідно підтримувати різні види компетентності у своїх клієнтів та учнів. Тому В.Г. Панок вважає, що важливою умовою ефективного формування системи компетентностей у майбутніх психологів в процесі навчання у закладах вищої освіти у першу чергу є організація та проведення професійного відбору, який вчений рекомендує реалізовувати в три етапи [111]. Перший етап передбачає продуктивну профорієнтаційну діяльність, другий етап (необов’язковий, але бажаний) має за мету виділення тих абітурієнтів, що явно не підходять до професії, та відбувається безпосередньо перед вступом молоді до навчального закладу. Третій етап більш пролонгований, має реалізовуватися впродовж всього процесу навчання здобувача у закладі вищої освіти. В.Г. Панок підкреслює, що

основна мета та зміст завершального етапу розвитку компетентності майбутніх психологів полягає не в тестуванні, а в впровадженні сучасних розвивальних, особистісно орієнтованих та інтерактивних технологій навчання. Саме активне залучення майбутніх психологів до фахових тренінгів, виробничої практики, гурткової та наукової роботи ефективно формує у них ключові фахові компетентності

На думку Д.М. Супрун, основна задача формування професійної компетентності психологів має спиратися на спеціально створену педагогічну систему, впровадження якої дозволило б цілеспрямовано, методологічно та конкретно-процесуально забезпечити якість та результативність навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти [146]. Тому вчена пропонує для розробки ефективного компетентнісного підходу для підготовки психологів спиратися на методологічний, теоретичний та практичний концепти, представлені інтегральною взаємодією методологічних підходів (гуманістичного, аксіологічного, гносеологічного, акмеологічного, системно-контекстного, діяльнісного, рефлексивно-діяльнісного та особистісного).

Усвідомлюючи значення компетентнісного підходу в процесі фахової підготовки в системі «людина-людина», українські вчені конкретизують свої завдання задля отриманні максимального ефекту. Так, В.А. Гузенко та Ю.В. Тодорцева, розкриваючи особливості компетентнісного підходу в процесі викладання психодіагностики психологам та фахівцям соціальної роботи, підкреслюють, що сучасний ринок праці та специфіка професійної діяльності розставляють акценти щодо компетентностей майбутніх фахівців у цих галузях [39]. Застосування компетентнісного підходу у викладанні психодіагностики має спиратися на професійні стандарти та основні пріоритети при підготовці фахівців соціальної роботи та психологів. А Л.Г. Харченко вважає, що при підготовці соціального працівника в закладі вищої освіти основна увага має бути зосереджена на формуванні рефлексивної компетентності [149]. Для успішної реалізації цього завдання

викладачі мають постійно здійснювати моніторинг особистісного зростання, здійснювати рефлексію результатів своєї професійної діяльності, оскільки на них покладена важлива суспільна місія – сформувати у майбутніх соціальних працівників рефлексивну компетентність як один із ключових чинників особистісного та професійного розвитку фахівця та інші види компетентностей [149].

Компетентнісний підхід має застосовуватися на всіх рівнях набуття вищої освіти, в тому числі на магістерському. Так, О.А. Дубасенюк вважає, що цей підхід на магістерському рівні при підготовці майбутніх педагогів має свою специфіку та реалізується у вигляді партнерської взаємодії як базової складової комунікативної компетентності [48]. Вчена визначає партнерську взаємодію як гуманістично орієнтований педагогічний процес або особистісний контакт учасників освітньо-виховного процесу, основним результатом якого є взаємні позитивні внески у поведінку, діяльність, відносини, якості викладачів та студентів та структурно складається з концептуального, ціле-мотиваційного, змістового, методичного та результативного компонентів [48].

С.П. Кожушко пропонує в процесі формування професійної компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей активно застосовувати кейс-технологію, яка, на думку вченої, є потужним інструментом реалізації компетентнісного підходу в умовах закладу вищої освіти, який не тільки спливає на розвиток особистості здобувачів вищої освіти, але й стимулює їх самовизначення та самоосвіту [76].

Компетентнісний підхід у *спеціальній педагогіці та психології* (Ю.М. Баранець [4], А.І. Долженко [45], Д.Г. Зволейко [60], О.І. Мякушко [100], Л.І. Паращенко [112], В.М. Синьов [138] та ін.)

Для української спеціальної психології актуальними стають не тільки питання забезпечення дітей з особливими освітніми потребами якісними знаннями та дидактичними навичками, але й розвиток їхньої соціальної

адаптації до самостійного життя, здатності орієнтуватися в життєвих ситуаціях, що ї складає предмет розвитку у них соціальної компетентності.

Ці питання в зарубіжній спеціальній психології та педагогіці вже давно та продуктивно досліджуються як теоретично, так і на практиці. Так, J.H. Beitchman [168], P.W. Cascella [173] та M. Peterson [168] підкреслюють, що несформованість важливих компонентів соціально-психологічної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами провокує прояви деструктивної поведінки, негативних емоцій, імпульсивності тощо. Якщо у дитини з особливими освітніми потребами несформовані компетенції щодо досягнення цілей просоціальними способами, вони можуть бути агресивними, імпульсивними або демонструвати інші форми деструктивної поведінки, що можна розглядати як важливий маркер несформованої у них здатності користуватися конструктивними способами поведінки у складних ситуаціях соціально-психологічної компетентності (P.W. Cascella [173]).

Компетентнісний підхід в *управлінській діяльності* (Є.В. Болотіна [15], С.М. Григор'єва [36], С.Е. Зелінський [61], С.В. Селіванов [133], J.E. Dorpet [182] та ін.).

Як підкреслює С.Е. Зелінський, саме в системі державної служби відбувається активне застосування поняття «компетентність» (вимоги до особливостей поведінки та дій держслужбовця) та «компетенція» (сукупність повноважень, визначених законодавчо або нормативно) [61].

Розглядаючи компетентність як певний рівень інтелектуального, психологічного та функціонального стану особистості, О.Ю. Оболенський вважає, що компетентність сучасного державного службовця необхідно розглядати як наявність у нього глибоких фахових знань, вміння прогнозувати та аналізувати можливі сценарії розвитку ситуацій та впроваджувати в процесі державної служби здобуті на практиці знання з урахуванням правомочності гнвдати певними справами [43]

Враховуючи викладене, можна погодитися з думкою Г.С. Одінцової, яка вважає, що під компетентнісним підходом в управлінській діяльності

необхідно розуміти не просто знання, вміння та навички, набути суб'єктом в процесі навчання, професійної підготовки або підвищення кваліфікації в процесі державної служби, але й знання, вміння та навички, які необхідні для роботи фахівця в певних умовах та обставинах, що вже висуває конкретні вимоги до індивідуально-психологічних особливостей управлінця [44].

Суголосно такому підходу, С.В. Селіванов вважає, що процес набуття державних службовців необхідними компетентностями є системним явищем, що поєднує в собі наступні групи компетентностей:

- біологічно обумовлені та сформовані в процесі виховання;
- набуті під час навчання;
- сформовані в процесі професійної діяльності, набуття життєвого досвіду.

Спираючись на виділені групи компетентностей, С.В. Селіванов запропонував тривекторну типологію компетентностей особистості у сфері державної служби:

1) індивідуальні (особистісно-психологічні) компетентності. Вони є надпрофесійними та надуправлінськими, універсальними для будь-якої сфери діяльності. Це пов'язане з тим, що вони спираються на індивідуальні особливості особистості, які формуються на базі особистісних схильностей, містять в собі не тільки психологічні якості, але й ставлення до соціуму, систему моральних цінностей, здатність до реалізації конкретних видів діяльності;

2) загальні трудові, професійно-управлінські компетентності. Ці компетентності вже щільно пов'язані з управлінською діяльністю та передбачають професійні знання та вміння, якими мають володіти державні службовці. Професійно-управлінські компетентності державного службовця допомагають збереженню позитивної атмосфери на роботі, сприяють підвищенню ефективності та продуктивності праці;

3) спеціалізовані професійно-профільні компетентності. Вони містять конкретні галузево-фахові якості державного службовця за відповідною

функціональною спрямованістю, тобто знання та вміння щодо виконання необхідних посадових обов'язків на державній службі, наявність профільної освіти в галузі державного управління [133].

Отже, компетентнісний підхід в управлінській діяльності має спиратися на систему знань, вмінь, навичок та особистісних якостей, систему цінностей та інноваційних моделей поведінки державного службовця, що дозволяють якнайповніше реалізувати професійний потенціал та оперативно реагувати на нові вимоги в державному управлінні.

Компетентнісний підхід в *правоохоронній діяльності* (В.І. Барко [6], Н.Е. Мілорадова [97], О.М. Цільмак [154], В.В. Шевченко [162] та ін.).

Особливе значення застосування компетентнісного підходу в правоохоронній діяльності полягає в тому, що некомпетентність працівників поліції можна розглядати як їхній непрофесіоналізм, що проявляється у низькій продуктивності діяльності, як-от: збільшення нерозкритих злочинів; порушення професійної дисципліни та законності; зловживання функціональними обов'язками, неправомірність дій; професійна деформація; відхилення у поведінці тощо.

Оскільки професія правоохоронця належить до системи "людина–людина", на думку О.М. Цільмак, застосування компетентнісного підходу має бути спрямоване на підготовку фахівців правоохоронного профілю в закладах вищої освіти системи МВС в особистісно-соціально-діяльнісній парадигмі [154]. На думку вченої ці компоненти (особистісний, соціальний та діяльнісний) взаємозалежні та взаємодетерміновані.

Особистісний компонент компетентнісного підходу передбачає, що в центрі навчання перебуває курсант як особистість (з урахуванням його потреб, установок, інтересів, цілей, індивідуально-психологічних особливостей, професійно значущих якостей тощо).

Діяльнісний компонент компетентнісного підходу ґрунтується на визнанні діяльності основою та вирішальною умовою розвитку особистості та спрямовує курсанта на активізацію, формування компетенцій щодо

планування, виконання, регуляції та контролю діяльності, оцінювання її результатів.

Соціальний компонент компетентнісного підходу базується на особистісно-професійній взаємодії працівника поліції з соціальним оточенням: в процесі контактів з різними верствами населення, захисту їхніх прав, профілактичної роботи тощо [154].

Таким чином, феномен компетентності як особистісної характеристики розглядається не тільки традиційно як сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, але й як цілісна система ставлень, що розкриває здатність особистості аналізувати минулий досвід та набувати новий. Компетентна особистість не тільки володіє знаннями та певним досвідом, але й успішно застосовує їх на практиці.

Результати аналізу зарубіжних досліджень доводять, що вдосконалення компетентності сучасної особистості в різних сферах життєдіяльності підтримує необхідний рівень інтелектуального та культурного розвитку, впливає на формування особистісної та соціальної лабільності, уміння адекватно реагувати на виклики часу. Саме тому європейські вчені вважають важливим напрямком теоретико-емпіричних досліджень вивчення змісту та структури компетентності, розуміння того, які види компетентності та при яких умовах необхідно формувати в сучасної особистості.

В сучасній українській психології компетентнісний підхід до розвитку особистості розглядається як цілісний, неперервний процес формування та вдосконалення відповідних компетентностей під впливом навчання, професійної діяльності тощо, необхідних для повноцінного життя особистості в соціумі, ефективної самореалізації, в тому числі професійної, а його особливий статус підтверджується широтою застосування: в освітній, управлінській, правоохоронній діяльності, в процесі виховання осіб з особливими освітніми потребами тощо.

1.2. Основні види компетентностей

Затребуваність використання проблематики компетентнісного підходу та окремих компетентностей в теорії та практиці психологічного, суспільного життя розкривається у різноманітності видів компетентностей, як-от: психологічної, життєвої, комунікативної, соціально-психологічної, рефлексивної, професійної, особистісної та компетентності саморозвитку тощо.

Психологічна компетентність (О.А. Бакаленко, Л.Я. Барінова, А.М. Гадилія, Ж.Г. Гараніна, Т.І Єрмаков, О.В. Кочерга, Л.Б. Орбан-Лембрик, О.М. Цільмак та ін.). Цей вид компетентності формує у людини навички: розуміння не тільки себе, але й оточуючих, гармонійних стосунків з ними, ефективної адаптації до змінюваних умов сучасного соціуму, продуктивної реалізації свого потенціалу, формування необхідного рівня психологічного благополуччя та загальної задоволеності своїм життям.

Ж.Г. Гараніна підкреслює, що в системі «людина-людина» психологічна компетентність є обов'язковою та найважливішою, оскільки вона може бути провідною якістю в системі загальних професійно важливих рис особистості [цит за бар]. Вчена вважає, що психологічну компетентність можна розглядати як важливий внутрішній регулятор успішної професіоналізації та ефективної професійної комунікації в соціономічній сфері, з урахуванням знання специфіки оточення та уміння ефективної взаємодії з ним [цит. за 5]. Щодо структуризації психологічної компетентності, Ж.Г. Гараніна особливу увагу приділяє психологічній дії, яка спрямовується на партнера зі спілкування, а її пролонгованим ефектом стає зміна основних суб'єктивних характеристик.

А.М. Гадилія визначає психологічну компетентність як цілісну характеристику особистості, системну єдність властивостей, які допомагають цілеспрямовано та успішно вирішувати практичні виклики, що виникають в процесі діяльності [цит. за 5], а Л.І. Шумська визначає психологічну компетентність як провідну ознаку когнітивної сфери особистості, що

розкриває її готовність до застосування наявних знань, умінь і навичок у практичній діяльності [цит. за 5]. У схожому контексті визначає психологічну компетентність О.М. Цільмак – як здатність особистості ефективно впроваджувати структуровану систему знань в процес побудови та налагодження особистісної, соціальної та професійної взаємодії [154].

Операціоналізуючи психологічну компетентність як баланс між сприйняттям проблемності ситуації, пов'язаної з виникненням життєвих труднощів, та дій суб'єкту з організації свого життя в цих складних ситуаціях Л.Я. Барінова визначає психологічну компетентність як інтегральну рису особистості, яка структурно містить в собі такі основні компоненти, як-от: психологічну компетентність у внутрішньосімейних стосунках, у матеріально-соціальній, валеологічній сфері та у професійній діяльності [5].

Згідно Т.І Єрмакову, оскільки психологічна компетентність формує здатність індивіда комунікувати з оточуючими, вона, у першу чергу, містить в собі вміння орієнтуватися у змінюваних соціальних ситуаціях, диференціювати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи спілкування [53]. Л.Б. Орбан-Лембрик розглядає психологічну компетентність як систему комунікативних, перцептивних та інтерактивних когніцій, які допомагають індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, приймати правильні рішення [108], а О.І. Бондарчук розкриває сутність психологічної компетентності особистості через успішність її діяльності на підставі ефективного застосування важливих психологічних компетенцій, необхідних для рішення завдань, які стоять перед людиною в соціумі [104].

Крім того, українські науковці розглядають психологічну компетентність як особливий мотиваційний стан внутрішньої готовності щодо реалізації цілеспрямованої активності на підставі отриманих психологічних знань (Е.Е. Вахромов [цит. за 3]); як комплекс уявлень особистості про міжособистісні, групові та емоційні процеси, особистісну

позицію, комунікативні та рефлексивні навички (Д.В. Андрющенко, І.О. Логінова [цит. за 3]).

Нам імпонує методологічний підхід до психологічної компетентності О.А. Бакаленко, який розглядає її як ключову, оскільки вона відповідає основним критеріям для визначення ключових компетентностей, сформульованим міжнародними експертами, а саме, ключові компетентності

1) сприяють результатам високого соціального рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства;

2) є відповідними засобами щодо важливих, складних викликів у широкому контексті;

3) є значущими для особистості [3].

О.А. Бакаленко підкреслює, що психологічну компетентність необхідно розглядати як самостійну компетентність, а не елемент інших ключових компетентностей, оскільки всі навички психологічної компетентності утворюють цілісну систему компетенцій, що забезпечує сприятливі умови для розробки та впровадження нових технологій та методів формування психологічної компетентності у професійній діяльності [3].

Окрім спроб виділити окремі елементи психологічної компетентності, українські вчені досліджують можливості її професійного застосування, наприклад, в діяльності вчителя початкової школи (О.В. Кочерга [83]), або в процесі укладення змісту підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти на нормативному рівні (Л.М. Сергеева, О.В. Пашенко [135]) та ін. Але, як нам здається, дуже часто психологічна компетентність асоціюється у вчених як різновид комунікативної або соціально-психологічної компетентності.

Життєва компетентність (І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков [53], Н.А. Пустовіт [123], Л.І. Слободенюк [140], Л.В. Сохань [137], М.Д. Степаненко [144], І. Єрмаков, Г. Несен [55], І.П. Ящук [164]) розглядається як компетенції, життєвий досвід особистості, її творчі задатки,

необхідні для вирішення життєвих завдань; як цілісна реалізація індивідуального життєвого шляху [55].

Наповнюючи дефініцію «життєва компетентність» новим сенсом, Л.В. Сохань розглядає її як поєднання знань, умінь, життєвого досвіду особистості, її життєтворчої активності, важливих для рішення життєвих проблем та реалізації індивідуального життєвого проекту, відповідальне ставлення до своїх соціальних ролей [137]. Життєва компетентність виступає необхідною психологічною умовою самореалізації та самоздійснення особистості [55].

Застосовуючи до вивчення життєвої компетентності структурний підхід, Л. В. Сохань виділяє п'ять основних її підсистем, які, відповідно до системно-структурного підходу, мають також свої структури:

- знання: 1) науково-теоретичні (про світ, закони життя, про себе); 2) практичні (життєва мудрість, знання норм поведінки);
- уміння та навички: 1) реалізація знань на практиці; 2) володіння нормами поведінки;
- життєтворчі здібності: 1) аналітичні; 2) прогностичні; 3) поведінкові;
- життєвий досвід: 1) індивідуальний; 2) досвід інших людей;
- життєві досягнення: 1) особисте щастя; 2) кар'єра; 3) самореалізація [137].

І.Г. Єрмаков та Л. М. Несен вважають, що життєва компетентність є значимим особистісним утворенням, що містить у своєму складі знання, уміння та навички, життєтворчі компетенції, основні життєві досягнення суб'єкта, здатність орієнтуватися в складних ситуаціях, обирати продуктивні способи їхнього вирішення [55]. Крім того, в структуру життєвої компетентності вчені включають знання себе, власних переваг та недоліків, прагнення до самоактуалізації та позитивних змін; здатність адекватно сприймати та оцінювати оточуючих, встановлювати з ними соціально значущі форми взаємодії, демонструвати власну толерантність, уміння управляти собою та своїм життям; бути здатним до перебування

в соціумі [55]. Не дивлячись на глибокий та повний перелік елементів життєвої компетентності, на наш погляд, доречним є питання – а чи має вона власний предмет, оскільки названий контент нагадує і психологічну і соціально-психологічну компетентність.

Життєва компетентність розглядається також як цілісна, ієрархічна та динамічна система окремих компетенцій, завдяки якій особистість свідомо та креативно вибудовує та проживає своє життя, розвиває індивідуальність, досягає оптимальних результатів в умовах змінюваного соціального середовища [53].

Розглядаючи життєву компетентність особистості, що зростає, Н.А. Пустовіт вважає її важливим індикатором особистісного розвитку, готовності випускника закладу середньої освіти до життя, здатності до просоціальної активності; а важливими складовими - систему ставлень, цінностей, умінь та знань [123].

Комунікативну (Н.М. Бабич [2], В.В. Бондаренко [17], Ю.С. Вторнікова [28], О.В. Вичегжаніна [29] та ін.) *та соціально-психологічну компетентності* (І.М. Грудок-Костюшко [38], М.О. Гончарова-Горянська [34], О.М. Гомонюк [32], О.Г. Онишко [32] та ін.) також вчені відносять до ключових, тобто особливо значимих у житті людини.

Зокрема, комунікативна компетентність щільно пов'язана зі змістом розвитку мовлення, є його важливим елементом та передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої активності та компетенціями щодо реалізації отриманих знань у практичній діяльності.

Сучасні українські науковці, досліджуючи соціально-психологічну компетентність з позицій системного підходу, вважають, що в її структурі провідним фактором переусвідомлення особистістю вектору свого соціального існування та взаємин з оточуючими є *рефлексивна компетентність* (А.М. Гірник [30], І.М. Шпалерчук [30], М.О. Грудок-Костюшко [38], М.В. Гончарова-Горянська [34], О.М. Гомонюк [32], О.Г. Онишко [32] та ін.). Цей вид компетентності виокремлюють як

самостійний оскільки його значення проявляється вже на ранніх етапах онтогенезу – розвиток рефлексії впливає на навички прийняття або відкидання дитиною окремих цінностей, притаманних її сім'ї, референтним дорослим, одноліткам тощо. В пубертатному періоді розвинена рефлексія допомагає усвідомлювати та емоційно проживати соціальну реальність, особистісно змінюватися в ній, шукати своє місце в житті. На думку О.М. Гомонюк та О.Г. Онишко, рефлексивна компетентність розкриває здатність особистості до оволодіння адекватними компетенціями та на практиці реалізується в продуктивному функціонуванні рефлексивних процесів та прискоренні процесів розвитку, підвищенні креативності у соціумі [32].

Вивчаючи сутність соціально-психологічної компетентності, Т.С. Калініна вважає, що вона, у першу чергу, є сформованою здатність суб'єкта продуктивно контактувати з оточуючими, а її системоутворювальними компонентами вчена вважає: уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, які виникають в процесі життєдіяльності, адекватно розвинені навички соціальної перцепції, здатність обирати адекватні та продуктивні способи взаємодії з оточуючими [64]. Заломлюючи таке розуміння соціально-психологічної компетентності через вікові особливості підлітка, Т.С. Калініна підкреслює, що вона складає цілісну систему емоційних, індивідуальних та комунікативних характеристик особистості, які впливають на побудову успішного образу світу дитини, та на його реалізацію в соціальній сфері [64].

Аналізуючи підхід до соціально-психологічної компетентності Т.В. Яценко, ми вважаємо, що надане вченою визначення можна взяти за основу розуміння сутності соціально-психологічної компетентності, скільки вона представлена як особлива форма активності особистості, яка складається з сукупності суб'єктивно значущих та сформованих протягом онтогенезу психологічних знань та окремих компетенцій, соціальних ставлень, особистісних особливостей, що формує базу соціально адекватної

поведінки, сприяє ефективному розв'язанню різних стандартних та нестандартних соціальних та життєвих задач та впливає на саморозвиток особистості [цит. за 50].

Професійна компетентність (В.І. Барко [6], М.Б. Євтух [51], В.О. Калінін [64], Л.Г. Карпова [65], А.О. Касич [66], О.І. Кононенко [81], С.І. Лиска [89], О.М. Макаренко [92], І.В. Олійник [106], В.В. Серіков [136], Л.М. Сергеева [135], М.Ф. Степко [145], О.В. Пащенко [135], К.І. Хударковський [153], С.В. Цимбал [156], І.М. Чемерис [158], А.І. Комишан [153], Н. Benson [169], R. Boyatzis, [171], F. Delamare Le Deist [178], С.Р. Dykeman [183], А.Т. Lee [191], J. Hogan [200], В.А. Van der Kolk [206], А.Г. Walker [207] та ін.).

В зарубіжній психології дослідження професійної компетентності особистості є важливим напрямком теоретико-емпіричних пошуків. Так, Н. Benson та М. Klipper, приділяючи увагу професійній компетентності менеджерів, наполягають, що в процесі оцінювання кінцевих результатів праці мають приймати участь менеджери, які мають розвинену компетентність у вузькому процесі збуту виготовленої продукції [169], а на думку J. Hogan [200], В.А. Van der Kolk [206], С.Р. Dykeman [183] та інших дослідників цієї проблеми, компетентною може бути тільки колективна оцінка, або спеціально складений рейтинг управлінського процесу. Особливу роль вони відводять компетентності таких експертів якості, як супервізори, досвідчені колеги, клієнти, які можуть ефективно оцінювати якість продукції, крім того, на думку зарубіжних авторів, такі рейтинги або системи експертних оцінок можна використовувати як механізм підвищення компетентності працівників та розвитку цілих організацій. У такому ж контексті досліджували професійну компетентність менеджерів А.Г. Walker та І.В. Smither, які наполягали, що найкращим шляхом підвищення професійної компетентності менеджерів є створення спеціальних програм їхньої атестації зі зворотнім зв'язком «знизу догори» [207].

J. Zenger, виділяючи ключові компетентності лідерів бізнесу – менеджерів високого рівня, зосереджується на найбільш важливих:

- здатність визначати стратегічні перспективи;
- розуміння потреб та проблем клієнта;
- здатність відстежувати тенденції та нестандартно поєднувати загальновідому інформацію;
- використання навичок та зобов'язань інших людей для досягнення професійних цілей та завдань;
- готовність ризикувати;
- глибокі знання та досвід [210].

В українській психології також виділяється низка досліджень, присвячених вивченню професійної компетентності економістів та менеджерів (М.Б. Євтух [51], А.А. Мазаракі [91], В.М. Манько [94], Л.М. Дибкова [51] та ін.).

Значення цієї проблеми пов'язане з тим, що діяльність менеджерів пов'язана з керуванням людьми, змінами задля досягнення ефективності, результативності підрозділів та власної результативності, а наслідки неефективного управління можуть бути значними, залежно від масштабів прийнятих управлінських рішень.

Саме тому питання професійної компетентності менеджера має значення та в структурі компетентностей сучасного менеджера вчені виділяють окремі емоційні компетенції, які розкривають його здатність керувати своїми станами та відносинами з оточуючими [51]. Емоційно компетентні менеджери здатні створювати навколо себе позитивне, енергійне робоче середовище. Концептуальні компетенції менеджера дозволяють втілювати його здатність виділяти нові тенденції та способи реагування на них, оцінювати перспективи необхідних змін; технічні компетенції менеджера підтримують його володіння необхідними технічними знаннями, здатність ділитися ними, розвивати себе та оточуючих [91].

На думку В.С. Локшина та М.Б. Євтуха, одним із напрямків дослідження професійної компетентності є проблема застосування компетентнісного підходу в контексті впровадження персонального бренду в професійну підготовку майбутніх фахівців з управління в системі неперервної професійної освіти [88]. Створення успішної кар'єри, презентація себе в професійному співтоваристві, прагнення самореалізації, фінансових успіхів в умовах конкуренції є ключовою позицією майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в контексті формування їхньої професійної компетентності. Саме тому, на думку вчених, цей процес необхідно починати з формування потужного персонального бренду.

В українській психології ідеї практичної імплементації категорії професійної компетентності різноманітні. Так, І.В. Олійник вважає, що професійна компетентність є вищим елементом в структурі зрілої особистості, розглядає її як поєднання ділових та особистісних якостей фахівців, яке розкриває рівень відповідних фахових компетенцій, досвіду, необхідних та достатніх для реалізації професійних обов'язків [106]. У структуру професійної компетентності вчена включила здатність екстраполювати знання з однієї форми діяльності на іншу; пластичність психіки; критичність та системність мислення; інформаційну грамотність тощо. Важливе питання складає зв'язок компетентності з професійною освітою, що розкриває протиріччя між нормативною базою підготовки фахівця та наявністю власного внутрішнього руху, професійною компетентністю як особистісною цінністю [106].

В процесі реалізації професійної компетентності особливого значення набуває процес досягнення певного рівня компетенцій. Наприклад, А.О. Касич компетенцією найвищого рівня вважає здатність вирішувати будь-які типові завдання [66]. Але, на наш погляд, це питання є спірним, оскільки фахівець зі сформованою професійною компетентністю має вирішувати завдання такої складності, які не доступні тим, у кого ця компетентність не сформована.

Аналізуючи вітчизняні та зарубіжні джерела, С.І. Лиска виділяє такі компоненти професійної компетентності особистості:

1. Соціально-правовий (компетенції взаємодії з суспільно-громадськими інститутами, володіння прийомами професійного спілкування та поведінки);
2. Персональний (здатність до неперервного професійного зростання та підвищення кваліфікації, професійній самореалізації);
3. Спеціальний (готовність до самостійної професійної діяльності, вміння розв'язувати стандартні професійні задачі та адекватно оцінювати результати свого труда, здатність самостійно набувати нові фахові компетенції);
4. Індивідуально-особистісний (сформовані уявлення про власні соціально-професійні характеристики та володіння прийомами подолання професійних деформацій);
5. Екстремальний (здатність діяти у змінюваних або невизначених професійних умовах (аварії, порушення технологічних процесів тощо) [89].

Досліджуючи професійну компетентність вчителя іноземної мови, В.О. Калінін виділяє в її структурі наступні елементи:

- мотиваційно-цільовий (усвідомлення необхідності формування професійної компетентності; реалізація пізнавального, освітнього, розвивального, виховного аспектів);
- змістовий (набуття належного рівня професійно-значущих, психолого-педагогічних, дидактичних, лінгвістичних знань);
- операційно-діяльнісний (набуття професійно-педагогічних компетенцій, необхідних для формування навчальної компетентності учнів: проєктувальних, організаційно-пізнавальних, комунікативних, мотиваційних);
- особистісний (формування професійно-значущих якостей педагога, необхідних для формування особистості учнів);

- рефлексивний (самоаналіз та самооцінка власної педагогічної діяльності та прагнення до самовдосконалення) [64].

А Л.Г. Карпова в структурі професійної компетентності виділяє три основні вектори: мотиваційний, предметно-практичний, саморегуляційний [65].

Мотиваційний вектор професійної компетентності формує загальнокультурну, особистісно-мотиваційну та соціальну компетентності, предметно-практичний вектор задає напрямок та продуктивність розвитку: знань (предметно-професійних, психолого-педагогічних, дидактичних); умінь (гностичних, комунікативно-організаційних, проєктивних, управлінських) та особистісних якостей, що підтримують ефективність виконання педагогом своїх професійно-педагогічних функцій. Саморегуляційний вектор підтримує володіння компетенціями управління вольовою та емоційною сферами, техніками подолання професійної деформації, розвитку рефлексії [65].

Професійну компетентність як готовність на високому рівні виконувати свої функціональні обов'язки відповідно до сучасних надбань та власного досвіду, суголосних світовим вимогам та стандартам) С.В. Цимбал досліджує в єдності трьох складових: мотиваційно-ціннісної, предметно-практичної та саморегулятивно-вольової, які одночасно розглядає як особливості особистості [156].

Розглядаючи особливості професійної компетентності викладача вищої школи, В.В. Серіков виділяє дуже нетрадиційний її вимір – психолінгвістичний [136]. До психолінгвістичних якостей професійно компетентного викладача закладу вищої освіти вчений відносить:

1. Здатність знаходитися в центрі проблемної ситуації та одночасно демонструвати власний ментальний простір та контролювати ментальний простір здобувачів вищої освіти.
2. Розглядати процес навчання не як обмін інформацією, а як засіб ментального розширення простору здобувачів.

3. Активно використовувати комунікативні та стилістичні можливості діалогу, як-от: займенники ми, нас; експресивний синтаксис (питальні та окличні речення, інверсивний порядок слів тощо); розширювати можливості аргументації; використовувати різні мовні засоби оцінювання активності здобувачів тощо.

4. Реалізовувати індивідуальний стиль комунікації.

5. Формувати власний професійний імідж, позиціонувати себе як суб'єкта пізнання, ініціатора діалогу зі здобувачами вищої освіти.

6. Володіти різними мовленнєвими жанрами.

7. Використовувати елементи наукового дискурсу: цитатність, континуальність, вибір джерел цитування тощо [136].

Необхідно відмітити, що у вітчизняній науці професійна компетентність педагогів представлена достатньо широко: розглянуто характеристики та особистісні якості педагога, генезу формування його педагогічної компетентності в процесі його професійної діяльності (Е.М. Макаренко [92]), розкрито перспективи застосування компетентнісного підходу для управління якістю освіти, взаємозв'язок між моделлю фахівця, характеристикою особистості та основними положеннями Болонської декларації (К.І. Хударковський, А.І. Комишан [153]) тощо.

Особистісна компетентність (О.М. Шевченко) та *компетентність саморозвитку* (О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук [78], В.Р. Міляєва, Ю.В. Бреус [98] та ін.). Основні характеристики цих видів компетентності можуть одночасно бути і показниками рівнів особистісного розвитку, оскільки їх складають уявлення про значення власної індивідуальності та розуміння власної приналежності до створення позитивних впливів на оточуючих; прагнення працювати над вдосконаленням своєї особистості; розвиток самоаналізу.

Крім того, у освітянській системі Фінляндії виділяють види компетентності, які є для вітчизняної науки як новими, так і звичними, як-от:

Інформаційно-комунікативна компетентність як сукупність компетенцій в галузі інформаційних технологій, також містять у своєму складі здатність до педагогічної діяльності з використанням інформаційних технологій [117]. Для реалізації цієї компетентності в освітньому процесі застосовуються: цифрові навчальні ресурси, елементи аудиторного та дистанційного навчання, системи управління навчанням тощо.

Предметна компетентність, в основі якої фактично лежить професійна придатність як сукупність психічних та психофізіологічних особливостей особистості, необхідних для реалізації продуктивної професійної діяльності [187];

Дослідницька компетентність, завдяки якій фахівець стежить за розвитком своєї галузі та розвиває себе на основі інновацій, ця компетентність поліпшує всі компетентності та підтримує науково-дослідну освіту [199];

Курікулярна компетентність пов'язана з розумінням програми викладання та навчання, вона сприяє набуттю спеціальних компетенцій в розробці навчальних планів, програм, моделей навчальних планів; активно експліментується у розробку підходів до створення програм розвитку та процесів відбору та організації змісту навчання, підготовку досліджень щодо навчальних програм;

Компетентність безперервного навчання передбачає відповідальність педагогів за своє власне навчання та розвиток навичок безперервного навчання у учнів, сприяє професійному саморозвитку. [199];

Інтелектуальна компетентність сприяє формуванню аналітичного мислення та реалізації комплексного підходу щодо виконання функціональних обов'язків;

Ситуативна компетентність означає вміння діяти відповідно до ситуації, вирішувати конкретні проблеми, що виникають у повсякденному житті;

Часова компетентність розкриває навички раціонального планування та використання свого часу та містить так зване почуття часу, уміння планувати мету в часовому континуумі, правильно оцінювати витрати часу, [187]

Таким чином, в зарубіжній та вітчизняній психологічній науці актуальність застосування компетентнісного підходу до вивчення особистості підтверджується різноманіттям видів компетентностей, як-от: психологічної, життєвої, комунікативної, соціально-психологічної, рефлексивної, професійної, предметної, курікулярної, ситуативної, особистісної та компетентності саморозвитку, часової тощо.

1.3. Уявлення про ставлення до часу та часову компетентність у психологічній науці

Створення та структурування життєвих планів та цілей, мотивів, задач та інших аспектів життєдіяльності особистості не можливі без урахування часового фактору: в умовах швидкоплинного часу та постійних соціальних змін особистість має своєчасно реагувати на соціальні виклики соціуму та у відповідності з ними розвивати власні потреби та досягнення. Протягом життя людина має раціонально розпоряджатися відведеним часом, передбачати майбутні події свого життя, будувати часові перспективи своїх досягнень, рефлексувати набутий життєвий досвід. Як показав аналіз зарубіжних та вітчизняних першоджерел, серед всіх видів компетентності саме часова компетентність як властивість особистості розкриває уміння раціонально планувати своє життя, конструювати програму досягнення мети у часовому просторі, будувати соціальні контакти з урахуванням часових реалій, дотримуватися часових меж спілкування залежно від ситуації, а також а також продуктивно функціонувати в умовах дефіциту часу. В різних соціальних ситуаціях (особистісне зростання, навчання, трудова діяльність,

міжособистісні стосунки тощо) людина і час стають щільно пов'язаними між собою: індивідуально формуючи свій образ світу, переосмислюючи минуле, сьогодення, майбутнє, людина фактично змінює свій буттєвий простір, змінює якість свого життя, а час стає основним незворотним чинником її існування. Особливий статус часової компетентності полягає в тому, що вона зумовлюється значною кількістю особистісних та соціальних чинників, виступає важливою умовою ціннісного ставлення людини до часових аспектів свого індивідуального та соціального життя.

В українській та зарубіжній психології склалися наукові традиції вивчення часових аспектів життя особистості, які умовно можна розподілити на наступні підходи до вивчення часової компетентності особистості – віковий, особистісний професійний.

Віковий аспект дослідження часової компетентності (Л.В. Богиня [13], Н.М. Голота [31], З.О. Кіреєва [68], Ю.О. Клименко [72], О.В. Шаран [160], О.О. Яловська [102], R.B. King [186], D. Laureiro-Martinez, C.A. Trujillo, J. Unda [190], Z.R. Mello, F.C. Worrell [193]).

Ідеї онтогенетичного погляду на часову компетентність були започатковані D. Laureiro-Martinez, C.A. Trujillo та J. Unda, які припустили, що між часовою перспективою та віком існує щільний зв'язок який, на їхню думку, обов'язково має враховуватися в усіх дослідженнях, де час виступає релевантною змінною [190]. Тобто, для онтогенетичних досліджень врахування темпоральної складової є ключем для розуміння закономірностей розвитку особистості.

Досліджуючи закономірності розвитку особистості в дошкільному віці, О.В. Шаран підкреслює, що час є невід'ємною характеристикою явищ оточуючого світу, які сприймаються та усвідомлюються дитиною в процесі її дорослішання [160]. Розуміння цілісності світу формується в дошкільному віці саме завдяки орієнтуванню у часі, але основна проблема полягає в тому, що для сприйняття та розуміння дітьми дошкільного віку час є надзвичайно складною категорією, пов'язаною з цілісною картиною розвитку дитячої

психіки: неможливо одночасно формувати уявлення про всі часові категорії, оскільки для цього необхідні: певний рівень розвитку процесів мислення, уваги. О.В. Шаран наполягає на поетапному формуванні часових уявлень у старшому дошкільному віці з опорою на когнітивний та особистісний розвиток дитини: об'єм знань про час та його основні характеристики, темпоральні цінності в житті людини [160]. Вчений визначає, що на цьому етапі онтогенезу категорія часу є головним носієм особистісних, культурних та національних цінностей.

На таких позиціях перебуває і О.О. Яловська, яка наголошує, що вже в дошкільному віці дітям необхідно навчитися самостійно орієнтуватися в часі: визначати час, правильно позначаючи його в мові, для регулювання та планування своєї діяльності відчувати його тривалість, вміти змінювати темпоритм своїх дій залежно від наявності часу»[102]. Особливого значення для дитини формування часової компетентності набуває перед вступом до школи, коли життя школяра стає максимально регламентованим [102].

Н.М. Голота також підкреслює, що дітям дошкільного віку сприймання часу дається значно важче, аніж сприймання простору, оскільки час як філософська категорія розкриває рівень інтелектуального, когнітивного та особистісного розвитку дитини [31]. В цьому віці ще складно усвідомити логіку часових відношень, тривалість часових відрізків тощо. Часова компетентність дитини дошкільного віку стимулює креативність її особистості, активізує соціокультурний контекст онтогенетичного розвитку, підвищує мовленнєву, сенсорну та інтелектуальну сенситивність, змістовно наповнює діяльність та спілкування дитини, впливає на методи та прийоми навчання та виховання тощо [31]. Специфіка формування часової компетентності в дошкільному віці полягає в тому, що час розглядається як важлива характеристика діяльності, тому й основні часові категорії засвоюються дитиною через ігрову та навчальну діяльність. Завдяки плануванню дитиною своєї діяльності у часі формуються, виховуються позитивні якості особистості та навички, як-от: цілеспрямованість,

організованість успішне оволодіння різними видами діяльності, здатність організовувати власну діяльність, регулювати темп, ритм своїх дій, враховуючи фактор часу. Як і О.О. Яловська, Н.М. Голота відмічає, що рівень розвитку часової компетентності в старшому дошкільному віці є важливим показником інтелектуальної готовності дитини до школи [31].

В пубертатному періоді, коли особистісні зміни відбуваються на тлі гормональних змін, на думку Ю.О. Клименко, часовий фактор може зменшувати прояви агресивної поведінки – вчений розглядає часову компетентність підлітків як важливий важель зменшення агресивної поведінки, який діє через формування навичок раціонального планування та організації діяльності [72].

Низка досліджень, присвячених ставленню особистості до власного часу та формуванню індивідуальних моделей часової перспективи, була проведена на респондентах підліткового віку та підтвердила особливий статус часової компетентності у психіці людини (Z.R. Mello, F.C. Worrell [193] та ін.). Але отримані результати переконливо довели, що вони можуть бути екстрапольовані і на інші відрізки онтогенезу, зокрема, на юність та молодість. Як показав аналіз першоджерел, дослідницький інтерес в парадигмі часової компетентності особливо зосереджується на соціально активному та продуктивному періоді – студентстві. Зокрема, Z.R. Mello та F.C. Worrell переконливо довели, що ставлення студентської молоді до минулого, сьогодення та майбутнього прогнозує важливі результати розвитку, як-от успіхи у навчанні, ризикована поведінка, активність, а інколи навіть схильність до зловживання психоактивними речовинами [193]. Вчені підкреслюють, що часова перспектива людей - індивідуалізована особистісна категорія та детермінується навчанням, життєвим досвідом в сім'ї, школі, в цілому у соціумі [193].

R.B. King, досліджуючи зв'язок часової перспективи з освітніми результатами студентів, емпірично підтвердив, що їхні орієнтації на майбутнє та позитивне минуле позитивно корелюють з зануреністю у процес

навчання та негативно – з незадоволенням цим процесом [186]. Крім того, негативне минуле та фаталістичне сьогодення були також пов'язані з незадоволенням процесом навчання, а зануреність у навчання R.B. King вважає предиктором високої академічної успішності. Отже, на підставі своїх досліджень вчений наполягає на тому, що через вивчення часової орієнтації особистості можна прогнозувати її освітні результати та перспективи кар'єрного зростання.

В українській психології такий напрямок дослідження часової компетентності представлений різноманітними дослідженнями. Так, Л.В. Богиня досліджує специфіку часової компетентності всіх учасників освітнього процесу та вважає, що часова орієнтації студентів багато в чому залежить від уміння викладача організовувати та оптимально використовувати свій робочий час в умовах надмірного навантаження [13]. Специфіка сучасного освітнього процесу, необхідність дотримання вимог освітніх стандартів вимагають як від викладача, так і від студентів ефективного управління часом.

Вчена вважає, що для підготовки конкурентоспроможного сучасного фахівця всі учасники освітнього процесу мають оволодіти важливим інструментом управління часом - тайм-менеджментом, який формує не тільки стиль життя, але й філософію цінності часу у мінливому світі [13].

Розглядаючи тайм-менеджмент як набір різноманітних прийомів, технологій оптимального використання особистого та робочого часу для досягнення поставлених задач, Л.В. Богиня вважає, що сучасний викладач закладу вищої освіти має не тільки оволодіти техніками тайм-менеджменту, але й навчити студентів ефективно використовувати свій час.

Отже, підсумовуючи, можна сказати, що часова компетентність та її різновиди безпосередньо стосується кожної людини у будь-якому віці та її можна вважати однією з ключових компетентностей особистості. Часова компетентність не тільки передбачає усвідомлення часу, емоційне ставлення до нього, організацію часу в професійному та особистому житті, але й

формування таких важливих характеристик особистості, як висока стресостійкість, емоційна стабільність, самореалізація [13].

Саме впровадження дистанційного навчання під час пандемії, а потім війни, довело, що більшість учасників освітнього процесу на всіх рівнях недостатньо володіють техніками організації часу як важливого ресурсу організації свого життя. Важливість формування часової компетентності на різних етапах онтогенезу має спиратися на особливості характеру, темпераменту, попереднього життєвого досвіду особистості тощо.

Особистісний аспект дослідження часової компетентності (А.А. Бунас [20], О.В. Журавльова [56], О.В. Кінельова [67], З.О. Кіресєва [68], Т.В. Лесько [121], О.В. Максим [93], І.В. Причепа [121], Т.А. Рябовол [93], І.Л. Соломонюк [121], Т.М. Титаренко [148], Б.Й. Цуканов [157], Н.В. Чепелєва [159], R.J. Barndt, D.M. Johnson [166]; A. David, C. Kidder [177], O. Kononenko [188], M. Reich [177], B.J. Taber [197] та ін.).

Відправною точкою цього підходу в дослідженні часової компетентності можна вважати ідеї французького філософа Л. Сева, який вважав, що використання людиною реального часу можна розглядати як важливий показник неповторності та унікальності різних форм життя індивіда, скільки кожна форма використання часу є співвідношенням між здібностями, потребами та продуктами його діяльності [цит. за 79]. Фактично вчений ототожнює поняття «форма використання часу» та «часова компетентність» та вважає, що вони доповнюють одне одного: компетентність – це взаємодія здібностей, навичок, умінь, знань, яка допомагає суб'єкту більш результативно реалізовувати свою діяльність, тобто це оптимальна форма використання часу. Розвиваючи ідеї особливого статусу часової компетентності в структурі особистості, Л. Сев припустив, що одним з провідних законів розвитку особистості є закон обов'язкової відповідності рівня здібностей структурі використання часу: кожна компетентність має свою особливу психологічну «ціну» – час, який особистість витрачає на її формування. Сформована компетентність означає

уміння здійснювати перехід від простої, кількісної форми використання часу до дієвої, продуктивної [цит. за 79].

У такому контексті можна розглядати компетентність як витрату частини свого часу на успішність у конкретній сфері діяльності. Тобто, компетентність - це минулий час, що вдосконалює можливість рішення певної проблеми.

Численні дослідження зарубіжних вчених довели зв'язок часової компетентності з різними феноменами особистості. Так, R.J. Barndt, D.M. Johnson [166]; A. David, C. Kidder, M. Reich [177] обґрунтували зв'язок між деякими формами девіантної поведінки, психологічним неблагополуччям та скороченою часовою перспективою.

Окремий напрямок в дослідженні часової компетентності пов'язаний з виявленням зв'язку орієнтації на майбутнє з мотивацією. Так, J.J. Platt та R. Eisenman встановили, що екстернали, на відміну від інтерналів, сприймають рух часу у зворотному напрямку: від сьогодення до минулого [194], а F.H. Bradley вважає, що рух від майбутнього до сьогодення та минулого має філософське значення для розуміння власних досягнень, впливає на формування відчуття власних можливостей у майбутні періоди життя, оскільки часто людина орієнтується на цілі, присутні у найближчому чи віддаленому майбутньому, а іноді навіть екзистенційно, за межами власного життя [172]. Ось чому доцільно аналізувати мотиви та поведінкові акти не тільки за змістом, але й з позиції їхньої часової локалізації (W. Lens, M.-A. Moreas [192]).

Традиційно, орієнтація людини на майбутнє абсолютизується. Наприклад, з позиції екзистенційної психології, людина спрямована в майбутнє. Але, як показали результати досліджень M. de Volder, на майбутнє орієнтується не всі, а лише:

- психологічно здорові та соціалізовані особистості в порівнянні з делінквентними та тими, хто страждає на психічні захворювання;

- школярі та студенти, які мають високі академічні показники, а не ті, хто вчиться погано;

- діти з більш заможних сімей, аніж з менш забезпечених;

- інтерналі порівняно з екстерналами та ін. [181].

Крім того, М. de Volder зафіксував, що хворі менше орієнтовані на сьогодення, аніж здорові люди, а студенти, що вживали марихуану, частіше віддають перевагу минулому, аніж ті, що ведуть здоровий спосіб життя [181]. За даними R.H. Lauer, психічні розлади, алкоголізм, делінквентність впливають на часову дезорієнтацію особистості [189].

Українські дослідники часової компетентності також активно працюють у особистісній парадигмі. Так, А.А. Бунас вважає, що часова перспектива як важливий особистісний концепт є чинником формування прогностичної компетентності, яку вчена визначає як стійку властивість особистості, яка фіксує рівень розвитку антиципації та є особливим станом ресурсної системи, що забезпечує успішність створення прогнозів [20]. Таку здатність до прогнозування свого життя вчена розглядає як можливість суб'єкта діяти та приймати рішення з просторово-часовим випередженням щодо майбутніх подій, як особистий контроль над подіями майбутнього. Емпіричним шляхом А.А. Бунас встановила існування від'ємних зв'язків між прогностичною компетентністю та формами часової орієнтації (негативне минуле, гедоністичне та фаталістичне теперішнє), а найбільш потужною прогнозуючою силою є орієнтація особистості на майбутнє [20].

Нетрадиційним можна вважати підхід до часової компетентності Н.В. Чепелевої, яка вивчає її через особисту історію, яка одночасно розповідає і про майбутнє, про минуле, і про теперішнє, і про змішування цих модусів людського часу [159]. Такий підхід дозволяє утримувати у свідомості історію реального життя разом з історіями про можливе життя і себе в ньому, а також велику кількість їх комбінацій. Наратив допомагає поєднувати минуле особистості з її теперішнім та майбутнім, створюючи такому підходу життєвий та особистісний проекти.

Розвиваючи ідеї зарубіжних колег, вітчизняні вчені вважають, що часову компетентність можна розглядати як когнітивне відзеркалення мотивації особистості, яке містить у собі мрії, сподівання, плани, прагнення, страхи, залежні від подій у часовій розгортці. Так, О.В. Максим та Т.А. Рябовол зазначають, що часова перспектива якісно характеризує специфіку становлення життєвої стратегії людини, оскільки протягом свого життєвого шляху людина долає труднощі та кризові ситуації, які впливають на формування перспектив та планів [93]. У такому ж контексті дослідження О.В. Журавльової довело, що недостатня сформованість часової перспективи негативно впливає на процес цілепокладання особистості, змінює екстраполяцію поведінки в часі, оскільки думки про майбутнє є фундаментом побудови усвідомленої психічної активності [56]. У структурі особистості, схильної до прокрастинації, поєднуються часова орієнтація гедоністичного теперішнього та зниженого рівня саморегуляції, що підвищує прояви імпульсивності при виборі задач, рішення яких потребує отримання миттєвого задоволення від поточної діяльності [56].

Значний внесок у дослідження хронометричних характеристик особистості був зроблений представниками Одеської школи психології часу (Д.Г. Елькін [цит. за 157], Б.Й. Цуканов [157], З.О. Кіреєва [68]). Так, Д.Г. Елькін досліджував локалізацію сприйняття часу у корі головного мозку та висвітлював роль різних аналізаторів (кінестетичного, шкіряного, слухового) у процесі сприйняття часу [цит. за 157]. Вже класичною стала монографія Б.Й. Цуканова «Час у психіці людини», в якій вчений переконливо довів, що основним критерієм переживання часу є власна одиниця часу - “тау”, яка є вродженою жорсткою константою, незмінюваною протягом усього життя [157]. Вченим була доведена важлива залежність: суб’єктивна швидкість протікання часу, що переживається, зворотно пропорційна тривалості власної одиниці часу. Виходячи з цієї залежності, психологічну відносність суб’єктивних швидкостей протікання часу в представників різних типологічних груп можна оцінювати кількісно [157].

Крім того, Б.Й. Цуканов наполягав на взаємозв'язку трьох масштабів психологічного часу – історичного, біографічного та ситуативного. Актуальність цієї тези для сучасної України, яка переживає агресію росії, та для українців, які не тільки проявляють героїзм на фронті, але й планують відбудову держави, полягає в тому, що на думку Б.Й. Цуканова, особистість спроможна переживати час у історичному масштабі, якщо це переживання породжується переломними моментами; поєднання ситуативного та біографічного масштабів також відбувається у критичні періоди, коли у одну хвилину, час або день може увійти все життя як людини, так і нації [157].

Продовжуючи наукові та методологічні традиції дослідження психології часу З.О. Кіреєва створила паритетно-ієрархічну модель розвитку свідомості детермінованого репрезентаціями часу як способу функціонування суб'єктивного образу світу [68]. Такий підхід дозволяє нам розглядати особистість у контексті її часової компетентності та цілеспрямованості на конкретний часовий вимір (минуле, сьогодення та майбутнє).

Розглядаючи функції свідомості, З.О. Кіреєва особливу дослідницьку увагу приділяє таким функціям, як-от: контролю та оцінки, відображувальній, породжувальній, регулятивно-оцінній та рефлексивній [68]. Для нашого підходу до розуміння місця часової компетентності в структурі особистості та її структури такий підхід є значимим, оскільки, на думку вченої, саме рефлексивна функція максимально повно розкриває сутність свідомості, сприяє формуванню образу світу, стимулює розмірковування про нього, створює індивідуальні підстави та способи саморегуляції поведінки, вчинків, вдосконалює самі процеси рефлексії та, навіть, самосвідомість. Спираючись на ці концептуальні положення З.О. Кіреєвої, в нашому дослідженні особливої уваги заслуговує дослідження процесів цілепокладання, онтогенетичної та професійної рефлексії як складової часової компетентності та їхнього місця у цьому конструкті.

Відзеркалення часової реальності у свідомості відбувається у трьох взаємопов'язаних напрямках: репрезентації метричних властивостей часу (тривалість), топологічних властивостей часу (незворотна послідовність протікання подій з минулого через сьогодні в майбутнє) та репрезентації для орієнтування в часі (З.О. Кіреєва [68]). Всі виділені напрямки, на наш погляд, забезпечують формування цілісного конструкту часової компетентності як важливого механізму становлення упевненості особистості у собі та своїх можливостях з урахуванням та уникнення попереднього негативного життєвого досвіду.

Продуктивним, на наш погляд, є підхід до вивчення часової компетентності, пропонований О.В. Кінельовою, яка розглядає її через категорію переживання особистістю психологічного часу [67]. Вчена розглядає часову компетентність як інтегративну форму відображення загального рівня соціально-психологічної адаптованості та психологічного комфорту особистості, унікальний «індикатор», що розкриває переживання психологічного часу (особливо, таких його феноменів, як оберненість та багатовимірність), часових орієнтацій особистості (спрямованості свідомості та можливих асиметрій «індивідуального часу») [67]. За О.В. Кінельовою, в особистому та професійному житті протягом життєвого шляху проявляються дві суб'єктивні та протилежні тенденції: в юності – це переоцінювання часу свого життя, а у старшому віці – недооцінювання власного віку [67]. Такі тенденції вчена пояснює подією наповненістю особистого минулого, сьогоднішнього та майбутнього (спогади, плани, дії), чинником емоційного ставлення щодо усвідомлення кінцевості індивідуального існування, соціальними віко-вольовими очікуваннями та ритмом соціального життя.

Диференціальний підхід А.В. Махароблідзе констатував значні відмінності у часовій компетентності залежно від різних проявів самоставлення та самоповаги особистості. Наприклад, респонденти з вираженими показниками глобального самоставлення характеризуються високим рівнем працездатності та аналітичним типом планування часу, у

респондентів із середньою виразністю глобального самоставлення рівень працездатності знаходиться на більш низькому рівні, їм менше притаманний аналітичний тип планування часу. Досліджувані з яскраво вираженою самоповагою відзначаються низькою мірою прояву інтуїтивного типу планування, меншим проявом негативного ставлення до планування часу, високим прагненням формувати цілі і планувати свій час; респонденти з середньою самоповагою мають високий рівень інтуїтивного типу планування, виражений прояв негативного ставлення до планування часу та низьке прагнення до цілепокладання та планування свого часу [цит. за 115].

Креме місце займають дослідження, присвячені різним технологіям управління власним часом (І.В. Причепа, І.Л. Соломонюк, Т.В. Лесько [121], Т.М. Титаренко [148] та ін.). Так, Т.М. Титаренко виділяє чотири етапи індивідуальної та групової роботи з покращення керівництва життєвим часом:

- поступове прийняття стихійного плину часу життя, життєвих несподіванок, готовність до гнучкого та оперативного реагування;
- спрямування уваги людини на її внутрішній потенціал;
- усвідомлення змісту та відносної корисності типових психологічних захистів;
- формування індивідуального стилю подолання перешкод на життєвому шляху (копінг-стратегій) [148].

Розробляючи індивідуальні технології управління часом, І.В. Причепа, І.Л. Соломонюк та Т.В. Лесько, враховували наступні механізми:

- біологічного годинника, який визначає на яку частину доби припадає максимальна активність;
- інтелектуального інжинірингу як особливостей використання знань про особистісний потенціал та домінуючу півкулю головного мозку;
- психологічного годинника, в якому особлива увага приділялася психологічній часовій перспективі;

- стилю поведінки людини як індикатору морально-етичних норм особистості, що визначають поведінку в різних ситуаціях [121].

Професійний аспект дослідження часової компетентності (Ю.В. Білявська [11], А.К. Болотова [14], П.Ф. Друкер [47], Г.І. Євтушенко [52], В.М. Дерев'янка [52], І.В. Кміть [74], І.Б. Підручна [115], Я.С. Пономаренко [119], О.В. Савицька [129], О.Г. Ситник [139], О.В. Сорока [143], О.В. Хитра [151], В.І. Taber [197] та ін.). Численні дослідження в цьому напрямку доводять необхідність орієнтації на часову компетентність при дослідженні різних аспектів професійної діяльності особистості.

Так, у роботах В.І. Taber, пов'язаних з урахуванням часової перспективи при виборі кар'єри, показано, що прийняття кар'єрних рішень залежить не тільки від сьогодення, а й від ставлення людини до минулого та її сподівань щодо майбутнього [197]. Вченим було зазначено, що багато людей мають труднощі з професійною орієнтацією та побудовою кар'єри саме внаслідок орієнтації на інші часові відрізки.

Взагалі, коли йдеться про особливу роль часової компетентності в процесі професійного становлення особистості, важливо пам'ятати, що вона розкриває уміння планувати та використовувати свій робочий час, формувати індивідуальну програму досягнення мети в часовому континуумі, розвивати так зване "почуття часу" тощо. У попередній підрозділах ми вже писали про розробку проблем тайм-менеджменту, яка щільно пов'язана з темпоральними аспектами професійної діяльності. Так, П.Ф. Друкер описує систему тайм-менеджменту, яка має складатися з трьох основних розділів:

- реєстрація часі (фіксування часового проміжку);
- управління часом (оперативного розподілу часу);
- укрупнення часу (об'єднання часових відрізків) [47].

Основними чинниками, що визначають часову компетентність фірми П.Ф. Друкер вважає:

- наявність чітких та надихаючих стратегічних цілей; доведену до кожного працівника корпоративну місію, пов'язану з розумінням часу як

цінності і цілі компанії, зв'язаність часового чинника з системою мотивації та винагороди персоналу;

- ефективну систему планування, що фіксує середньострокові та короткострокові цілі для всіх підрозділів організації;
- гнучку систему планування діяльності;
- ефективну систему прийняття рішень та контролю з урахуванням часового чинника;
- контроль над обсягом інформації та її використанням [47].

У вітчизняній психології професійні аспекти часової компетентності представлені різноманітними підходами до цієї проблеми. Так, І.Б. Підручна розглядає часову компетентність як одну з важливих складових професійної компетентності особистості, яка складається з системи окремих компетенцій, пов'язаних з відчуттям часового простору міжособистісної взаємодії та самодостатності у використанні часових лімітів соціальної взаємодії [115]. Бути компетентним у часі означає розвинену готовність щодо встановлення соціальних контактів з урахуванням часових реалій, розвиток умінь раціонального планування дій в умовах дефіциту часу.

Суголосно підходам зарубіжних вчених до тайм-менеджменту у професійному житті особистості Г.І. Євтушенко та В.М. Дерев'янка розглядають тайм-менеджмент як набір правил, практик, навичок, інструментів, системне застосування яких допомагає фахівцеві ефективно використовувати свій час і в перспективі поліпшити якість життя [52]. Особливий акцент вчені роблять на методичних аспектах розвитку тайм-менеджменту для оптимізації виконання поточних завдань, проектів, календарних планів організації [52].

Досліджуючи професійні аспекти психології часу, А.К. Болотова не тільки проаналізувала феномен часової компетентності та її змістовно-структурні характеристики, але й розкрила основні напрями розвитку компетентності у часі, стратегії тайм-менеджменту [цит. за 115]. Цікаво, що, пов'язуючи часову компетентність з професійною діяльністю, вчена все ж таки вважає її

елементом комунікативної компетентності як підструктури професійної [цит. за 115]. На наш погляд, такий підхід заплутує внутрішню структуру часової компетентності і не дозволяє розглядати її як одну з ключових компетентностей в структурі особистості. Але, безумовно, інтерес викликає авторський підхід щодо На думку А. К. Болотової, часова компетентність не є самостійним особистісним конструктом, вона входить як необхідний частина практично у всі існуючі види професійної, соціальної та особистісної компетентності [цит. за 115]

В контексті індивідуального тайм-менеджменту О.В. Сорока виділяє наступні чинники часової компетентності, як-от:

- усвідомленість та впорядкованість власних цілей та їхня узгодженість з цілями інших людей;
- системне планування власного часу, письмова фіксація завдань, термінів виконання поставлених задач;
- уміння виділяти пріоритети, виділення часу для основних справ, резервування часу, врахування власного біологічного часу тощо;
- уміння використовувати інших людей як часовий ресурс, розвиток навичок делегування відповідальності;
- пошук можливостей підвищити ефективність своєї роботи за рахунок рефлексії, навчання, тренування;
- оптимальне співвідношення роботи та відпочинку, використання самомотивації;
- розвинена воля, самоконтроль, здатність долати перешкоди [143].

Розвиваючи ідеї тайм-менеджменту, Ю.В. Білявська та Н.В. Микитенко розглядають його як ефективний метод управління часом менеджера, який надає людині можливість зробити розподіл часу на поточні потреби, розставити часові пріоритети та уникнути втрат часу [11]. Такої ж думки дотримується і О.В. Хитра, яка вважає, що ефективне використання часового ресурсу дуже важливе в умовах прийняття правильного та своєчасного рішення [151]. У таких умовах доречною може бути навіть «посекундна

тарифікація» часу з розбиттям процесів у бізнесі на окремі фази, забезпечення наскрізного планування і контролю за використанням часу. Подібна часова оптимізація в бізнесі є надзвичайно важливою для своєчасного виконання замовлень, скорочення циклу виробництва, оперативного реагування на зміну зовнішніх умов, скорочення простоїв обладнання тощо [151]. Індивідуальний тайм-менеджмент, на думку О.В. Хитрої, спирається на парадигму особистісного саморозвитку та спрямовується на досягнення цілей в контексті самовдосконалення та творчої самореалізації.

Окрім різних елементів тайм-менеджменту в управлінській діяльності затребуваним залишається розвиток у суб'єкта системи компетенцій, які складають цілісний особистісний конструкт “часова компетентність”.

О.В. Савицька підкреслює, що часова компетентність є інтегративною та містить темпоральні вміння та здібності, що проявляються в процесі професійної діяльності [129]. Досліджуючи часову компетентність керівників, вчена дійшла висновку, що жоден з них не продемонстрував високу персональну компетентність в управлінні часом. Як у керівників-жінок, так у керівників-чоловіків констатовано недостатній розвиток навичок управління обставинами та часом. Тобто, на думку О.В. Савицької, часову компетентність необхідно розглядати як різновид управлінської компетентності [129]. Крім того, часову компетентність керівників необхідно та можливо розвивати, що підтверджує система тренінгів, розроблена Л.М. Карамушкою [147].

Необхідно відмітити, що окрім специфіки часової компетентності у бізнесі та управлінській діяльності, українські вчені досліджують її специфіку у представників різних професій.

Наприклад, І.В. Кміть вивчає часову компетентність медичних сестер, професійна діяльність яких чітко регламентована, має виробничі моменти емоційної напруженості, які часто може порушувати виконання лікувальних дій [74]. Тому вчена підкреслює особливу роль чинника часової орієнтації

при виконанні функціональних обов'язків, бажане та необхідне чергування робочого ритму та відпочинку. Важливими показниками успішної професійної часової компетентності медичної сестри можуть виступати задоволеність допомогою медичної сестри, забезпечення максимальної незалежності людини, оцінка якості медичного обслуговування тощо. І.В. Кміть наголошує, що вміння раціонально використовувати час залежить від: усвідомлення обмеженості та незворотності часу; завчасне планування завдань; ранжування ступенів терміновості та важливості подій та встановлення їхньої чіткої поступовості; усвідомлення реальних термінів виконання справ; складання оптимального графіка працездатності тощо [74].

О.Г. Ситник та О.А. Левківська об'єктом свого дослідження обрали можливість підвищення компетентності інженерно–технічного складу авіаперсоналу, що складається з наступних алгоритмів:

- розвиток навичок рефлексування особистісної аксіологічної системи;
- вміння діагностувати систему ціннісних орієнтирів групи і виробляти індивідуальну траєкторію моральної поведінки;
- вміння аналізувати загальнокультурний та професійний елементи соціуму;
- навички морально-правової оцінки подій та впливів соціальної реальності [139].

Але, на наш погляд, виділені алгоритми є універсальними, та не розкривають специфіку роботи інженерно–технічного складу авіаперсоналу.

Більш професійно зорієнтованим є підхід Я.С. Пономаренко до вивчення часової перспективи поліцейських з різним рівнем професійної самореалізації [119]. Результати проведеного емпіричного дослідження переконливо довели, що попередній травматичний досвід поліцейських із низьким рівнем професійної самореалізації негативно впливає на їхнє сьогодення, що формує у них відчуття неконтрольованості подій життя, неможливості конструктивно вирішувати проблемні ситуації. Таке викривлене переживання сьогодення впливає на втрату віри у свої сили,

неможливість знаходити оптимальне рішення в екстремальних умовах тощо. На відміну від них поліцейські з високим рівнем професійної самореалізації позитивно оцінюють попередній досвід, відчують себе упевнено і в особистому, і в професійному аспектах. Але нам не зрозуміла авторська інтерпретація отриманих результатів, оскільки вона стверджує, що для обох груп поліцейських характерна задоволеність сьогоденням, активна життєва позиція, самостійність у побудові життєвих перспектив, здатність автономно приймати рішення.

Досліджуючи психологічні особливості часової компетентності фахівців соціономічних спеціальностей, О.С. Диняк небезпідставно припускає, що важливо підтримувати взаємозв'язок індивідуально-особистісного критерію сприйняття часу, самоорганізації часу та самоефективності особистості як основних гарантів становлення часової компетентності [46].

Таким чином, проведений аналіз часової компетентності як об'єкту наукового дослідження показав, що створення життєвих планів та процедура цілепокладання, становлення мотивів, задач та інших аспектів життєдіяльності особистості не можливі без урахування часового фактору: в сучасних умовах особистість має швидко та адекватно реагувати на виклики соціуму та у відповідності з ними розвивати власні потреби й досягнення. Протягом життя людина має раціонально розпоряджатися відведеним часом, передбачати майбутні події свого життя, будувати часові перспективи своїх досягнень, рефлексувати набутий життєвий досвід. Як показав аналіз зарубіжних та вітчизняних першоджерел, серед всіх видів компетентності саме часова компетентність як властивість особистості розкриває уміння раціонально планувати своє життя, конструювати програму досягнення мети у часовому просторі, будувати соціальні контакти з урахуванням часових реалій, дотримуватися часових меж спілкування залежно від ситуації, а також продуктивно функціонувати в умовах дефіциту часу. В різних соціальних ситуаціях (особистісне зростання, навчання, трудова діяльність,

міжособистісні стосунки тощо) людина і час стають щільно пов'язаними між собою: індивідуально формуючи свій образ світу, переосмислюючи минуле, сьогодення, майбутнє, людина фактично змінює свій буттєвий простір, змінює якість свого життя, а час стає основним незворотним чинником її існування. Особливий статус часової компетентності полягає в тому, що вона зумовлюється значною кількістю особистісних та соціальних чинників, виступає важливою умовою ціннісного ставлення людини до часових аспектів свого індивідуального та соціального життя.

В українській та зарубіжній психології склалися наукові традиції вивчення часових аспектів життя особистості, які умовно можна розподілити на наступні підходи до вивчення часової компетентності особистості – віковий, особистісний професійний. Крім того, аналіз наукових першоджерел дозволив розглянути часову компетентність як професійно значиму характеристику особистості, яка допомагає оптимально використовувати потенціал для вирішення професійних та особистісних завдань з залученням індивідуального досвіду.

Висновки до першого розділу

1. Концепція компетентнісного підходу сприяє досягненню високопродуктивних результатів як у навчанні, так і в інших сферах життєдіяльності, забезпечує перехід від традиційних академічних норм оцінювання особистості до інноваційної оцінки професійної, соціальної та особистісної адаптації до праці та життя, до безперервної освіти протягом усього життя. Досвід зарубіжних вчених доводить, що загальноприйнятим є підхід, згідно якого компетентності лежать в основі стандарту поведінки, який об'єднує знання, навички, особистісні особливості та визначає ефективність діяльності. Тобто, завдяки компетентнісному підходу враховуються індивідуальні особливості особистості як спосіб досягнення поставлених цілей в особистому та професійному житті.

В сучасній українській психології компетентнісний підхід до розвитку особистості розглядається як цілісний, неперервний процес формування та вдосконалення відповідних компетентностей під впливом навчання, професійної діяльності тощо, необхідних для повноцінного життя особистості в соціумі, ефективної самореалізації, в тому числі професійної. У вітчизняному науковому просторі значення компетентнісного підходу підтверджується широтою його застосування: в освітній, управлінській, правоохоронній діяльності, в процесі виховання осіб з особливими освітніми потребами тощо.

2. Затребуваність використання проблематики компетентнісного підходу та окремих компетентностей в теорії та практиці психологічного, суспільного життя розкривається у різноманітності видів компетентностей, як-от: психологічної, життєвої, комунікативної, соціально-психологічної, рефлексивної, професійної, особистісної та компетентності саморозвитку тощо.

Психологічна компетентність формує у людини навички: розуміння не тільки себе, але й оточуючих, гармонійних стосунків з ними, ефективної адаптації до змінюваних умов сучасного соціуму, продуктивної реалізації свого потенціалу, формування необхідного рівня психологічного благополуччя та загальної задоволеності своїм життям; життєва компетентність розглядається як життєвий досвід особистості, її творчі задатки, необхідні для вирішення життєвих завдань; як цілісна реалізація індивідуального життєвого шляху; комунікативна компетентність щільно пов'язана зі змістом розвитку мовлення, є його важливим елементом та передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої активності та компетенціями щодо реалізації отриманих знань у практичній діяльності; соціально-психологічна компетентність сприяє переусвідомленню особистістю вектору свого соціального існування та взаємин з оточуючими; рефлексивна компетентність проявляється вже на ранніх етапах онтогенезу, допомагає усвідомлювати та емоційно проживати соціальну реальність,

особистісно змінюватися в ній, шукати своє місце в житті; професійна компетентність поєднує ділові та особистісні якості фахівців, розкриває рівень відповідних фахових компетенцій, досвіду, необхідних та достатніх для реалізації професійних обов'язків; особистісна компетентність та компетентність саморозвитку є критеріями сформованості особистості, до них відносять знання про значення самоактуалізації та усвідомлення власної причетності до процесу самовдосконалення інших людей; готовність до самоосвіти та самовиховання; здатність до самопізнання та саморефлексії; інформаційно-комунікативна компетентність містить у своєму складі здатність до педагогічної діяльності з використанням інформаційних технологій; предметна компетентність характеризує професійну придатність як сукупність психічних та психофізіологічних особливостей особистості, необхідних для реалізації продуктивної професійної діяльності; дослідницька компетентність впливає на розвиток особистості у конкретній галузі та на основі інновацій, поліпшує всі компетентності та підтримує науково-дослідну освіту; курікулярна компетентність сприяє набуттю спеціальних компетенцій в розробці навчальних планів, програм, моделей навчальних планів; компетентність безперервного навчання передбачає відповідальність педагогів за своє власне навчання та розвиток навичок безперервного навчання у учнів, сприяє професійному саморозвитку; інтелектуальна компетентність сприяє формуванню аналітичного мислення та реалізації комплексного підходу щодо виконання функціональних обов'язків; ситуативна компетентність означає уміння діяти відповідно до ситуації, вирішувати конкретні проблеми, що виникають у повсякденному житті; часова компетентність розкриває навички раціонального планування та використання свого часу та містить так зване почуття часу, уміння планувати мету в часовому континуумі, правильно оцінювати витрати часу.

3. Досвід зарубіжних та вітчизняних вчених довів, що серед всіх видів компетентності саме часова компетентність як властивість особистості розкриває уміння раціонально планувати своє життя, конструювати програму

власної успішності у часовому просторі, самоактуалізуватися, будувати міжособистісні відносини з оточуючими з урахуванням часових реалій, дотримуватися часових меж спілкування залежно від ситуації, а також продуктивно функціонувати в умовах дефіциту часу. В різних соціальних ситуаціях (навчання, трудова діяльність, міжособистісні стосунки тощо) існує щільний зв'язок людини з часом: переосмислюючи минуле, сьогодення, майбутнє, людина фактично індивідуально формує свій образ світу, покращує якість свого життя. Часова компетентність як властивість особистості має свій особливий статус, оскільки зумовлюється особистісними та соціальними чинниками, впливає на ціннісне ставлення людини до часових аспектів свого індивідуального існування та соціального життя.

В українській та зарубіжній психології склалися наукові традиції вивчення часової компетентності особистості, серед яких особливе місце займають віковий (існування зв'язку між часовою перспективою та віком, формування в онтогенезі таких важливих характеристик, як висока стресостійкість, емоційна стабільність, самореалізація), особистісний (часова компетентність як когнітивне відзеркалення мотивації, самоставлення, самоповаги, успішності особистості) та професійний (часова компетентність як потенціал для вирішення професійних завдань з залученням індивідуального досвіду) підходи.

РОЗДІЛ 2

ЕТАПИ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ЧАСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОСНОВИ ОСОБИСТОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ

2.1. Організація та основні етапи дослідження психологічної структури часової компетентності

Складність в організації та проведенні нашого дослідження полягає в тому, що час є не тільки кількісною мірою тривалості буття, воно є також мірою здійсненості, реалізованості особистості. Оскільки уявлення про час обумовлюються соціально, ставлення до часу та орієнтація людей на минуле, сьогодення та майбутнє розкриває їх життєві установки та цінності. Крім того, при доборі методичного комплексу важливо враховувати, що всі життєві події, цілі та сподівання людей розташовуються вздовж вісі часу, що утворює часову перспективу: чим насиченіша вона подіями, планами, тим інтенсивніше, змістовніше життя людини.

У нашому уявленні часова компетентність— наявність знань і досвіду у створенні своїх часових ресурсів, адекватне сприйняття часової реальності. Це вміння жити зараз, адекватно оцінюючи події свого минулого та їх вплив на поточний момент, а також наявність цілепокладання та ефективного планування власного життя.

Наявність часової компетентності визначає успішність особистого життя та навчально-професійної діяльності, вона не просто впливає на розвиток людини, а бере у ньому участь, оскільки сприяє самоусвідомленню та самоефективності людини, формує її соціалізацію, розвиває вміння зіставляти свою мету та розподіл часу з часовою організацією інших людей.

В процесі організації нашого дослідження ми спиралися на доробки українських вчених щодо організації та проведення дослідження

(В.Й. Бочелюк [19], С.Е. Важинський [22], Ю.І. Данько [96], І. І. Коблянська [96], В. Ю. Медвідь [96], Т.І. Щербак [22]).

Так, розкриваючи особливості методологічної підготовки до організації та проведення нашого дослідження структури часової компетентності особистості, ми враховували необхідність виділення основних принципів наукового дослідження.

На думку В.Ю. Медвідя, Ю.І.Данько та І.І. Коблянської, такими провідними принципами є принципи об'єктивності, єдності історичного та логічного, концептуальної єдності дослідження, системності, наукової етики та зв'язності [96].

Принцип об'єктивності, тобто виключення однобічного, стандартного мислення, вимагає від науковця використання методів та процедур, які дозволяють максимально отримати наукову інформацію, дотриматися логіки побудови дослідження, виділення головних чинників, що визначають кінцевий результат, коректне обґрунтування теми та отриманих висновків, забезпечення наукових доказів.

Принцип єдності історичного та логічного дозволяє на стадії аналізу наукових першоджерел встановити ступінь розробленості досліджуваного об'єкта, його сучасний стан в зарубіжній та вітчизняній науці та перспективи подальшого розвитку проблеми.

Принцип концептуальної єдності дослідження дозволяє нам обирати єдиний підхід до розуміння часової компетентності та дотримуватися його протягом всього дослідження.

Принцип системності дозволяє нам розглядати часову компетентність як важливий елемент особистості як цілісної системи та забезпечує взаємозв'язок з іншими її властивостями.

Принцип наукової етики дозволив нам дотримуватися правил наукової доброчесності, обов'язково використовувати систему посилань на першоджерела для чіткого розмежування наших авторських наукових здобутків та існуючих в науці фактів та висновків.

Принцип зв'язності в процесі організації та проведенні наукового дослідження структури часової компетентності підказував нам, що усі структурні частини дисертаційного дослідження мають бути послідовно викладеними та логічно взаємопов'язаними.

Організовуючи наше дослідження, ми також враховували такі запропоновані С.Е. Важинським та Т.І. Щербак принципи пізнання для наукової роботи, як принципи детермінізму, відповідності та встановлення еквівалентності між поняттями [22].

Так, принцип причинної обумовленості реалізується у формі системи подій, які випереджають їх у часі. Принцип детермінізму сприяє вивченню структури наукового об'єкту, оскільки аналізує систему зв'язку окремих елементів, коли один з них формує інші.

Принцип відповідності характеризує наслідуваність та зв'язок наукового знання: нові наукові знання надзвичайно значущі для прогресу науки, але якщо втрачається їхнє співвідношення з попередніми або з класичними здобутками, то руйнується цілісність науки.

Підтримка системності досліджуваної проблеми інколи потребує використання понять, дискордантних за змістом. Завдяки принципу субсидіарності розвивається співвідношення між поняттями, системно описуються неоднозначні факти.

Успіх наукового дослідження забезпечується правильною організацією, плануванням та реалізацією в певній послідовності [19]. Наше дослідження структури часової компетентності особистості реалізовувалося протягом трьох основних етапів.

Завданням першого етапу були постановка проблеми, вибір наукової теми, визначення об'єкта та предмета наукового пошуку, формулювання мети та основних проблемних зон. Опрацьовуючи обраний напрям, ми ретельно знайомилися зі станом розробленості проблеми часової компетентності. Для цього ми розпочали роботу з аналізу наукової

літератури, укладання наукового глосарію, складання плану роботи, застосування аналітичних інструментів наукового пошуку.

Аналізуючи цю частину роботи, можна констатувати, що особливо складними були постановка проблеми та уточнення теми. Тому дану роботу ми розділили на декілька кроків: постановка проблеми з її структуризацією (виділяли підходи, напрями дослідження різних аспектів компетентності особистості), встановлення актуальності та цінності для науки проблеми часової компетентності особистості, обґрунтування теми та її уточнення з науковим керівником.

Другий етап опрацювання та розкриття теми передбачав вибір методичного інструментарію та безпосередню реалізацію мети, узагальнення отриманих даних та укладення практичних порад. Низка вчених вважають, що на цьому етапі підбір методичного комплексу є одним з творчих моментів дослідження [19], [12]. Після фіксації отриманих результатів на другому етапі проводиться первинний аналіз даних, їх статистична обробка, інтерпретація [19]. Для організації нашого дослідження психологічної структури часової компетентності значимою є теза про те, що в будь-якому психологічному явищі певним чином представлені всі основні сфери психіки: когнітивна, пізнавальна, емоційна та поведінкова [19].

На третьому етапі нашого дослідження структури часової компетентності особистості формувалися основні тенденції, та висновки, виділялися можливості впровадження отриманих результатів у практику консультативної або терапевтичної роботи з клієнтами щодо їхньої часової спрямованості.

Крім того, на третьому, завершальному етапі, ми оформлювали дисертаційне дослідження відповідно до існуючих стандартів, намічали перспективи розвитку, можливі нові варіанти вирішення поставленої проблеми.

Таким чином, організація дослідження психологічної структури часової компетентності відбувалася з урахуванням принципів: об'єктивності, єдності

історичного та логічного, концептуальної єдності дослідження, системності, наукової етики, зв'язності, детермінізму, відповідності та субсидіарності.

Дослідження здійснювалося протягом трьох основних етапів. На першому етапі обиралася проблема та тема наукової роботи, визначалися об'єкт та предмет дослідження, формулювалися мета та основні завдання. Завдання другого етапу складали добір методів та психодіагностичних методик для реалізації наукового дослідження, формулювання попередніх висновків. На третьому етапі ми фіксували та пояснювали основні тенденції, робили загальні висновки та оформляли роботу відповідно до існуючих стандартів.

2.2. Методи та методики дослідження психологічної структури часової компетентності особистості

Основна функція методу полягає у внутрішній організації та врегулюванні процесу пізнання обраного об'єкта. Тому метод як сукупність певних правил, прийомів, способів, норм пізнання забезпечує успішне вирішення поставлених пізнавально-практичних задач, накопичення знання, оптимальний розвиток та функціонування досліджуваного об'єкту на підставі застосування наукових принципів (які описані у 2.1.) [19].

Для отримання повної та достовірної наукової інформації науковий метод має відповідати загальним вимогам, як-от:

- відносна точність. Оскільки метод використовується для отримання конкретних знань та вирішення конкретних завдань, відносною точністю він володітиме тоді, коли загальні закономірності будуть подані у вигляді системи категорій і законів психологічної науки;

- однозначність методу забезпечує несуперечливість отриманої інформації, але, водночас, не виключає й різних поглядів з одного і того ж питання;

- стійкість методу зберігається в його основних рисах, характеризує його чутливість до неточностей у вихідних даних;
- ефективність методу виражається в можливості досягти мету з мінімальними зусиллями та максимальним результатом;
- економічність методу передбачає досягнення бажаного результату без введення додаткових змінних, допоміжних правил, понять;
- простота методу, тобто його доступність для розуміння та використання в науковому дослідженні;
- плідність методу означає, що він має сприяти отриманню наукового знання, організованого в систему, де кожен елемент може бути позначений та схарактеризований за місцем, яке він посідає в цій цілісній системі [Боч].

Отже, спираючись на ці сформульовані загальні вимоги, нами були використані наступні методи дослідження психологічної структури часової компетентності особистості: системний, моделювання, самоспостереження, психодіагностичний [19]; [22].

Схарактеризуємо коротко кожний з них.

Метод системного дослідження представляє собою єдність основних загальнонаукових концептів, основу яких складає підхід до об'єктів як до цілісних утворень. Система традиційно розглядається як поєднання підсистем елементів, які пов'язані між собою та з середовищем і складають певну цілісність.

Будь-яка система, в тому числі й часова компетентність особистості, складається з великої кількості різних елементів, які, у свою чергу, також мають свою структуру та закономірності функціонування.

Структура досліджуваного психічного явища як цілісної системи складається з:

- а) сукупності стійких зв'язків, які підтримують єдність об'єкта та його аутентичність;
- б) стійкого зв'язку окремих підструктур досліджуваного об'єкта як цілісної системи [19].

Отже, особливість системного методу пояснюється його орієнтацією дослідження на виявлення цілісності, зв'язків складноорганізованого об'єкта та їхню наукову систематизацію [22].

До основних задач даного методу відносяться:

- а) констатація зв'язку окремих підструктур зі статусом та функціями в структурі об'єкта;
- б) аналіз обумовленості поведінки окремими елементами досліджуваного об'єкта та властивостями його структури;
- в) виявлення закономірностей становлення взаємозалежності об'єкта як цілісної системи та соціуму;
- г) виявлення ієрархічності елементів досліджуваного об'єкта;
- д) застосування множинності інтерпретації отриманих даних з метою різнобічного погляду на побудову досліджуваного об'єкта;
- е) виявлення динаміки розвитку досліджуваного об'єкта як системи, подання його як структури, що розвивається [96].

Завдяки системному методу ми розглядаємо часову компетентність особистості як цілісну систему з різноманітними елементами, які складають її певну структурну організацію.

Метод моделювання (від франц. *modele* — міра, зразок) розкриває прогностичні можливості дослідження, оскільки модель розкриває не те, що насправді відбувається, коли розгортається певний психологічний процес, а те, що могло б відбуватися [19]. Г.О. Бірта та Ю.Г. Бургу вважають, що модель буде гіпотетичний, ідеальний об'єкт, сама вона постає аналогом певного фрагмента реальності, концептуально-теоретичних образів, тобто оригіналу [12].

Модель як аналог реальності фактично можна розглядати як представника оригіналу в процесі пізнання та в практиці. Вона зберігає та розширює знання про оригінал, конструює, перетворює або управляє ним.

Між моделлю і оригіналом є відношення подібності: психологічних характеристик, функцій, поведінки досліджуваного об'єкта, його структури

тощо. Саме така подібність і дозволяє переносити інформацію, отриману в процесі дослідження моделі, на оригінал [12].

Метод самоспостереження [19]. Оскільки час у психіці людини є максимально суб'єктивованою характеристикою, а часова компетентність розглядається нами як структурно складна властивість особистості, метод самоспостереження, побудований на здатності людини усвідомлювати себе, свою часову орієнтацію, може бути активно впроваджений в процесі дослідження. Крім того, наша вибірка є коректною для використання даного методу, оскільки його традиційно застосовують до людей, які взмозі робити самозвіти, аналізувати зміст власних уявлень, думок тощо [19].

Психодіагностичний метод передбачав підбір конкретних методик та укладання методичного комплексу, спрямованого на вивчення психологічної структури часової компетентності особистості. Коректність методичного комплексу визначалася тим, що методики, які у нього входили, відповідали вимогам валідності:

- теоретичної, коли теоретичні подання дослідника відповідають об'єктивній реальності;
- зовнішньої, яка гарантує ступінь відповідності результатів та висновків реального дослідження об'єктивній реальності;
- внутрішньої, яка забезпечує ступінь відповідності реального дослідження ідеальному [19].

В нашому дослідженні психодіагностичний метод містив наступні методики: методика «Часова компетентність особистості» О.В. Кузьміної; Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPI); Опитувальник «Індекс прагнень» («Aspirations Index») E.L. Deci, R.M. Ryan (адаптація Ю.О. Котельникової); авторська модифікація методики М. Юкнат; методика виявлення індивідуальної міри рефлексивності О.В. Карпова та В.В. Пономарьової, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової; Тест сенсожиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва, адаптована версія тесту «Цілі життя» (Purpose – in – Life Test, PIL) Дж. Крамбо та

Л. Махолика; Тест життєстійкості (С. Мадді, адаптація Д.О. Леонтьєва), опитувальник «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» М. П. Фетискіна, В. В. Козлова і Г. М. Мануйлова

Методика «Часова компетентність особистості» О.В. Кузьміної призначена для виміру сформованості компонентів часової компетентності. єдності ціннісно-сенсового, мотиваційного, пізнавального, рефлексивно-оцінного та операціонально-технологічного компонентів. Структура опитувальника укладена двома шкалами та декількома субшкалами.

Шкала «Усвідомлення організації часу» характеризує особистісний рівень організації часу та дозволяє дослідити ціннісно-сенсовий, мотиваційний та рефлексивний компоненти часової компетентності. Ця шкала має три субшкали:

- «Збереження порядку» (спрямована на аналіз ступеня усвідомленості необхідності планування часу, його раціонального використання),
- «Потреба у своєчасному виконанні роботи» (розкриває мотивацію, спрямовану на своєчасне виконання діяльності, прагнення бути організованим, працювати без запізнь),
- «Контроль часу» (розкриває можливості здійснювати контроль часу через раціональне планування, цілепокладання, аналіз часових затрат).

Шкала «Практична організація часу» розкриває операціонально-технологічний компонент часової компетентності та містить наступні субшкали:

- «Інтуїтивна організація часу» (виявляє наскільки респондентові властиво діяти без суворого планування та організації часу),
- «Технологічність організації часу» (виявляє ступінь використання різних прийомів в процесі організації часу),
- «Режим часової невизначеності», «Режим точної часової заданості», «Режим дефіциту часу» спрямовані на визначення можливостей людини працювати у кожному часовому режимі.

Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPI) .

Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо є методикою, спрямованою на діагностику системи ставлень особистості до часового континууму.

Негативне минуле розкриває загальне песимістичне, негативне ставлення до минулого, передбачає наявність травми, болю та жалю. Таке ставлення до минулого може бути із-за реальних неприємних та травматичних подій, із-за негативної реконструкції позитивних подій, або із-за цих причин разом.

Гедоністичне теперішнє розкриває ризиковане ставлення до часу та життя цілком, передбачає орієнтацію на хвилювання, збудження, задоволення в сьогоденні і відсутність турботи про майбутні наслідки або жертви на користь майбутніх нагород.

Майбутнє відображає загальну орієнтацію особистості на майбутнє, передбачає, що поведінка переважно визначається прагненнями до цілей і винагород майбутнього, характеризується плануванням та досягнення майбутніх цілей.

Позитивне минуле розкриває тепле, сентиментальне ставлення до минулого, характеризується ностальгічною, позитивною реконструкцією минулого, яке постає у райдужному світлі.

Фаталістичне теперішнє відображає фаталістичне, безпомічне та безнадійне ставлення до майбутнього. Цей чинник відображає відсутність сфокусованої часової перспективи, розкриває переконання, що їхнє майбутнє зумовлене і на нього неможливо вплинути індивідуальними діями; воно повинне переноситися з покірністю і смиренням, оскільки люди знаходяться у владі примхливої долі.

Ф. Зімбардо було виділено 5 часових чинників:

- 1) чинник сприйняття негативного минулого - виражає ступінь неприйняття власного минулого, викликає огиду, повну болю та розчарувань;
- 2) чинник позитивного сприйняття минулого - виражає ступінь прийняття власного минулого, при якому будь-який досвід є таким, що

сприяє розвитку і призводить до сьогоднішнього актуального стану;

3) чинник сприйняття гедоністичного сьогодення - є відірваним від минулого і майбутнього, єдина його мета - насолода.

4) чинник сприйняття фаталістичного сьогодення - є незалежним від волі особистості, з самого початку визначеним, а особистість – залежною від долі.

5) чинник орієнтації на майбутнє розкриває наявність у особистості цілей і планів на майбутнє.

Тест сенсожиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтєва, адаптована версія тесту «Цілі життя» (Purpose – in – Life Test, PIL) Дж. Крамбо та Л. Махолика.

Тест є набором з 20 виразів. Досліджуваним пропонується обрати найбільш відповідну із семи градацій та підкреслити відповідну цифру – 3-2-1-0-1-2-3. Обчислення результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 5 субшкал та перекладом сумарного балу в стандартні значення (процентілі).

Інтерпретація субшкал:

«Цілі в житті». Характеризує наявність або відсутність у житті досліджуваного цілей у майбутньому, які надають його життю усвідомленість, спрямованість та часову перспективу.

«Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя». Засвідчує, чи сприймає сам досліджуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений та наповнений сенсом.

«Результативність життя або задоволеність самореалізацією». Відображає оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна, усвідомлена була прожита його частина.

«Локус контролю – Я (Я – господар життя). Характеризує уявлення респондента про себе як про сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати власне життя щодо своїх цілей та уявлень про його сенс, або навпаки, відповідає уявленню про себе як про слабку особистість.

«Локус контролю – життя або керованість життя». Високі показники шкали розкривають упевненість у здатності людини контролювати себе, ухвалювати прийняті рішення та реалізовувати їх на практиці. Низькі показники характеризують залежність від обставин, неможливість робити усвідомлені вольові вибори, неможливість о будь-що планувати у своєму житті.

Тест життестійкості С. Мадді, адаптація Д.О. Леонтьєва.

Життестійкість містить в собі три відносно самостійних компонента, відображені в опитувальнику: залученість, контроль, прийняття ризику.

Залученість визначається як переконання в тому, що занурення в те, що відбувається, надає можливість знайти справу або форму активності, гідну суб'єкту. Суб'єкт з розвиненим компонентом залученості полюбляє свою роботу, в іншому випадку може переживати почуття відкинутості, відчуття себе власного існування поза життям.

Компонент контролю розкриває переконання, що активність є продуктивною формою поведінки, навіть якщо вона є частковою, а позитивний результат наприкінці не обов'язково буде. При вираженості даного компоненту суб'єкт вважає, що здатний самостійно обирати свою діяльність, своє майбутнє. Протилежним зміст має відчуття власної безпорадності.

Здатність ризикувати розглядається як суб'єктивна упевненість, що будь-які події життя можуть створювати стимулюючий вплив завдяки накопиченому досвіду. Суб'єкт, який оцінює свій життєвий шлях як можливість збагачення досвіду, готова бути активною навіть при повній невизначеності обставин.

На думку С. Мадді, представленість повної структури є значущою для функціонування життєзабезпечуючого рівня активності, особливо в екстремальних ситуаціях.

Методика виявлення індивідуальної міри рефлексивності О.В. Карпова та В.В. Пономарьової.

Інструкція досліджуваному.

"Ви маєте надати відповіді на висловлювання тесту. Оцінюючи кожне твердження, зафіксуйте свою думку відповідною цифрою, що відповідає варіанту Вашої відповіді:

- 1 - абсолютно невірно
- 2 - неправильно
- 3 - швидше неправильно
- 4 - не знаю
- 5 - скоріше вірно
- 6 - вірно
- 7 - абсолютно правильно

Не замислюйтесь довго над варіантами ваших виборів. Пам'ятайте, що всі відповіді є коректними. Перша відповідь, що спала на думку, і є вісною».

Текст методики

1. Прочитавши цікаву книгу, я довгий час згадую її, прагну з кимось поділитися враженнями.
2. Коли мене неочікуванно задають питання, я можу сказати спонтанну відповідь.
3. Перед діловою розмовою по телефону, я заздалегідь обмірковую свої слова.
4. Зробивши якусь помилку, потім я застрягаю в думках про це.
5. В процесі спілкування інколи замислююся у першопричині нашого контакту.
6. Розпочинаючи відповідальну справу, намагаюся прагну не зосереджуватися на можливих проблемах.
7. Приступаючи до справи, завжди намагаюся спрогнозувати результат.
8. Інколи я не уявляю, чому оточуючих не задовольняють мої дії або слова.
9. Оцінюючи іншу юдингу, намагаюся уявити, про що вона думає.

10. Приступаючи до нової справи намагаюся її деталізувати.
11. Без попереднього обмірковування я не зможу написати важливого листа або звіту.
12. Я прагну активності, а не застрягання на проблемах.
13. Я без проблем та вагань роблю недешеві покупки.
14. Зазвичай, щось запланувавши, я подумки уточнюю всі варіанти.
15. Я турбуюсь про те, що зі мною буде.
16. Думаю, що у складних ситуаціях доцільно діяти спонтанно.
17. Іноді роблю неочікувані вчинки.
18. Після завершення контакту, інколи подумки його продовжую.
19. У конфліктній ситуації намагаюся проаналізувати свої дії.
20. Перед прийняттям важливого рішення, намагаюся все ретельно проаналізувати.
21. Не завжди можу зрозуміти, яких реакцій від мене очікують інші люди.
22. Буває, що, плануючи розмову з кимось, я подумки вже починаю з ним спілкуватися.
23. Прагну не вникати, які реакції викликають в оточуючих мої висловлювання або дії.
24. завжди намагаюся висловити зауваження іншим людям у коректній формі.
25. Готуючись до відповідального завдання, постійно думаю про нього.

26. У конфліктній ситуації, я здебільшого не вважаю себе винним.

27. Я ніколи не жалію про те, що сказав або зробив.

З цих 27 висловів 15 є прямими (1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 25). Інші 12 - зворотні, і це важливо пам'ятати в процесі підрахунку первинних балів, коли оскільки для узагальнюючого балу у прямих питаннях плюуються цифри, що відповідають відповідям респондентів.

Усі пункти групуються у чотири групи:

- 1) ретроспективна рефлексія діяльності (1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
- 2) рефлексія реальної діяльності (2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
- 3) розгляд майбутньої діяльності (3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);
- 4) рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми (8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової спрямований на вивчення загального рівня саморегуляції та таких її компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Інструкція: Пропонуємо Вам низку висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, оберіть один з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Неправильно» та поставте хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей. Відповідайте на всі речення. Пам'ятайте, що всі відповіді є правильними, оскільки це не іспит і не оцінювання Вас, а тільки виявлення вивчення неповторності та унікальності Вашої поведінки.

№ Твердження.

1. Свої дії планую дуже ретельно.
2. Схильний до ризикованих вчинків.
- 3 Застіше за все прихожу вчасно.
- 4 Прислуховуючись до порад, роблю все самостійно.
- 5 Часто поводжуся спонтанно і не намагаюся планувати власні дії.
6. На думку знайомих та друзів я не дуже аналізую свої дії, але мені здається, що це не так.
- 7 Напередодні відповідальних звітів або екзаменів суб'єктивно здається, що замало було часу.
- 8 Для упевненості в собі важливо планувати майбутнє.
- 9 Мені складно щось переробляти, навіть при низькій якості роботи.
- 10 Я не фіксую власні помилки, але оточуючі все бачать.
- 11 Зміна умов праці не є для мене серйозною проблемою.

12 Навіть під впливом родичів та друзів не можу відмовитися від прийнятого рішення.

13 Я не завжди ретельно прораховую можливі наслідки своїх вчинків.

14 Ситуація опіки для мене є неприйнятною.

15 Про майбутнє намагаюся багато не розмірковувати.

16 У новому вбранні відчуваю себе некомфортно.

17 Завжди планую всі покупки, не люблю спонтанного шопінгу.

18 Намагаюся уникати неочікуваних ситуацій.

19 Мої оцінки можливих подій майбутнього часто змінюються.

20 Перед початком будь-якої справи завжди аналізую шляхи її досягнення.

21 Намагаюся бути самостійним та автономним.

22 Намагаюся не змінювати заплановане, оскільки всі плани ретельно обмірковую.

23 При зміні обставин (канікули, відпустка, переїзд) інколи відчуваю себе некомфортно.

24 Вважаю, що при наявності великого обсягу роботи якість отриманих результатів зменшується.

25 З легкістю приймаю все нове у своєму житті.

26 Не завжди своєчасно помічаю, що навколо мене відбуваються зміни та через це терплю невдач мені бувають проблеми.

27 Наполягаю на своєму, навіть якщо не завжди впевнений у цьому.

28 Намагаюся заздалегідь створювати плани на цілий день та дотримуватися їхнього виконання.

29 Перед конфліктним проясненням відносин намагаюся обрати собі різні способи поведінки в цій ситуації.

30 У випадку невдачі завжди аналізую свої дії.

31 Не люблю посвячую інших людей у свої плани, не користуюся чужими порадами.

32 Вважаю, що спочатку треба розпочати справу, а потім шукати можливі шляхи її успішного завершення.

33 Люблю фантазувати про майбутнє.

34 Прагну орієнтуватися на думку тоочуючих про себе та результати своєї діяльності.

35 Коли я занурений у важливу або улюблену справу, то можу бути дуже продуктивним. я

36 Перед значимими подіями намагаюсь заздалегідь уявити спланувати варіанти дій при різних розвиткух ситуації.

37 Напочатку справи намагаюсь зібрати додаткову інформацію про умови її успішного виконання.

38 Не відступаюся від справи, яку вже розпочав.

39 Коли пагано себепочуваю, можу недбало ставитися до своїх функціональних обов'язків.

40 У випадках своєї правоти правий, то мене мало хвилює турбуюся, що про мене думають інші.

41 Оточуючі вважають, що я дуже поверхнева людина, не можу розділити головне та другорядне.

42 Заздалегідь не планую свій бюджет.

43 Якщо робота зроблена недостатньо якісно, можу її переробити, навіть якщо оточуючі цього не вимагають.

44 Часто після завершення конфліктну подумки повертаюся до нього, ще раз перевіряю згадую свої дії.

45 У новій компанії відчуваю себе комфортно, нові люди мені зазвичай приваблюють.

46 Різко реагую на зауваження, прагну все робити по- своєму.

Обробка результатів. Підрахунок показників опитувальника проводиться за ключом, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» – негативні

Шкала «Планування» розкриває специфічні особливості цілепокладання, дотримання мети, представленість у людини свідомого програмування своїх дій та вчинків.

Високі бали, отримані за цим показником, розкривають особливості розвиненої у досліджуваного потреби заздалегідь свідомо планувати події свого життя, створювати реалістичні, стійкі плани, самостійно ставити цілі своєї діяльності.

У респондентів з недостатньо розвиненою здатністю до планування потреба в таких діях сформовано слабо, вони часто змінюють свої цілі, рідко не завжди їх реалізують в реальності, мають малореалістичні плани. Вони прагнуть не застрягати на думках про майбутнє, цілі формуються спонтанно і не завжди самостійно.

Шкала «Моделювання» спрямована на діагностику індивідуальної розвиненості уявлень про екстернальні та інтернальні значущі умови, міру їхньої сформованості.

Респонденти з високою здатністю до моделювання здатні усвідомлювати важливі умови досягнення мети як сьогодні, так і в перспективі, що відзеркалюється у співвіднесеності програм дій та планів активності, отриманих результатів та запланованих цілей.

У респондентів зі слабо розвиненою здатністю до моделювання проявляється недостатня сформованість уявлення про значущі умови, що може призводити провокувати неадекватне оцінювання внутрішніх умов та обставин. Це проявляється у фантазуванні, що може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких людей дуже часто виникають труднощі у визначенні цілі та розробці програми власних дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди фіксують зміну ситуації, що також часто провокує невдачі.

Шкала «Програмування» розкриває особливості індивідуальної програми свідомої процедури створення алгоритму дій.

Виражені бали за здатністю до програмування допомагають виявити рівні розвиненості у людини потреби обмірковувати можливі варіанти власної активності для реалізації поставлених задач, про обмірковування та розширення індивідуальних програм, які пластично змінюються модифікуються та демонструють стійкість у критичній ситуації. Якщо отримані результати не співвідносяться з первинною метою, вводяться переусвідомлення системи дій для набуття прийняттого для респондента кінцевого результату.

Недостатньо виражені бали за здатністю до програмування констатують невміння/небажання досліджуваного розмірковувати послідовність своїх дій. Такі респонденти намагаються діяти імпульсивно, не здатні до самостійного розробитилення програми власних дій, вони стикаються з невідповідністю отриманих результатів цілям діяльності але не втручаються в ситуацію, вносять змін до програми дій, обирають пасивний шлях.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки та результатів своєї діяльності і поведінки.

Високі показники за шкалою «Оцінювання результатів» доводять розвиненість та адекватність самооцінки, сформованість у респондента стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов.

При низьких показниках за шкалою «Оцінювання результатів» людина не помічає власних помилок, некритично ставиться до своїх дій. Її суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що призводить до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні суб'єктивного стану або виникненні зовнішніх ускладнень.

Шкала «Гнучкість» виявляє рівень сформованості у респондента регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх та внутрішніх умов.

Респонденти з високими показниками за шкалою «Гнучкість» воодіють високою пластичністю всіх регуляторних процесів. Потрапляючи у непередбачені обставини такі люди легко змінюють свої плани та програми виконання дій та реалізації поведінки, вони здатні швидко оцінювати зміну значущих умов та переформатовувати програму власних дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою ці респонденти своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості та вносять у мету відповідну корекцію. Пластичність дозволяє їм адекватно реагувати на швидку зміну подій та успішно розв'язувати поставлену задачу в ситуації ризику.

Респонденти з недостатніми балами за «Гнучкістю» в ситуації, яка розвивається динамічно, є змінюваною, демонструють ознаки невпевненості, важко адаптуються до будь-яких нових обставин. Вони не завжди можуть адекватно поводитися у новій ситуації, своєчасно розробляти плани на поточний відрізок часу, взагалі труднощі викликає будь-яка активність, пов'язана з власним тайм-менеджментом, коли необхідно аналізувати свої вчинки, оцінювати співвідносити неузгодженість будь-якого продукту своєї активності з встановленою ціллю, та необхідність корегувати свої дії. Внаслідок такого стану речей у респондентів з недостатніми балами за «Гнучкістю» можна фіксувати проблеми з регуляцією своєї поведінки, підвищення проблемних зон в діяльності.

Шкала «Самостійність» розкриває ступінь представленості особистісної автономності.

Отримані високі бали за цією шкалою розкривають інформацію про особливості самостійності в організації свого життєвого простору, можливості самостійно організовувати свою активність, досягати мету, слідкувати за процесом її досягнення, ставити перед собою та досягати малі та глобальні плани щодо свого майбутнього.

Респонденти, які мають низькі бали за цією шкалою частіше за все психологічно залежні від оцінювання їхньої діяльності іншими людьми. Власні життєві стратегії також формуються під впливом чужих думок, вони не завжди критично сприймають поради оточуючих. Якщо вони не мають постійної підтримки, можуть формуватися невпевненість та пасивність.

В цілому опитувальник працює як єдина шкала, що спрямована на виявлення узагальненої тенденції щодо рівня розвитку власних способів саморегуляції.

Досліджувані, які мають високі бали за шкалою «Загальний рівень саморегуляції» незалежні у своїх обраних стратегіях поведінки, демонструють високу пластичність своїх реакцій на нові обставини, процес цілепокладання у них відбувається максимально продуктивно. Маючи високе прагнення до досягнення мети, вони створюють стиль саморегуляції, завдяки якому відбувається компенсація неблагоприємних властивостей особливостей, які гальмують процес досягнення мети. Чим вище розвинені регуляторні здібності особистості, тим легше вона оволодіває новою діяльністю, упевнено поводить у нових або екстремальних обставинах, демонструє ознаки продуктивності в різних видах діяльності.

У респондентів з недостатньо розвиненим «Загальним рівнем саморегуляції» слабо представлена необхідність планування власної поведінки, вони демонструють психологічну залежність від зовнішніх обставин або від оцінок різних людей. У таких досліджуваних суттєво знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети індивідуальних характеристик, в порівнянні з респондентами, які за цією шкалою мають високий рівень регуляції поведінки. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції.

Опитувальник «Індекс прагнень» («Aspirations Index») Е. Л. Deci, Р. М. Ryan (адаптація Ю. О. Котельникової).

Поняття життєвих прагнень розглядається Е. Л. Десі, Р. М. Раян як інтегральне, яке не зводиться до цілей або цінностей. Дані автори дотримуються погляду про існування двох типів мотивації – внутрішньої і зовнішньої, у відповідності з якими Е. Л. Десі і Р. М. Раян виділили дві групи життєвих прагнень – внутрішні і зовнішні.

До внутрішніх прагнень вони віднесли особистісний ріст, прагнення до любові і прихильності, служіння суспільству і здоров'я, визначивши дану групу як життєві цілі, що забезпечують задоволення базових психологічних потреб, а також сприяють особистісному зростанню і психічному здоров'ю.

Друга група прагнень – зовнішні – включає матеріальне благополуччя, соціальне визнання через популярність і фізичну привабливість. Зовнішні прагнення є засобами досягнення зовнішніх по відношенню до особистісного Я цілей, вони мають лише зовнішні атрибути благополуччя і визнання та не ведуть до особистісного зростання.

Опитувальник містить 35 тверджень, які необхідно оцінити за семибальною шкалою. Кожне з семи життєвих прагнень (багатство, приваблива зовнішність, популярність, особистісний ріст, відносини, суспільство, здоров'я) представлено п'ятьма твердженнями.

Досліджувані оцінюють їх за критеріями:

- 1) важливість кожного з них,
- 2) імовірність досягнення представленої мети в майбутньому і
- 3) ступень, у якому вони вже досягли цієї мети.

На кожне питання їм необхідно відповісти відповідним пунктом шкали від 1 до 7 у напрямку зростання 1) важливості, 2) вірогідності, 3) досягнення.

Опитувальник «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії»
М. П. Фетискіна, В. В. Козлова і Г. М. Мануйлова.

Даний опитувальник спрямований на дослідження індивідуальних особливостей особистості, яка виражають здатність аналіз зроблених вчинків, успішної та неуспішної реалізації своїх планів.

Отримані суми балів. *100-150 балів* – означає повну відсутність здатності аналізувати минулий досвід. У респондента виражені схильність щодо створення собі постійних проблем. Рішення, які він приймає у своєму житті часто незадовольняють нікого, навіть його самого. Для корекції такої поведінки респондентові бажано детальніше аналізувати свої вчинки, помилки та мати дброзичливих друзів у скрутних ситуаціях.

50-99 балів – нерозвинена рефлексія, основним результатом зроблених колись помилок стає побоювання зробити нові. На жаль, обережність в подальшому життєву успішність. Висока критичність може гальмувати виконанню потаємних бажань.

0-49 балів – позитивна рефлексія сприяє глибокому аналізу всього, що відбулося і планам на майбутнє. Респондент з такою позитивною рефлексією не зробить у житті помилку, гарантом цього є особливості його особистості. У нього розвинені риси, що допомагають продуктивно планувати та підстраховувати своє майбутнє. Така людина фактично творцем власного життя. робить себе сама.

Авторська методика дослідження операційних аспектів часової компетентності особистості (модифікація методики М. Юкнат).

Методика дозволяє не тільки аналізувати домінуючу мотивацію суб'єкта, характер захисної поведінки у ситуації хронічного неуспіху, реакцію на успіх/неуспіх у діяльності, але й досліджувати операційні аспекти часової компетентності особистості.

Оскільки авторський варіант є модифікацією методики М. Юкнат, процедура дослідження полягає в наступному. Досліджуваному пред'являється низка ранжованих за складністю завдань, які може обирати і вирішувати у будь-якому порядку. Після рішення повідомляється, чи впорався він із завданням.

При аналізі експериментальних даних головне значення надається не процесу вирішення самих завдань, а стратегії досліджуваного у послідовності

виборів рівня складності завдань залежно від результатів попереднього рішення.

Інструкція містить опис структури експериментальної ситуації та правил поведінки досліджуваного в процесі роботи. З метою зниження мотивуючого впливу нами використовувалася так звана закрита інструкція, яка не роз'яснює досліджуваному справжні цілі роботи. Після інструкції дослідник запитує респондента: «Яке завдання ви хочете вирішити?»

Досліджуваному пред'являються для виконання завдання. Після знайденого рішення дослідник повідомляє респондента, чи він вирішив завдання. При цьому в психодіагностичних цілях застосовується так зване хибне оцінювання успішності. Досліджуваний у будь-який момент може закінчити роботу.

Для діагностики динаміки наміру як операційного механізму часової компетентності особистості процедура полягала в наступному. Після чергового вибору рівня складності завдання досліджуваний відповідав на питання про те, яким буде його наступний вибір у разі успішного та неуспішного вирішення обраного ним завдання. Таким чином дослідник отримував можливість аналізувати два рівні цілепокладання - формування наміру і реальне прийняття мети.

Відмінність між передціллю (наміром) та прийнятою суб'єктом реальною метою складає сутність цієї методики. Ступінь відповідності (або розбіжності) наміру та реальної мети розцінювалася нами як ступінь стійкості наміру. Ступінь стійкості наміру у сенсі його реалізації у вигляді конкретної мети та відповідної мети дії розглядається як один із важливих психологічних параметрів часової компетентності особистості.

Запропонована у методиці схема вивчення часової компетентності ґрунтується на залежності наступних виборів від успішності попередніх проб. Передбачається, що досліджуваний найчастіше після успіху планує підвищення домагань. Варіативність часової компетентності після неуспіху істотно вища: досліджуваний може висловлювати намір підвищити претензії

незважаючи на неуспіх, повторити спробу вирішити те саме завдання чи знизити претензії.

Велика варіативність поведінки при неуспіху порівняно з стратегіями поведінки після успіху в науці відома. Ми припустили, що ця закономірність спостерігається як для формування рівня домагань, тобто, при виборі реальної мети, так і при побудові власної часової перспективи, причому як і ситуативному, і у стійкому її аспекті.

Велика кількість запланованих досліджуваним відмов, тобто. повідомлень про бажання закінчити дослідження, після чого він продовжує роботу, говорить про значну інтенсивність переживання успіху та неуспіху, що змушує досліджуваного продовжувати рішення всупереч попередньому наміру, а також про орієнтацію на зовнішню (соціальну) оцінку своєї поведінки. Порівняння кількості відмов, що плануються при успіху та неуспіху, дає можливість судити про відносну особистісну значущість того чи іншого результату для досліджуваного.

Середня величина наміченого досліджуваним «кроку» після успіху чи неуспіху інформує про характер стратегії цілепокладання суб'єкта - чи маємо ми справу з обережною покроковою стратегією або з ризиковою, розмашистою, нестійкою.

Основним параметром є ступінь відповідності наміру та вибору реальній меті, що характеризує ступінь стійкості наміру. Порівняння стійкості наміру у разі успіху чи неуспіху дозволяє нам судити про вплив успішності/неуспішності на динаміку часової перспективи суб'єкта, а також визначити причину її динаміки (успіх чи неуспіх).

Таким чином, обрані для дослідження структури часової компетентності особистості методи (системний, моделювання, самоспостереження, психодіагностичний) відповідали загальним вимогам: відносної точності, однозначності, стійкості, ефективності, економічності, простоти та плідності.

Психодіагностичний метод містив спеціально укладений методичний комплекс, спрямований на вивчення психологічної структури часової компетентності особистості. Коректність методичного комплексу визначалася відповідністю обраних методик вимогам теоретичної, зовнішньої та внутрішньої валідності:

Висновки до другого розділу

1. Складність в організації та проведенні емпіричного дослідження психологічної структури часової компетентності як основи особистого та професійного успіху полягає в тому, що час в житті особистості виступає не тільки як кількісна міра тривалості її буття, він розглядається нами як міра здійсненності, реалізованості особистості. Оскільки уявлення про час обумовлюються соціально, ставлення до часу та орієнтація людей на минуле, сьогодення та майбутнє розкриває їх життєві установки та цінності.

Організація дослідження психологічної структури часової компетентності відбувалася з урахуванням провідних методологічних принципів: об'єктивності (виключення однобічного, стандартного мислення, дотримання логіки побудови дослідження, виділення головних чинників, що визначають кінцевий результат, коректне обґрунтування теми та отриманих висновків), єдності історичного та логічного (встановлення ступеню розробленості досліджуваного об'єкта в зарубіжній та вітчизняній науці, перспективи подальшого розвитку проблеми), концептуальної єдності дослідження (обрання єдиного підходу до розуміння часової компетентності та дотримання його протягом дослідження), системності (розгляд часової компетентності як важливого елементу особистості як цілісної системи та забезпечення взаємозв'язку з іншими її властивостями), наукової етики (дотримання правил наукової доброчесності), зв'язності (послідовний виклад та логічна взаємопов'язаність всіх елементів наукового дослідження),

детермінізму (розкриття системи зв'язку явищ або процесів), відповідності (наслідуваність та зв'язок наукових теорій) та субсидіарності (встановлення еквівалентності між поняттями, комплексний опис суперечливих ситуацій в різних сферах пізнання).

Дослідження психологічної структури часової компетентності як основи особистого та професійного успіху здійснювалося протягом трьох основних етапів. На першому етапі обиралася проблема та тема наукової роботи, визначалися об'єкт та предмет дослідження, формулювалися мета та основні завдання; на другому етапі укладалася система методів та психодіагностичних методик для реалізації наукового дослідження, формулювання попередніх висновків; на третьому етапі фіксувалися та пояснювалися основні тенденції, робилися загальні висновки та оформлялася робота відповідно до існуючих стандартів.

2. Обрані в дослідженні наукові методи відповідали вимогам: відносної точності (подання загальних закономірностей у вигляді системи категорій та законів психологічної науки); однозначності (забезпечення несуперечливості отриманої інформації); стійкості (чутливість до неточностей у вихідних даних); ефективності (можливості досягти мету з мінімальними зусиллями та максимальним результатом); економічності (досягнення результату без введення додаткових змінних, допоміжних правил, понять); простоти (доступність для розуміння та використання в науковому дослідженні); плідності (сприяння отриманню наукового знання, організованого в систему).

З урахуванням цих загальних вимог в дослідженні психологічної структури часової компетентності як основи особистого та професійного успіху були використані наступні методи: системний, моделювання, самоспостереження, психодіагностичний

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ЧАСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОСНОВИ ОСОБИСТОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ

3.1. Емпіричні підходи до психологічної структуризації часової компетентності особистості

Аналіз наукових першоджерел дозволив нам припустити, що часова компетентність містить в собі часову перспективу особистості (ставлення до минулого, сьогодення або майбутнього), рівні розвитку часової компетентності: процесуальний рівень містить стратегічний компонент (принципи загальної побудови глобальних життєвих планів, сенсожиттєві орієнтації особистості, життєстійкість, цінність досягнень та загальна часова перспектива), інструментальний рівень містить три компоненти: рефлексивно-оцінний (онтогенетична та професійна рефлексивність), операційний (стійкість намірів) та конкретно-ситуативний (ступінь ситуативної корекції поведінки) компоненти.

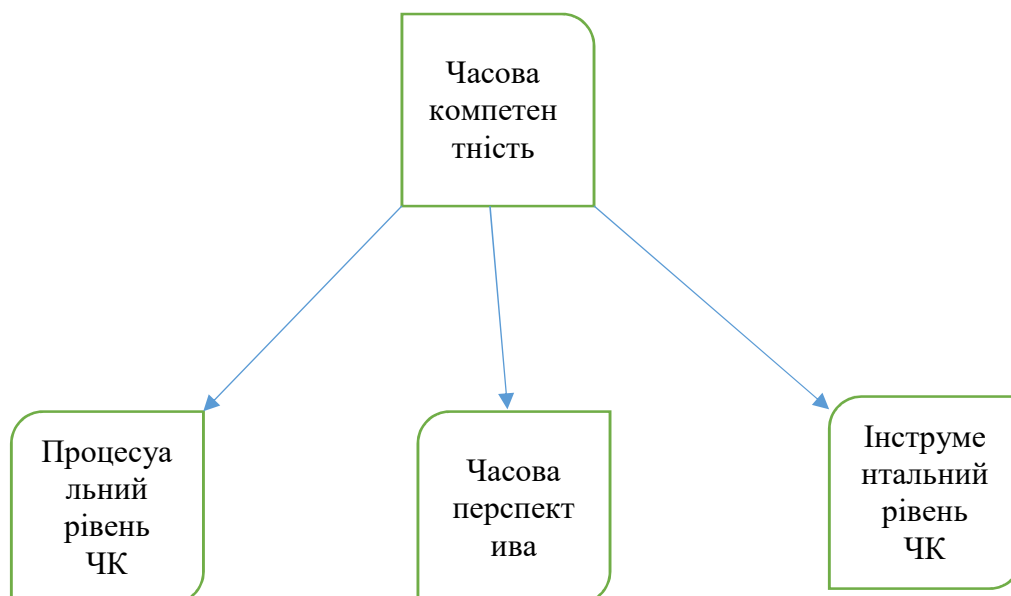


Рис. 3.1. Орієнтовна схема структурної організації часової компетентності особистості

3.1.1. Підхід до структуризації часової компетентності на підставі ставлення особистості до подій минулого, теперішнього та майбутнього.

У другому розділі ми описували шкали методик щодо повного дослідження різних аспектів часової компетентності. Зміст шкал опитувальника часової перспективи Ф. Зімбардо та методики самооцінки рівню онтогенетичної рефлексії розкривають нам ставлення особистості до подій у часовій розгортці – до минулого, сьогодення та майбутнього.

Шкали «Негативне минуле» та «Позитивне минуле» розкривали ставлення до подій минулого, шкали «Гедоністичне теперішнє» розкривали особливості ставлення до подій сьогодення та шкали «Майбутнє» та «Фаталістичне теперішнє» - ставлення до подій майбутнього. Крім того, до минулого розкривали показники опитувальника онтогенетичної рефлексії.

Отже, на цьому етапі роботи, було виділено три групи досліджуваних за критерієм часової перспективи та за допомогою кластерного аналізу було уточнено, як розподіляються показники шкал в нашій вибірці.

Для дослідження були побудовані 3 моделі. Процедура кластеризації була здійснена за методом k-середніх. Об'єктами кластеризації виступали студенти нашої вибірки. Параметрами кластеризації були показники методик, застосованих в даній частині дослідження.

У моделі 1 показники шкал були розподілені на 2 кластера (табл. 3.1). Конвергенція була досягнута на етапі 4-ої ітерації. Мінімальна відстань між початковими центрами кластерів склала 6,526 одиниць.

Таблиця 3.1.

Розподіл чинників часу на 2 кластери (Модель 1)

Чинники	Кластери	
	1	2
Майбутнє	0,364	-0,312
Негативне минуле	-0,632	0,542

Позитивне минуле	-0,138	0,118
Гедоністичне теперішнє	-0,445	0,382
Фаталістичне теперішнє	-0,588	0,504
Рівень онтогенетичної рефлексії	-0,255	0,219

Ми бачимо, що до першого кластера були віднесені респонденти, спрямовані у майбутнє, а до другого кластеру – спрямовані у сьогодення та минуле. В кількісному вигляді чисельність першого кластеру склала 135 осіб, другого – 165 осіб.

Результатами процедури кластеризації моделі 2 на три кластера наведені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Розподіл чинників часу на 3 кластери (Модель 2)

Чинники	Кластери		
	1	2	3
Майбутнє	0,275	0,707	-1,315
Негативне минуле	-0,573	-0,130	1,010
Позитивне минуле	0,058	-0,427	0,466
Гедоністичне теперішнє	-0,435	0,851	-0,457
Фаталістичне теперішнє	-0,598	0,588	0,125
Рівень онтогенетичної рефлексії	-0,528	0,493	0,144

Отже, ми констатуємо, що чинники були розподілені наступним чином: до першому кластеру не було віднесено жодної зі шкал;

до другого кластеру були віднесені «Майбутнє» ($F=0,707$), «Гедоністичне теперішнє» ($F=0,851$), «Фаталістичне теперішнє» ($F=0,588$) та «Показник онтогенетичної рефлексії» ($F=0,493$);

до третього кластеру – «Негативне минуле» ($F=1,010$) та «Позитивне минуле» ($F=0,466$).

Факт, що за першим кластером не було виділено жодного чинника, ми пояснюємо тим, що він містив респондентів, які були рівновісно орієнтовані на часову перспективу. Перший кластер був представлений 110 досліджуваними.

Другий кластер складався з осіб, спрямованих на майбутнє та сьогодення з опорою на можливості онтогенетичної рефлексії. Другий кластер був представлений 100 досліджуваними.

Третій кластер був представлений респондентами, орієнтованими на минуле. Він складався з 90 досліджуваних.

При вивченні моделі 3, розподіл показників відбувався на 4 кластери (табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

Розподіл чинників часу на 4 кластери (Модель 3)

Чинники	Кластери			
	1	2	3	4
Майбутнє	-1,500	0,620	0,059	0,386
Негативне минуле	0,738	-0,610	-0,003	0,078
Позитивне минуле	0,216	-0,911	0,864	-0,019
Гедоністичне теперішнє	-0,223	0,458	-1,200	0,742
Фаталістичне теперішнє	0,685	0,030	-1,062	0,412
Рівень онтогенетичної рефлексії	0,415	0,931	-0,375	-0,849

До першого кластеру був віднесені чинники «Негативне минуле» ($F=0,738$) та «Фаталістичне теперішнє» ($F=0,685$), до другого кластеру були віднесені чинники «Майбутнє» ($F=0,620$) та «Рівень онтогенетичної рефлексії» ($F=0,931$), до третього були віднесені чинники «Позитивне минуле» ($F=0,864$), до четвертого – «Гедоністичне теперішнє» ($F=0,742$).

Отже, респонденти, негативно та фаталістично налаштовані до минулого та сьогодення, склали перший кластер. Їхня кількість складала 78 осіб.

Другий кластер містив 85 досліджуваних, орієнтованих на майбутнє, але постійно враховуючих попередній досвід.

Третій кластер містив 54 особи, спрямованих на позитивні спогади з минулого.

Четвертий кластер об'єднував 83 респонденти, які були рієнтовані на переживання сьогоденних моментів життя.

Важливо відмітити, що Ф. Зімбардо та Дж. Бойд особливу увагу приділяли саме збалансованій, пластичній часовій перспективі, що дозволяє обирати відповідну часову орієнтацію для кожної конкретної ситуації [цит. за]. Така часова орієнтація є найбільш оптимальною для становлення часової компетентності та успішного функціонування людини в суспільстві. На думку вчених, така часова перспектива має наступний профіль: високий рівень «Позитивного минулого»; помірно високий рівень «Майбутнього», помірно високий рівень «Гедоністичного теперішнього»; низький рівень «Негативного ршминулого»; низький рівень «Фаталістичного теперішнього».

Отже, розглянувши результати кластерного аналізу, ми припустили, що модель двокластерна модель є більш продуктивною та відповідає меті та завданням дослідження часової компетентності.

За першим кластером були виявлені респонденти, що надають перевагу майбутньому, тобто вони у будь-яких життєвих ситуаціях орієнтовані на майбутнє та схильні до таймменеджменту і прагненню до майбутніх цілей.

Другий кластер виявив респондентів, які налаштовані на минуле та сьогодення, тобто вони прагнуть вирішувати всі питання особистого та професійного життя в актуальному просторі сьогодення за допомогою подій минулого зі всіма його проблемами.

Однофакторний дисперсійний аналіз дозволив нам встановити статистично значущі відмінності між групами орієнтування за часом (табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Статистично значущі відмінності між групами часової перспективи

Чинники	Майбутнє		Теперішнє та минуле		F	p
	M	SD	M	SD		
Майбутнє	1,919	0,197	1,725	0,324	18,108	0,001
Негативне минуле	4,449	0,281	4,870	0,303	73,721	0,001
Позитивне минуле	2,243	0,431	2,339	0,321	2,325	0,130
Гедоністичне теперішнє	1,885	0,303	2,137	0,259	28,922	0,001
Фаталістичне теперішнє	5,185	0,545	5,899	0,559	59,619	0,001
Рівень онтогенетичної рефлексії	93,486	11,962	99,352	12,258	8,324	0,005

Примітка: M - середнє арифметичне; SD - стандартне відхилення; F-критерій Фішера; p – p-рівень статистичної значущості.

За всіма показниками, окрім позитивного минулого, були виявлені статистично значущі відмінності між кластерами. Тобто, можна припустити, що позитивні спогади про минуле властиве обом групам часової перспективи.

Також дослідницький інтерес представлял розподіл виділених груп часової перспективи за віковою ознакою. За результатами дослідження статистично значущих відмінностей не було виявлено (табл. 3.5).

Таблиця 3.5.

Статистично значущі відмінності між групами часової перспективи за віковою ознакою

Вік	Майбутнє		Теперішнє та минуле		F	p
	M	SD	M	SD		
18-20	20,75	1,832	21,43	1,856	2,147	0,148

21-25	21,57	1,819	21,60	1,518	0,006	0,946
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Примітка: М - середнє арифметичне; SD - стандартне відхилення; F-критерій Фішера; p – p-рівень статистичної значущості.

Таблиця 3.5. дозволяє нам констатувати, що розподіл кластерів часової перспективи не залежить від вікових особливостей, але ми не виключаємо наявність такої залежності від особистісних та індивідуально-психологічних характеристик особистості.

Таким чином, було виявлено дві групи досліджуваних за ознакою часової перспективи. Першу групи склали досліджувані, орієнтовані на майбутнє, їхня поведінка переважно визначається прагненнями до цілей та винагород майбутнього, плануванням досягнень майбутніх цілей. Друга група представлена досліджуваними, налаштованими на минуле та сьогодення. Вони живуть сьогоденням, налаштовані на безвідкладне отримання всіх благ, проте сприймають минуле зі всіма його можливими помилками та спогадами.

3.1.2. Процесуально-інструментальний підхід до структуризації часової компетентності. Аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових першоджерел дозволив нам припустити, що часова компетентність має складну структуру та містить як *процесуальний* рівень, що забезпечує спрямованість та активність особистості в ході досягнення цілей (планування, цілепокладання, формування намірів, своєчасність вчинків) так і *інструментальний*, що забезпечує можливість організовувати та контролювати свою діяльність, використовуючи для цього особистісні ресурси (рефлексивність, побудова життєвих планів, мотивація особистісної спрямованості тощо).

Тому в парадигмі компетентнісного підходу ми розглядаємо часову компетентність як інтегрально-системну властивість особистості, яка не тільки орієнтована у своїй активності на минуле, сьогодення або майбутнє,

але й здатна керувати собою в часовому континуумі та проявляється в ситуаціях соціалізації (професійна діяльність, усвідомлена самоорганізація в часі, адаптація до чинників часу) а структурно складається з двох рівнів: процесуального та інструментального.

Процесуальний рівень містить в собі стратегічний компонент (принципи загальної побудови глобальних життєвих планів, сенсожиттєві орієнтації особистості, життєстійкість, цінність досягнень та загальна часова перспектива як результат розвиненої часової компетентності), інструментальний рівень складається з трьох компонентів: рефлексивно-оцінний (онтогенетична та професійна рефлексивність), операційний (стійкість намірів) та конкретно-ситуативний (ступінь ситуативної корекції поведінки) компоненти.

Результатом розвитку часової компетентності з урахуванням її структурних компонентів є здатність особистості оперативно включатися у події соціального життя, сформованість соціальної адаптованості та задоволеності життям.

Для дослідження психологічних особливостей часової компетентності особистості було досліджено 300 осіб, з яких за статевими ознаками вибірка була представлена 185 чоловіками та 115 жінками, за віком – від 19 до 25 років.

Для типологізації особливостей часової компетентності було здійснено емпіричне дослідження з використанням таких методик, як «Часова компетентність особистості» (О.В. Кузьміна) та «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова).

Опитувальник «Часова компетентність особистості» дозволяє нам оцінити рівень усвідомлення людиною необхідності організовувати свій час, визначити мотиваційну спрямованість виконання роботи до встановленого терміну, особливості організації діяльності в режимах оптимальної часової заданості, часової невизначеності та дефіциту часу. Методика "Стиль саморегуляції поведінки" спрямована на вимірювання особливостей

постановки цілей, планування, контролю, оцінки результатів та загального рівня саморегуляції поведінки.

Статистична обробка даних проводилася з використанням кластерного та факторного аналізів, а також непараметричного критерію χ^2 -кутове перетворення Фішера. При обробці була застосована комп'ютерна програма SPSS STATISTICS 17.

В результаті проведеного кластерного аналізу було виділено чотири типи, що мають специфічні особливості.

До першої групи увійшли респонденти (50 осіб - 16,6% загальної вибірки), які мають високий рівень усвідомлення необхідності організації власного часу та мотивації виконання роботи до встановленого терміну. Люди, що складають дану групу, гостро усвідомлюють необхідність упорядкування своїх справ у часі, прагнуть його планувати, мають стратегічні життєві цілі, які намагаються досягти. За будь-яких обставин вони прагнуть виконати роботу до визначеного терміну.

Другу групу склали респонденти (90 осіб - 30,0% від загальної кількості досліджуваних) з високим та середнім рівнем усвідомлення необхідності організації власного часу, з низьким та середнім рівнями мотиваційної спрямованості на виконання роботи до встановленого терміну. У цілому для респондентів цієї групи характерна усвідомленість процесів планування часу. Але їхні плани можуть бути не завжди опрацьовані та обмірковані, не завжди прив'язані до конкретних часових параметрів. Люди, що належать до цієї групи не завжди мотивовані на своєчасність, запізнення може бути прийнятним явищем.

Респонденти, що увійшли до третьої групи (30 осіб - 10,0% від вибірки), продемонстрували низький та середній рівень усвідомлення необхідності організації власного часу за високої мотиваційної спрямованості на надання роботи до встановленого терміну. Люди даної групи не створюють пролонгованих життєвих планів та не впорядковують

події свого життя, але прагнуть усі оперативні справи здійснювати своєчасно та надавати результати до встановленого терміну.

У четвертий тип були включені респонденти (130 осіб - 43,3% загальної вибірки), мають низькі рівні усвідомленості необхідності організації часу та мотивації. Люди, що входять у цю групу, не організовують свій час, живуть, не виділяючи пріоритетних подій, спираючись на везіння та випадок. Своєчасність не є для них важливим показником успішності.

Далі були виділені характерні особливості володіння технологіями організації часу та переваги роботи у різних часових режимах у людей даних груп. Аналізувався високий рівень виразності показників за шкалами опитувальника. Результати представлено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Вираженість компонентів часової компетентності у осіб з різним рівнем усвідомлення організації часу (%)

	Режим часової невизначе ності	Режим часової заданості	Режим дефіцита часу	Рефле ксія часу	Інтуїтив на організац ія часу	Техноло гічна організац ія часу
Група 1	17,6	31,4	17,4	21,4	18,4	27,0
Група 2	23,3	22,0	27,4	27,6	29,6	30,3
Група 3	8,8	15,1	8,4	13,5	11,2	5,9
Група 4	50,3	31,4	46,8	37,5	40,8	36,8

Так, респонденти, що складають *першу групу*, на відміну від інших, меншою мірою спираються на інтуїцію, переважно орієнтуються на

технологічність при організації власного часу. Статистично значущі відмінності за показником «технологічність» між першою та другою групою $\phi^*=3,56$ при $p<0,01$, першою та третьою $\phi^*=2,17$ при $p<0,02$, першою та четвертою $\phi^*=6,36$ при $p<0,01$.

Респондентам першої групи властиве виділення пріоритетів під час планування та обліку часу. Вони цікавляться спеціальною науково-популярною літературою щодо проблем ефективного управління часом, а при організації власного часу навіть використовують нотатки, працюють з органайзером.

Для респондентів, що складають *другу групу*, приблизно однаково характерні як інтуїтивні (29,6%), так і технологічні (30,3%) методи організації часу (таблиця 3.6.). Ми можемо припустити, що представники даної групи часто діють ситуативно: у складних, фруструючих ситуаціях, пов'язаних із обмеженням часу, вони можуть планувати свої дії, а при алгоритмічній діяльності або в ситуаціях, не пов'язаних із терміновістю, організація часу в них відсутня.

Респонденти, що складають *третю групу*, характеризується невисоким ступенем усвідомлення необхідності організовувати свій час, але достатньо вираженим прагненням подавати роботу до призначеного терміну, порівняно з іншими групами, у них мінімально виражена технологічність при організації часу (5,9% від загальної вибірки). Статистичні відмінності за критерієм «технологічність» між третім та іншими типами значущі.

Для респондентів, що складають *четверту групу*, навпаки більшою мірою, ніж іншим властива інтуїтивна організація часу. Статистично значимі відмінності за показником «інтуїція» між четвертою та першою групами $\phi^*=5,88$ при $p<0,01$, четвертою та другою $\phi^*=6,35$ при $p<0,01$, четвертою та третьою $\phi^*=4,51$ при $p<0,01$. Представники цієї групи не ставлять собі за мету необхідність організовувати свій час. Взагалі час у них не розглядається як важливий ресурс ефективності.

При порівнянні типів було встановлено наступне:

1) для респондентів, що усвідомлюють необхідність організації свого часу (1 та 2-а групи), переважно властива технологічність при організації часу, аніж для респондентів, у яких низький рівень усвідомлення необхідності організовувати свій час (3 та 4-а групи);

2) респонденти з високою мотиваційною спрямованістю на виконання роботи до встановленого терміну (1 та 3-я групи) меншою мірою спираються на інтуїцію в процесі організації власного часу, аніж респонденти з низькою мотивацією.

Отже, можна констатувати наявність зв'язку між усвідомленням організації часу, прагненням надання роботи своєчасно та технологією організації свого часу.

При аналізі відмінностей, які переважають у режимах роботи в респондентів різних груп, нами були отримані такі закономірності:

1) респонденти з низькою мотиваційною спрямованістю на надання роботи до встановленого терміну (2 та 4 групи) мають виражене бажання діяти в ситуації часової невизначеності (50,3% представників четвертої та 23,3% другої груп).

Особи, мотивовані на своєчасність, не прагнуть працювати у ситуаціях часової невизначеності: всього 8,8% людей третього та 17,6% першого типів хочуть працювати в даних часових умовах;

2) у режимі дефіциту часу воліють працювати представники четвертої (46,8%) та другої (27,4%) груп. Їм властивий низький рівень мотивації надання роботи до встановленого терміну;

3) режим оптимальної часової заданості однаковою мірою обирають представники всіх типів. Статистично значущих відмінностей між перевагами вибору даного режиму за критерієм χ^2 -кутове перетворення Фішера не було виділено.

Дослідження особливостей саморегуляції поведінки в кожній групі показало, що більшість респондентів (82,5%), що складають третю групу, мають гармонійну структуру саморегуляції та високий рівень її виразності.

Респонденти з цієї групи здійснюють планування (87,6% - високий рівень за шкалою планування), моделюють і програмують свою поведінку (86% - високий рівень за шкалами моделювання, програмування). У представників інших груп показники за даними шкалами опитувальника набагато нижчі. Так у респондентів третьої та другої груп лише 6,4% мають високий рівень планування.

Високий рівень моделювання виражений у 11% представників третьої групи, 5% у представників другої та четвертої груп. Високий рівень програмування проявляється у 5% респондентів третьої, другої та четвертої груп. Отримані дані дозволяють нам припустити, що особи, які усвідомлюють необхідність організації свого часу та мотивовані на виконання роботи до встановленого терміну, мають досить високий рівень саморегуляції.

Таким чином, результати даної частини нашого дослідження дозволили уточнити та доповнити розуміння специфіки часової компетентності особистості. Виділені групи дозволяють диференціювати особливості усвідомлення та мотивації, створені задля організації часу. В результаті кластерного аналізу було виділено чотири групи респондентів, які по-різному усвідомлюють та мотивовані на організацію свого особистого часу. Для людей, які усвідомлюють необхідність організації часу та мотивовані на своєчасну роботу, характерна технологічність організації часу та прагнення працювати в режимі оптимальної часової заданості.

У людей, які мають слабку мотивацію на надання роботи до встановленого терміну і не потребують організації свого часу, домінує інтуїтивна організація часу та прагнення працювати в ситуаціях часового дефіциту.

3.2. Особливості процесуального рівню часової компетентності

Схарактеризуємо процесуальний рівень часової компетентності особистості, ядро якого складає стратегічний компонент (принципи загальної побудови глобальних життєвих планів, сенсожиттєві орієнтації особистості, життєстійкість, цінність досягнень та загальна часова перспектива як результат розвиненої часової компетентності).

Тест "Сенсожиттєві орієнтації" в контексті нашої проблеми дозволив оцінити особливості сенсу життя, який може бути знайдений людиною в майбутньому (як досягнення поставленої мети), в сьогоденні (як процес досягнення) або в минулому (як отриманий результат), або в поєднанні усіх трьох складових.

Ситуація надає людині шанс зробити в сьогоденні конкретний вибір у вигляді вчинку, дії або бездіяльності, а сутність такого вибору полягає у сформованому уявленні про сенс життя або про його відсутність. Сукупність здійснених виборів формує індивідуальне минуле особистості, яке незмінне, варіативними можуть бути лише його окремі суб'єктивні інтерпретації.

Майбутнє для людини виступає сукупністю потенційних або очікуваних результатів зусиль, реалізованих в сьогоденні, тому майбутнє для неї принципово відкрито, а різні варіанти очікуваного майбутнього мають різну мотивуючу привабливість для суб'єкта.

Проведений аналіз дослідження описових характеристик групи за методикою "Сенсожиттєві орієнтації" наведений в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Результати дослідження сенсожиттєвих орієнтацій респондентів з розвиненою часовою компетентністю

Показники	Дані досліджування		Тестові норми	
	M	SD	M	SD
Мета (майбутнє)	33,749	3,044	38,91	3,20

Процес (сьогодення)	33,323	4,555	35,96	4,07
Результат (пролонгованість майбутнього- сьогодення-минулого)	30,264	4,692	29,83	3,00
Локус Я	23,644	1,981	24,66	2,39
Локус Життя	33,973	3,575	34,59	4,45

Примітка: М - середнє арифметичне; SD - стандартне відхилення

З таблиці 3.7. ми бачимо, що за показником «Мета» респонденти отримали середнє арифметичне значення $M=33,749$. Бали нижче середнього за шкалою «Мета» свідчать про помірно виражену цілеспрямованість та впевненість в досягненні мети в групі досліджуваних. Значення стандартного відхилення ($SD=3,044$) розкриває гомогенність вибірки у прагненнях до досягнення мети (тобто, спрямованість на майбутнє) та близьке за значенням до середньогрупових норм.

Зміст показника «Процес», який розкриває, чи сприймають досліджувані процес свого життя як цікавий, емоційно насичений та наповнений змістом, характеризується даними нижче середнього ($M=33,323$), що дозволяє констатувати у досліджуваних достатньо розвинене гедоністичне ставлення до змісту життєвих подій, які відбуваються у реальному часі. Значення стандартного відхилення ($SD=4,555$) розкриває неоднорідність групи у ставленні до теперішнього порівняно з тестовими нормами.

Показник «Результат» характеризує узагальнену рефлексивну оцінку пройденого відрізка життя, відчуття ступеня продуктивності та усвідомленості прожитої його частини. Отримані бали за результатом ($M=30,264$) розкривають задоволеність респондентів змістовним сенсом свого теперішнього часу та розвинутою здатністю надавати сенс своєму життю в майбутньому, шукаючи його джерела в минулому. Тобто, шкала «Результат» розглядається нами як пролонгована часова характеристика

життєвого відрізка, яка містить у собі узагальнену логіку минулого, сьогодення та майбутнього. Також важливо відмітити відповідність отриманих результатів середнім тестовим показникам. Значення стандартного відхилення ($SD=4,692$) розкриває неоднорідність групи в усвідомленні результатів свого цілісного життєвого шляху.

Досить високі бали досліджуваних ($M=23,644$) за показником «Локус Я» розкривають уявлення про себе як про сильну особистість, яка має власну свободу вибору для побудови свого життя відповідно до своїх цілей та поставлених завдань та уявлень про основний сенс життя. Показник «Локус Я» розкриває особливості уявлення про себе як підґрунтя формування власної часової компетентності як результату часової орієнтації та стійких уявлень про себе. Важливо відмітити, що щільний показник стандартного відхилення ($SD=1,981$) визначає групу гомогенно як господарів свого життя.

Показник «Локус Життя» розкриває ступінь керованості власним життєвим процесом нашими досліджуваними. Так, за отриманими балами група осіб з розвиненою часовою компетентністю ($M=33,973$) демонструє переконання у здатності контролювати своє життя, спокійно приймати рішення та реалізовувати їх у власному житті. За значенням стандартного відхилення ($SD=3,575$) можна припустити малу щільність розподілу показника «Локус Життя», коли досліджувані демонструють однотайність в висловлюванні думок про здатність керувати власним життям порівняно з тестовими нормами.

Таким чином, респонденти демонструють помірно високий груповий рівень усвідомленості життя при наявності цілей, задоволенні від їх досягнення та впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі. Крім того, для становлення часової компетентності особистості важливим є чітке співвіднесення: цілей – з майбутнім, емоційної насиченості – з сьогоденням, а задоволення – з досягнутим результатом, тобто, з минулим.

На наш погляд, важливим елементом сформованої часової компетентності особистості можна розглядати її життєстійкість як важливу

здатність особистості, орієнтованої на майбутні досягнення, витримувати стресові ситуації, бути при цьому психологічно збалансованою та підтримувати власну успішність на достатньому рівні. При розгляді психологічної структури часової компетентності особистості життєстійкість для нас є особливо значимою, оскільки вона дозволяє особистості витримувати психологічні навантаження, невід'ємно пов'язані з виборами майбутнього, фактично, розвинена життєстійкість відриває особистість від минулого та спрямовує на те, що буде.

За тестом життєстійкості, вона розглядається як система переконань особистості про себе, оточуючий світ, стосунки з ним, що дозволяють людині витримувати і ефективно долати стресові ситуації. В одній і тій же ситуації людина з високою життєстійкістю рідше відчуває стрес та ефективніше упорається з ним. Життєстійкість включає в себе три порівняно самостійних показники: залучення, контроль, прийняття ризику (табл. 3.8).

Таблиця 3.8.

**Результати дослідження життєстійкості респондентів з розвиненою
часовою компетентністю**

Показники	Дані досліджування		Тестові норми	
	M	SD	M	SD
Прийняття ризику	19,287	3,245	13,92	4,39
Залучення	35,056	3,484	34,65	8,09
Контроль	31,609	3,946	29,17	8,44

Примітка: M - середнє арифметичне; SD - стандартне відхилення

Як ми бачимо з таблиці 3.8., за показником «Прийняття ризику» емпірична група показала високий рівень ($M=19,287$). Виходячи з цього, ми можемо припустити, що наші респонденти переконані, що всі події, які трапляються у житті, сприяють їхньому особистому та професійному розвитку за рахунок знань, отриманих з досвіду (позитивного або

негативного). Важливо, що людина з розвинутою часовою компетентністю розглядає своє життя як спосіб набуття досвіду, може діяти у відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик, вважає, що прагнення до простого життя та комфорту збіднює сьогодення особистості. В основі феномену прийняття ризику лежить ідея особистого розвитку через активне засвоєння знань з власного досвіду з подальшим їх використанням, тобто, намічається ланцюжок від минулого до сьогодення та очікуваного майбутнього. Стандартне відхилення показника ($SD=3,245$) забезпечене високою щільністю розподілу виборів досліджуваних, що доводить високий рівень гомогенності групи щодо прийняття ризику та розкриває їхню виражену єдність в оцінках власних здібностей.

Значення за показником «Залучення» ($M=35,056$) характеризують наших респондентів як упевнених в тому, що процес залучення допомагає їм знайти для себе щось гідне та цікаве. Люди з розвиненим показником «Залучення» мають задоволення від власної діяльності. Значення стандартного відхилення ($SD=3,484$) розкривають однорідність ставлення респондентів до процесу залучення в діяльність. В контексті часової компетентності особистості ми розглядаємо залученість як важливу характеристику особистості, орієнтованої на сьогодення, отримання задоволення від актуальних подій свого життя та діяльності, які відбуваються зараз.

Важливо відмітити, що показники стандартного відхилення значно менші за тестові норми, що дозволяє схарактеризувати наших респондентів як спрямованих на максимальну реалізацію власних здібностей в сьогоденні, за принципом «тут та зараз».

Отримані значення за показником «Контроль» ($M=31,609$), доводять високу переконаність респондентів у тому, що активність та боротьба допомагають вплинути на результат того, що відбувається у сьогоденні та буде відбуватися в майбутньому, навіть якщо цей вплив не абсолютний, а успіх не гарантований. Люди з вираженою часовою компетентністю мають

сильно розвинений показник контролю та упевнені, що можуть обирати власну діяльність, власний шлях та контролювати розвиток подій у власному житті, уникати потрапляння у ситуації безпорадності, які потенційно можуть відбуватися зараз або відбуватимуться в майбутньому. Щільність розподілу значень шкали ($SD=3,946$) доводить єдність поглядів та ставлення до власного рівню контролю.

Оскільки ми розглядаємо часову компетентність як властивість особистості, за методикою Е. Л. Десі і Р. М. Рюан нами оцінювалися життєві прагнення респондентів з розвинутою часовою компетентністю (табл. 3.9) порівняно з середньогруповими нормами опитувальника.

Таблиця 3.9.

**Результати дослідження індексу досягнень респондентів з розвинутою
часовою компетентністю**

Показники	Дані дослідження		Тестові норми	
	М	SD	М	SD
Чинник зовнішність – важливість (сьогодення)	28,350	4,487	23,700	7,000
Чинник зовнішність – вірогідність (майбутнє)	26,189	5,230	23,600	5,900
Чинник зовнішність – досягнення (минуле)	13,294	3,423	21,200	6,300
Чинник відомість - важливість(сьогодення)	27,770	4,383	21,000	7,100
Чинник відомість - вірогідність(майбутнє)	25,651	4,973	20,300	6,300
Чинник відомість - досягнення(минуле)	12,882	2,145	16,400	6,700
Чинник стосунків – важливість(сьогодення)	31,588	2,723	31,800	4,500
Чинник стосунків - вірогідність(майбутнє)	29,434	2,858	29,300	5,000
Чинник стосунків - досягнення(минуле)	15,070	3,574	24,900	7,300
Чинник особистісного зросту - важливість(сьогодення)	31,371	2,838	29,800	4,500
Чинник особистісного зростання - вірогідність(майбутнє)	28,903	2,971	27,900	4,700
Чинник особистісного зростання - досягнення(минуле)	14,868	3,218	22,800	5,100
Чинник багатства – важливість(сьогодення)	31,700	2,386	26,500	6,000
Чинник багатства – вірогідність(майбутнє)	28,637	2,795	24,500	5,600
Чинник багатства - досягнення(минуле)	13,217	2,898	17,900	8,300
Чинник здоров'я - важливість(сьогодення)	31,735	2,856	30,800	4,600

Чинник здоров'я - вірогідність(майбутнє)	29,231	2,282	27,700	5,100
Чинник здоров'я - досягнення(минуле)	14,952	3,861	23,500	6,700
Чинник суспільства - важливість(сьогодення)	30,301	2,654	26,000	5,700
Чинник суспільства - вірогідність(майбутнє)	27,392	3,859	24,470	5,300
Чинник суспільства - досягнення(минуле)	13,861	2,503	19,800	6,800

Примітка: М - середнє арифметичне; SD - стандартне відхилення

З таблиці 3.9. ми бачимо, що за чинником зовнішності досліджувані продемонстрували високі показники важливості та вірогідності досягнення ($M=28,350$ та $M=26,189$ відповідно), за чинником досягнення низькі показники ($M=13,294$) порівняно з тестовими нормами. Щільність розподілу стандартного відхилення показала різноманітність оцінки важливості та вірогідності ($SD=4,487$ та $SD=5,230$) та однозначність при оцінці досягнень ($SD=3,423$).

Отже, наші респонденти усвідомлюють значення своїх прагнень та високо оцінюють вірогідність їх досягнення в майбутньому, але факт досягнення бажаного знаходиться на низькому рівні.

Чинник відомості у досліджуваній групі також виділявся високим рівнем важливості та вірогідності ($M=27,770$ та $M=25,651$ відповідно), але рівень досягнень був меншим ($M=12,882$). Аналогічна картина торкалася й показників стандартного відхилення: важливість (сьогодення) та вірогідність (майбутнє) мали більшу щільність розподілу ($SD=4,383$ та $SD=4,973$), рівень досягнень (минуле) – мав меншу щільність ($SD=2,145$).

Отже, досліджувані мали високий рівень прагнень щодо власного соціального визнання та впевненості у можливості досягти цих прагнень у майбутньому, але реальний рівень був менший.

В групі респондентів констатовані високі вимоги до важливості (сьогодення) та вірогідності (майбутнє) досягнень ($M=27,771$ та $M=25,652$ відповідно) у сфері власних міжособистісних стосунків, але реальний рівень досягнення бажаного (минуле) був меншим ($M=15,070$). Щільність розподілу

свідчить про більш виразний зміст власних досягнень бажаного уміжособистісних стосунках ($SD=3,574$), але рівень уявлень про характер стосунків визначався більшою гомогенністю (важливість – $SD=2,7232$ та вірогідність – $SD=2,858$).

За чинником особистісного зростання наші респонденти продемонстрували високі норми за оцінками важливості (сьогодення) та вірогідності (майбутнє) особистісного розвитку та зростання ($M=31,371$ та $M=28,903$ відповідно). Але нижчі показники ($M=15,070$) за оцінкою вже досягнутого колись (минуле) свідчать про наявність розбіжності між реальними та ідеальними прагненнями. Значення стандартного відхилення констатували більшу гомогенність групи в оцінюванні важливості (сьогодення) та вірогідності (майбутнє) ($SD=2,723$ та $SD=2,858$ відповідно).

Значення стандартного відхилення вже досягнутих результатів (минуле) складали $SD=3,218$, тобто респонденти показали більший діапазон оцінок своїх вже досягнутих результатів особистісного розвитку.

В нашому дослідженні значення чинника багатства в групі респондентів були вищі за середньогрупову норму. Так, за важливістю (сьогодення) та оцінкою вірогідності (майбутнє) досягнення значення показника були високими ($M=31,371$ та $M=28,903$ відповідно), що доводило високий потенціал досягнення бажаного матеріального статку. Але, значення за оцінкою досягнутого (минуле) ($M=13,217$) розкривали незадовільний стан реалізації побудованих планів щодо матеріального рівню життя. Щільність розподілу показників розподілялась так, що за оцінками важливості (сьогодення) ($SD=2,386$) респонденти були більш гомогенні, а оцінки вірогідності (майбутнє) ($SD=2,795$) та факту досягнення (минуле) ($SD=2,898$) розкривали гетерогенність оцінювання респондентами досягнутих рівнів в аспекті матеріального життя та благополуччя.

За чинником здоров'я респонденти продемонстрували гомогенність групи при оцінюванні важливості (сьогодення) та вірогідності (майбутнє) досягнення бажаного рівня самопочуття - щільність розподілу відповідей

склала $SD=2,856$ та $SD=2,282$ відповідно. При цьому група продемонструвала високий рівень оцінки важливості (сьогодення) ($M=31,735$) та вірогідності (майбутнє) досягнення поставленої мети ($M=29,231$) у розвитку здоров'я та фізичного самопочуття. Значення оцінок вже досягнутих рівнів у здоров'ї (минуле) були менші ($M=14,952$) за оцінки важливості та наміру покращення фізичного стану. Щільність розподілу оцінок досягнутих успіхів (минуле) ($SD=3,861$) визначала різноманітність оцінок фізичного стану в групі.

Оскільки розвинена часова компетентність є важливим показником соціальної успішності особистості, оцінювання важливості побудови суспільних зв'язків у респондентів характеризувалася високим рівнем прагнень ($M=30,301$) та вірогідності досягнення (майбутнє) ($M=27,392$). На жаль, оцінки рівню вже реальних досягнень у суспільному житті (минуле) були меншими ($M=13,861$). Щільність розподілу показників важливості (сьогодення) та досягнень (минуле) була майже однаковою ($SD=2,654$ та $SD=2,503$ відповідно), тобто, наші досліджувані показали гомогенність оцінок в групі цих показників. Щільність розподілу оцінок вірогідності досягнення (майбутнє) ($SD=3,859$) була значно більшою у порівнянні із тестовими нормами та свідчила про відмінності у оцінки власних сил при досягненні задуманого.

Отже, за загальним аналізом оцінок прагнень досліджуваних з розвинутою часовою компетентністю за методикою Е. Десі та Р. Райана можна констатувати надзвичайну важливість та здатність оцінювати власні ресурси для досягнення успіху за всіма чинниками (зовнішність, відомість, стосунки, особистісне зростання, багатство, здоров'я та суспільні контакти), при тому рівень оцінки вже реальних досягнень (минуле) був значно меншим. Це можна пояснити розривом між високим рівнем бажаного та реальними рівнем розвитку в емпіричній групі.

Подальше детальне дослідження чинників часової перспективи відбувалося за допомогою методики часової перспективи Ф. Зімбардо. За

чинником майбутнього було виявлено зменшену загальну орієнтацію на майбутнє (табл. 3.10).

Таблиця 3.10.

Результати дослідження часової перспективи респондентів з розвиненою часовою компетентністю

Показники	Дані дослідження		Тестові норми	
	М	SD	М	SD
Чинник майбутнє	1,815	0,289	3,512	0,482
Чинник негативне минуле	4,676	0,360	2,706	0,682
Чинник позитивне минуле	2,296	0,378	3,511	0,732
Чинник гедоністичне теперішнє	2,021	0,307	3,602	0,562
Чинник фаталістичне теперішнє	5,570	0,657	2,299	0,501

Примітка: М - середнє арифметичне; SD - стандартне відхилення

З таблиці 3.10. ми бачимо, що за чинником майбутнього середнє арифметичне значення було на рівні $M=1,815$, при тестовій нормі методики $M=3,511$. Стандартне відхилення ($SD=0,289$) дозволило нам говорити про гомогенність групи при оцінюванні свого майбутнього, але воно було нижче за норму ($SD=0,482$). Отже, прогнозована поведінка респондентів характеризується тенденцією зменшення прагнень до цілей та винагород, які можуть їх чекати в майбутньому та недостатньо розвиненою здатністю планувати майбутні цілі та досягати їх.

Але, великі значення за чинником негативного минулого ($M=4,676$) розкривають тенденцію щодо загально песимістичного, негативного ставлення до минулого, що може бути сформоване та закріплене в поведінці через реальні неприємні або травматичні події, через негативне, невдале відтворювання позитивних подій, або через всі ці причини сукупно.

Щільність розподілу показника ($SD=0,360$) розкриває спільність походження проблеми негативного ставлення до минулого у респондентів.

Чинник *позитивного минулого* зафіксувався в групі на досить низькому рівні, так було отримано $M=2,296$ при середній нормі $M=3,511$. Стандартне відхилення значень становило $SD=0,378$, що також нижче норми $SD=0,762$. Отже, процес відображення в пам'яті наших респондентів минулого не має теплих, сентиментальних ставлень щодо нього, у них відсутня ностальгічно-позитивне відтворення минулого, яке і сприймається, і оцінюється в песимистично-похмурому контексті.

Оцінки за чинником *гедоністичного теперішнього* ($M=2,021$) розкривають більш реалістичне ставлення до часу і до життя. Респонденти більше фіксують увагу на можливих майбутніх наслідках своїх дій, прийнятих рішень або вже зроблених виборах, а не на задоволенні та миттєвій насолоді в сьогоденні. Щільність розподілу цього показника ($SD=0,307$) також доводить нам гомогенність ставлення респондентів до чинника гедоністичного теперішнього.

За чинником *фаталістичного теперішнього* ($M=5,570$) наші респонденти продемонстрували безпорадне та безнадійне ставлення до майбутнього та свого життя. На жаль, ми зафіксували відсутність прояву чіткої часової перспективи. Досліджуванам бракує чіткої сформованої фіксації на цілі як спрямованості на майбутнє, вони переконані, що майбутнє причинно обумовлене та на нього дуже складно вплинути індивідуальними діями, тому всі життєві події необхідно переносити покірно, приймати все, що відбувається, оскільки люди знаходяться у владі долі. Щільність розподілу ($SD=0,657$) вказує на неоднозначне ставлення респондентів до оцінки ступеню безнадійності майбутнього.

Таким чином, респонденти з розвиненою часовою компетентністю сприймають своє життя як спосіб формування досвіду та готові до його набуття через власні помилки та перемоги. Вони відчують задоволення від процесу своєї діяльності та прагнуть контролювати становлення свого

життєвого шляху, демонструють високий рівень прагнень до значних досягнень у майбутньому, але реальний аспект досягнутого набагато нижчий.

За чинниками часової перспективи констатується тенденція щодо недостатньої спрямованості у майбутнє, але сформований механізм причинно-наслідкових зв'язків змушує респондентів відповідально ставитися до можливих наслідків своїх вчинків у майбутньому, не застрягати на рівні сьогоденного буття. Проблеми становлення часової компетентності були визначені не тільки в сфері предметної діяльності, але й в просторі міжособистісного спілкування. Важливо відмітити, що в межах дослідження часової перспективи досліджувані констатували низький рівень позитивного відтворення минулого та ностальгічного ставлення до приємних подій в ньому.

3.3. Особливості інструментального рівню часової компетентності

Схарактеризуємо інструментальний рівень часової компетентності особистості, ядро якого складають: рефлексивно-оцінний (онтогенетична та професійна рефлексивність), операційний (стійкість намірів) та конкретно-ситуативний (ступінь ситуативної корекції поведінки) компоненти.

Рефлексивно-оцінний компонент в структурі часової компетентності дозволяє свідомо контролювати наслідки власної діяльності та рівень особистого розвитку, сформованість таких якостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співробітництво, впевненість у собі, здатність аналізувати та передбачувати події життя, критичне та інноваційне рефлексування та прогнозування результатів діяльності та професійно важливих компетенцій.

В структурі інструментального рівню часової компетентності соціальна креативність має особливе значення, скільки дозволяє знаходити нестандартні та конструктивні рішення у міжособистісних та професійних ситуаціях, в тому числі в умовах дефіциту часу.

За даними таблиці 3.11, досліджувані виявили вище середнього рівень соціальної креативності ($M=110,303$).

Таблиця 3.11.

Описові характеристики дослідження показника соціальної креативності респондентів з розвиненою часовою компетентністю

Показники	M	SD	S/SEK	K/KES
Соціальна креативність	110,303	16,212	-1,834	0,379

Примітка: M - середнє арифметичне; SD - стандартне відхилення; S/SES - співвідношення асиметрії та стандартної похибки асиметрії, K/SEK - співвідношення асиметрії та стандартної похибки ексцесу

Тобто, ми припускаємо, що наші досліджувані здатні розуміти динаміку різних соціальних ситуацій, приймати нестандартні рішення в ситуаціях міжособистісної взаємодії, використовувати різні поведінкові стилі під час взаємодії з оточуючими відповідно до реальної соціальної ситуації, тобто, орієнтовані на сьогодення.

В структурі інструментального рівню часової компетентності рефлексивний компонент регулює досягнення особистості, допомагає шукати особистісні сенси взаємодії з оточуючими, самоменеджменту, прагнення до пізнання себе, професійного зростання, та формування індивідуального стилю діяльності.

Онтогенетична рефлексія в структурі часової компетентності є важливим елементом, оскільки допомагає не тільки реалізувати зв'язок минулого та сьогодення особистості у часовій транспективі, але й забезпечує взаємодію образу Я та суб'єктивного переживання подій свого життя у цій транспективі. Це важливо, оскільки для формування часової компетентності особистості особливого значення набуває усвідомлення цієї взаємодії, врахування помилок, невдач в минулому та досвіду успішної поведінки, що сукупно допомагає діяти усвідомлено у професійному та

особистому житті. Фактично, онтогенетична рефлексія забезпечує необхідний рівень критичного ставлення до свого життя.

За показником онтогенетичної рефлексії ($M=59,3578$) досліджувані виявили достатній рівень рефлексії минулого досвіду (табл. 3.12.), який відповідає середнім тестовим нормам за даною методикою.

Таблиця 3.12.

**Результати дослідження онтогенетичної рефлексії респондентів з
розвиненою часовою компетентністю**

	Дані дослідження		Тестові норми	
Показники	M	SD	M	SD
Показник онтогенетичної рефлексії	59,358	12,431	60,985	10,543

Примітка: M - середнє арифметичне; SD - стандартне відхилення

Отримані результати за загальним показником онтогенетичної рефлексії ($M=59,358$) підтверджують, що в групі респондентів достатньо розвинена здатність аналізувати власні вчинки, які були ними вчинені в минулому та в теперішньому, в умовах реального часу, виділяти основні причини та можливі наслідки прийнятих рішень та у майбутньому використовувати результатами сформованого досвіду. Такі результати дозволяють нам припустити, що в групі респондентів є розвинений рефлексивно-оцінний компонент інструментального рівню в структурі часової компетентності (табл. 3.12).

Крім того, часова компетентність є визначальною характеристикою професійного розвитку особистості, статистичні значущі показники за методикою «Визначення рівня рефлексивності» В.В. Пономарьової (ретроспективна рефлексія діяльності, рефлексія реальної діяльності, розгляд майбутньої діяльності, рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми) представлено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

**Результати дослідження професійної рефлексивності респондентів з
розвиненою часовою компетентністю**

Показники професійної рефлексивності	Бали	t- критерій Ст'юдента	
		показник	рівні значущості
Ретроспективна рефлексія діяльності	30,13	0,3995	-
Рефлексія реальної діяльності	29,78	0,1864	-
Рефлексія майбутньої діяльності	37,84	0,0494	$p < 0,05$
Рефлексія спілкування і взаємодії з оточуючими	40,77	0,0466	$p < 0,05$
Загальний показник рефлексії	138,49	0,0000	$p < 0,05$

Таблиця 3.13 дозволяє нам констатувати, що в даній емпіричній вибірці на статистично значущому рівні зафіксовано підвищення наступних характеристик професійної рефлексивності як важливого показника часової компетентності особистості, як-от: рефлексія майбутньої діяльності ($p < 0,05$), рефлексія спілкування і взаємодії з оточуючими ($p < 0,05$) та загальний показник професійної рефлексії ($p < 0,05$).

Отже, ми можемо зробити висновок, що наші респонденти з розвиненою часовою компетентністю при виборі стратегії професійної поведінки здатні аналізувати не тільки власну діяльність, але й діяльність та вчинки інших людей, можуть співвідносити причини та наслідки власних дій у часовій розгортці – як в минулому, так і в реальному часі та в майбутньому. Вони можуть обмірковувати свою діяльність у дрібницях, ретельно її панувати та прогнозувати можливі наслідки. Ми припускаємо, респондентам з нашої вибірки не складно розуміти інших людей, вони можуть ставити себе на їхнє місце, передбачати їхню поведінку та рефлексувати думку оточуючих людей про них самих.

Операційний (стійкість намірів) та конкретно-ситуативний (ступінь ситуативної корекції поведінки) компоненти в структурі часової компетентності.

Для дослідження стійкості наміру нами аналізувалося співвідношення між попереднім наміром про вибір рівня складності у разі неуспіху чи успіху та реальним вибором досліджуваного.

Застосовувалися такі параметри, як-от:

- коефіцієнт розбіжності наміру (середня різниця між рівнями складності, які є у разі успіху і неуспіху кожної проби);
- передбачувана величина підйому домагань у разі успіху;
- передбачуване падіння домагань у разі неуспіху;
- середня величина та напрямок розбіжності між наміром та реальною метою у разі успіху та неуспіху окремо;
- відсоток реалізації наміру у разі успіху та неуспіху окремо, кількість запланованих досліджуваним «відмов».

Запропонована в нашій модифікованій методиці схема вивчення часової перспективи полягає в залежності наступних виборів від успішності попередніх проб. Передбачається, що досліджуваний найчастіше після успіху планує підвищення своїх домагань, сміливіше орієнтується на майбутнє. Варіативність часової перспективи після неуспіху істотно вища: досліджуваний може висловлювати намір підвищити претензії незважаючи на неуспіх (майбутнє), повторити спробу вирішити те саме завдання (сьогодення) чи знизити претензії, повернутися назад, на нижчий рівень (минуле).

Ми припустили, що така закономірність спостерігається як для формування рівня домагань, тобто, при виборі реальної мети, так і при побудові часової перспективи, причому як у конкретно- ситуативному, так і у стійкому її аспекті.

Велика кількість запланованих досліджуваним відмов, тобто, повідомлень про бажання закінчити дослідження, після чого він продовжує

роботу, може свідчити про значну інтенсивність переживання успіху та неуспіху, що змушує респондента продовжувати рішення всупереч попередньому наміру, а також про орієнтацію на зовнішню (соціальну) оцінку його поведінки. Порівняння кількості відмов, що плануються при успіху та неуспіху, надає можливість судити про відносну індивідуальну особистісну значущість того чи іншого результату.

Середня величина наміченого досліджуваним кроку після успіху чи неуспіху інформує нас про характер стратегії цілепокладання суб'єкта – чи маємо ми справу з обережною покроковою стратегією або з ризиковою, розмахистою, нестійкою. Тобто, фактично ми отримуємо інформацію про особливості суб'єктивного ставлення до майбутнього.

Основним параметром є ступінь відповідності наміру та вибору реальної мети, що характеризує ступінь стійкості наміру. Порівняння стійкості наміру у разі успіху чи неуспіху дозволяє судити про вплив успішності/неуспішності на динаміку часової перспективи суб'єкта, а також визначити причину її динаміки (успіх чи неуспіх).

Запропонована система параметрів представляє такі особливості часової перспективи особистості, як її динамічність, особливості стратегії, стійкість, схильність до емоційної корекції, а також дозволяє виділити фактори її ситуативної динаміки.

Крім дослідження особливостей побудови часової перспективи особистості, нами аналізувалося співвідношення цих особливостей з параметрами продуктивності діяльності з вирішення завдань, тобто, специфіка сьогодення. При цьому фіксувалися такі параметри продуктивності: максимальний рівень складності успішно вирішеної задачі, середній рівень складності успішно вирішеної задачі, відсоток успішних рішень по відношенню до загальної кількості завдань.

Нарешті, проводилося зіставлення особливостей часової перспективи з висотою і адекватністю рівня домагань, що формується досліджуваними.

В результаті дослідження всі респонденти були розділені на три групи відповідно до основних типів побудови часової перспективи. У першій групі було 140 осіб, у другій – 110, у третій – 45. П'ять досліджуваних були виключені з аналізу, оскільки параметри їхньої діяльності були індивідуальні та не могли бути віднесені до жодної з виділених груп.

Виявилося, що виділені нами як основні параметри часової перспективи не є незалежними, а утворюють своєрідні патерни, що характеризують цілісну стратегію побудови часової перспективи.

Для досліджуваних *першої групи* характерні такі особливості побудови часової перспективи. Значна кількість відмов, що плануються: вони частіше плануються при неуспіху (0,7 в середньому по групі), аніж при успіху (0,5). Домагання підвищуються менш значимо, аніж планувалося, при успіху (середній запланований крок підвищення домагань 3,3; реальний 1,9), і падають менше, аніж планувалося, при неуспіху (середній запланований крок зниження домагань після неуспіху -1,1; реальний крок після неуспіху - 0,2). Коефіцієнт розбіжності намірів у разі успіху і неуспіху становить 2,3. Відсоток реалізації наміру (його стійкість) значний, він трохи вищий за успіху (59,5 %), ніж за неуспіх (39,8 %).

Успішність діяльності з розв'язання задач характеризувалася такими параметрами, як-от: максимальний рівень складності успішно розв'язаного завдання – 10,0; середній рівень складності успішно вирішеного завдання - 6,3; відсоток успіхів - 37,2%.

Висота рівня домагань досліджуваних цієї групи – 8,9; адекватність рівня домагань –1,5.

Для досліджуваних *другої групи* характерні такі особливості побудови часової перспективи. Ними планується значна кількість відмов (в середньому 1,0), причому однаково часто як на успіх, так і на неуспіх. Після успіху домагання підвищуються більше, аніж передбачалося (величини кроків підвищення домагань 1,2 та 0,3 відповідно). При неуспіху спостерігається майже повна відповідність наміру (-0,3) та реального

зниження домагань (-0,2). Відсоток реалізації намірів високий, дещо більше цілей реалізується після успіху (89,4%), ніж після неуспіху (52,7%).

Успішність діяльності з розв'язання задач мала такі показники: максимальний рівень успішно вирішеної задачі – 13,7; середній рівень успішно вирішеної задачі – 7,6; відсоток успішно вирішених завдань – 54,1.

Характеристика домагань: висота рівня домагань – 9,1; адекватність – 1,2.

Для досліджуваних *третьої групи* характерні такі особливості часової перспективи. Представники цієї групи будь-коли планують відмови. Після неуспіху домагання падають менше, аніж передбачалося (співвідношення реального вибору та наміри такі: 0,5 та -3,4). Після успіху заплановане підвищення домагань – 4,6, реальне підвищення домагань значно менше (1,2). Для представників цієї групи характерна низька ступінь реалізованості наміру (17,8% після успіху та 10,0% після неуспіху).

Параметри успішності діяльності з розв'язання задач такі: максимальний рівень успішно вирішеної задачі – 9,3; середній рівень успішно вирішеної задачі – 5,2; відсоток успішно вирішених завдань – 64%.

Параметри рівня домагань: висота рівня домагань – 7,2; адекватність рівня домагань – 1,4.

Узагальнені результати за трьома групами досліджуваних представлено у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Узагальнені показники діяльності по трьом групам досліджуваних

Параметри	Групи		
	Перша	Друга	Третя
Заплановані відмови після неуспіху	0,7	1,0	0
Заплановані відмови після успіху	0,5	1,0	0
Наміри після неуспіху	-1,1	-0,3	-3,4
Реальний крок після неуспіху	-0,2	-0,2	0,5

Наміри після успіху	3,3	0,3	4,6
Реальний крок після успіху	1,9	1,2	1,2
Процент реалізації наміру при успіху	59,5	89,4	17,8
Процент реалізації наміру при неуспіху	39,8	52,7	10,0
Максимальний успіх	10,0	13,7	9,3
Середній успіх	6,3	7,6	5,2
Процент успіхів	37,3	54,1	64,0
Висота рівня домагань	8,9	9,1	7,2
Адекватність рівня домагань	1,5	1,2	1,4

Психологічні особливості та детермінанти побудови часової перспективи досліджуваних першої групи.

Однією з особливостей цієї групи є велика кількість запланованих відмов. Це означає, що при черговому питанні про їхні подальші наміри досліджувані повідомляють про бажання закінчити експеримент. Але вони цього не роблять, а продовжують роботу. Така особливість інтерпретується нами як індикатор демонстративності поведінки досліджуваних, їхньої орієнтованості на зовнішню оцінку.

Розбіжність наміру та реального вибору характеризує нестійкість наміру, його значну деформацію з боку безпосередніх мотиваційно-емоційних переживань, пов'язаних з успіхом та неуспіхом. Підкреслимо ще раз демонстративність поведінки досліджуваних, розбіжність ризикованих намірів та набагато скромніших, реалістичних виборів. Ми можемо припустити розщеплення двох планів поведінки респондентів: реального та демонстративного.

Незначний відсоток здійснення намірів говорить про їхню нестійкість у представників цієї групи. Нестійкість намірів зростає при переході від успіхів до неуспіхів, що свідчить про більш сильний деформуючий вплив неуспіху на часову перспективу в порівнянні зі впливом успіху.

Але важливо підкреслити, що хоча сам факт усунення наміру при реальному виборі частіше спостерігається при неуспіху, ступінь цього зсуву при успіху у досліджуваних цієї групи вищий. Це говорить про різний характер впливу успіху та неуспіху на часову перспективу представників цієї групи. Успіх викликає змістовну корекцію наміру у бік різкого підвищення домагань, а неуспіх швидше породжує менш значні, хоч і помітні коливання вибору бік більшої стабілізації домагань.

Отже, можна припустити, що демонстративність поведінки представників цієї групи породжує такі феномени в ситуації успіху та неуспіху: успіх викликає ейфоричний емоційний стан, «окриляє» досліджуваного. Неуспіх, навпаки, викликає велику стійкість реальної поведінки порівняно з панічними демонстративними намірами.

Успішність роботи досліджуваних цієї групи є середньою за всіма показниками (максимальні, середні досягнення, відсоток успішності).

Проте за середньої висоти рівня домагань представники цієї групи виявляють максимально завищені, порівняно з іншими досліджуваними, претензії. Рівень домагань у півтора рази перевищує рівень досягнень досліджуваних.

Виявлені патерни формування домагань та часової перспективи, очевидно, мають єдину детермінанту як мотивації досліджуваних. Зіставлення їхньої поведінки зі стратегіями поведінки, типовими для переважання різних мотивів, дозволяє припустити, що в основі лежить домінування мотивації самоствердження. Цей вид мотивації спостерігається в дослідженні у якості: орієнтації на зовнішню оцінку, спрямованості на успіх, демонстративного заниження толерантності до неуспіху за збереження цієї толерантності у реальній поведінці, натхненності успіхом, підвищенні уявлення про власні можливості. Такі властивості поведінки мають особистісну детермінацію та виявляються у різних життєвих ситуаціях, формуючи специфічний стійкий характер поведінки у ситуації успіху/неуспіху.

Представники цієї групи ставляться до будь-якої ситуації (зокрема до ситуації дослідження) як до перевірки, експертизи своїх компетенцій. Сенсовий результат такої спрямованості - розгляд результатів дослідження у зв'язку з самооцінкою, наявним соціальним статусом, що побічно виражає зовнішню оцінку. Особливість мотивації самоствердження – значна стійкість і сила мотиву, і навіть високий рівень особистісної значимості результатів діяльності суб'єкта. Суб'єкти з мотивацією самоствердження відрізняються високою емоційністю, у разі хронічного неуспіху, що переходить в афект неадекватності.

Ситуація неуспіху супроводжується високою емоційністю поведінки, демонстративними переживаннями. Однак реальна толерантність і пристосовуваність поведінки в ситуації життєвого неуспіху у таких людей суттєво вища за демонстровану.

Психологічні особливості та детермінанти побудови часової перспективи досліджуваних другої групи.

У досліджуваних цієї групи фіксується більша, ніж у першій групі, відповідність наміру та реального вибору мети. Це стосується як факту відхилення реальної мети від попереднього наміру, так і ступеня цього відхилення. Так, у разі неуспіху практично збігається запланована та реальна величина падіння домагань.

Високим є і відсоток абсолютно точного виконання наміру при неуспіху. У разі успіху бачимо майже повну (89,4 %) реалізацію попереднього наміру як реального вибору. В інших випадках при успіху спостерігається дещо більше, ніж планувалося, підвищення домагань, проте ступінь підвищення значно менше, порівняно з досліджуваними, що мають мотивацію самоствердження.

Перевищення реального вибору в порівнянні з наміром залишається значним, що говорить про високу інтенсивність переживання успіху, орієнтацію досліджуваного на нього. Респонденти також надихаються власними успіхами у сьогоденні, що призводить до усунення актуальної мети

майбутніх досягнень порівняно з наміром у бік підвищення. При неуспіху спостерігається сильніша, порівняно з іншими групами досліджуваних, тенденція до виконання наміру, що свідчить про більшу стійкість, толерантність до неуспіху.

Високий процент реалізації наміру у випадку успіху та неуспіху може свідчити про стійкість стратегії формування часової перспективи респондентів щодо ситуативно-емоційних чинників, домінування більш глобальних, надситуативних детермінант вибору мети.

Успішність вирішення завдань за всіма показниками (і максимальними, і середніми, і відсотковими) перевищує досягнення досліджуваних з першої групи.

Представники другої групи формують значно вищий та адекватний рівень домагань проти попередньої групи. Оскільки рівень домагань досліджуваних з другої групи значно вищий, аніж у досліджуваних з першої, то більший коефіцієнт адекватності домагань (1,2) досягається за рахунок підвищення рівня досягнень.

Стратегічні особливості поведінки представників другої групи при зіставленні їх з поведінковими патернами досліджуваних з різною мотивацією виявляють найбільшу подібність до діяльності осіб з домінуванням мотивації досягнення. Цей тип мотиваційної спрямованості пов'язані з орієнтацією на кінцевий результат певного рівня. Таке розуміння мотивації досягнення змісту близько теорії мотивації досягнення. Мотив досягнення на відміну, наприклад, пізнавального мотиву має не процесуальний, а «фінальний» (продуктивний) характер. Високий рівень результату має самостійне мотивуюче значення.

Типовими для таких людей є спрямованість на досягнення соціального успіху, побудови кар'єри, чіткість і розробленість часової перспективи, очікування швидше успіху, ніж неуспіху, відносна незалежність від зовнішнього схвалення чи осуду, стійкість планів, толерантність до

неуспіху, поєднання адаптивності та стійкості у формуванні життєвої стратегії.

Психологічні особливості та детермінанти побудови часової перспективи досліджуваних третьої групи.

У досліджуваних повністю відсутні заплановані відмови від продовження дослідження. Даний показник інтерпретується нами як внутрішня скутість, зниження мотивуючого впливу проміжних результатів на перебіг випробуваного. Аналогічно досліджуваним з першої групи у ситуації неуспіху представники третьої групи менше знижують свої домагання, ніж було сплановано. Іноді спостерігається навіть парадоксальне підвищення домагань після невдачі.

Ступінь розбіжності наміру та реальної мети у представників третьої групи екстремально висока як у разі успіху, так і у разі неуспіху. Намір підвищити домагання у разі успіху також значно перевищує реальні підвищення домагань.

Крім того, досліджувані з третьої групи також відрізняються дуже низькими показниками реалізованості наміру у разі успіху (17,8%), особливо у разі неуспіху (всього 10,0%). Низький відсоток реалізації наміру говорить про крихкість часової перспективи у представників цієї групи, її схильність до деформуючого впливу емоційних переживань, пов'язаних з успіхом/неуспіхом, а також домінування зовнішніх детермінант формування часової перспективи на шкоду внутрішнім, особистісно-стійким.

Часова стратегія представників цієї групи визначається залежністю від зовнішніх оцінок, має характер перестракування. Боязнь неуспіху і одночасно очікування його проявляється у підвищеній емоційній та особистісній чутливості до невдач. Це призводить до інтенсивної деформації намірів досліджуваних залежно від ситуаційних результатів діяльності. Таку особливість можна визначити як гіпертрофовану залежність часової перспективи від ситуаційних детермінант, її лабільність, нестійкість.

Аналіз стратегії досліджуваних з третьої групи з погляду домінуючої мотивації показує, що найімовірнішим є припущення про наявність мотивації уникнення неуспіху. Мотивація уникнення неуспіху зазвичай описується у тих досліджень рівня домагань. Наявність специфічних особливостей поведінкової стратегії представників цієї групи підтверджує правомірність виділення тенденції уникнення самостійної мотиваційної лінії. У цьому сенсі мотивація уникнення неуспіху не є просто відсутністю, низькою виразністю досягнень мотивації.

Вона не пригнічує поведінку досягнення, а формує самостійну специфічну поведінкову стратегію, має власну характеристику активності.

Особливість діяльності полягає у вираженій залежності від успішності. При успіху стратегія має обережний характер (перестрахування); хронічний неуспіх веде до дезорганізації діяльності, що набуває хаотичного, некерованого характеру. В основі стратегії – недооцінка досягнутого успіху та інтенсивне переживання невдачі.

При значному досвіді неуспіхів діяльність досліджуваних стає неможливою і вони припиняють її заради глибоких негативних переживань.

Аналіз продуктивності вирішення завдань та формування рівня домагань піддослідних цієї групи підтверджує правомірність припущення про домінування мотивації уникнення неуспіху. Так, випробувані з третьої групи формують найнижчий у всій вибірці рівень домагань (7,2). Середня величина успіху також найнижча.

Однак цікаво, що мотивація уникнення неуспіху виявляє себе у високому відсотку успішних проб щодо загальної кількості виборів. Це свідчить про орієнтації досліджуваних з мотивацією уникнення неуспіху скоріш на сам факт успішності, аніж на високий рівень досягнутого успіху. У ситуаціях стабільності, помірної успішності їхня діяльність достатньо стабільна, хоча і пов'язана з високою активністю. Але нестабільність, що не гарантують результату ситуації, дуже негативно відбиваються на їхній

поведінці. Настає дезорганізація діяльності, виникає нездатність до постановки та вирішення навіть простих завдань.

Отже, в результаті дослідження виявлено три основні способи ситуативної побудови та функціонування часової перспективи особистості. Ці види часової перспективи відрізняються за параметрами часової стійкості, схильності до емоційної деформації, залежності від успіху/неуспіху, ступеня ситуативної корекції.

Параметри побудови часової перспективи виявили зв'язок з мотиваційними особливостями суб'єкта, рівнем його домагань та досягнень. Отримані дані показали, що в залежності від типу мотивації суб'єкта формуються індивідуальні особливості часової перспективи особистості. Так, залежність від типу мотивації виявляє такий параметр часової перспективи особистості, як деформація наміру із боку безпосередньо-емоційного переживання результату своєї діяльності.

Ця деформація проявляється у розбіжності передбачуваного та реального виборів. Найбільш явно така розбіжність спостерігається у досліджуваних з мотивацією уникнення неуспіху і самоствердження і трохи меншою мірою у досліджуваних з мотивацією досягнення.

Ступінь деформації наміру у всіх групах залежить від того, якого саме результату рішення досягнуто – позитивного чи негативного.

Відношення величин деформації наміру у разі успіху та неуспіху може бути критерієм інтенсивності емоційного переживання того чи іншого результату та його особистісної значущості для суб'єкта. Найбільший ступінь деформації наміру при неуспіху спостерігається у досліджуваних з мотивацією уникнення неуспіху. Аналогічна, хоч і менш виражена тенденція спостерігається у досліджуваних з іншими формами мотивації – самоствердження та досягнення.

Спільним для всіх груп досліджуваних є зменшення реалізованості наміру під час переходу від успіху до неуспіху. Це говорить про більшу

інтенсивність переживання неуспіху порівняно з успіхом для представників всіх груп з різною мотивацією.

Специфіка мотивації визначає величину та напрямок «деформації» наміру в ході прийняття реальної мети. Мотивація самоствердження та уникнення неуспіху визначає більш обережне, ніж передбачалося, підвищення домагань після успіху, що диктується орієнтацією випробуваних на зовнішню оцінку. У разі мотивації досягнення зовнішня оцінка втрачає вирішальне значення, респондентам властиве інтенсивне прагнення успіху: переживання успіху веде до підвищення домагань, ніж планувалося.

Досліджувані з мотивацією уникнення неуспіху та самоствердження характеризуються меншим, аніж планувалося, зниженням домагань після неуспіху. Досліджувані з мотивом уникнення неуспіху демонструють специфічну захисну реакцію на неуспіх – підвищення домагань, тоді як мали намір знизити їх. Таким чином, неуспіх активізує захисні механізми особистості, що позначається на долі часової перспективи. Цей феномен може бути пояснений розбіжністю безпосередньо-емоційного переживання негативного результату та більш опосередкованої раціональної попередньої оцінки.

Реалізація наміру характеризує загальний рівень структурованості часової перспективи особистості та стратегії діяльності в цілому. Так, мотивація досягнення підвищує реалізованість часової перспективи у реальній діяльності. Очевидно, основу цієї властивості складає велика глибина часової перспективи та її стійкість щодо емоційно-ситуативних чинників. Висока реалізованість намірів говорить, з одного боку, про їхню структуруючу роль у поведінці суб'єкта, з іншого боку – про перехід від безпосередньої, емоційно-ситуативної детермінації поведінки до більш раціональної та опосередкованої її форми.

При мотивації, що з самооцінкою і самоствердженням, безпосередньо-емоційне переживання результату поведінки переважає над опосередкованими, рефлексивними детермінантами поведінки. Наслідком

цього є деформація наміру безпосередніми емоційними переживаннями результату діяльності та втрата часовою перспективою структуруючого та спрямовуючого впливу на поведінку особистості.

Фундаментальний факт більш сильного ступеня деформації наміру після неуспіху в порівнянні з успіхом, що спостерігався у всіх респондентів, свідчить про більшу особистісну значущість та інтенсивність переживання неуспішного результату рішення. Величина цієї деформації може бути показником, що виражає інтенсивність переживання результату рішення, ступінь його суб'єктивної значущості та вказувати на часову перспективу особистості. Найбільший ступінь деформації наміру спостерігається у досліджуваних із мотивом уникнення неуспіху. В основі деформації наміру лежить неузгодженість раціональних передбачень ходу діяльності та безпосередньо-емоційних переживань її реальних результатів.

Можливою передумовою, що перешкоджає деформації наміру та орієнтує розвиток діяльності у часовому аспекті на основі раціонального прогнозу, є переважання мотиваційних тенденцій, не центрованих на самооцінці та захисті Я.

Таким чином, побудова та ситуативна корекція часової перспективи особистості, є складовою цілісної загальної стратегії побудови поведінки людини. Динаміка реалізованості наміру у діяльності суб'єкта свідчить про її структуруючої функції у поведінці. Реалізація наміру виявляє залежність від змісту мотивації суб'єкта. Цей мотиваційний вплив проявляється за допомогою взаємодії двох різних детермінант цілепокладання – когнітивно-раціональної та безпосередньо-емоційної.

Мотивація, орієнтована на самооцінку та захист Я, сприяє переважанню безпосередньо-емоційних детермінантів корекції наміру, що впливає на глибину часової перспективи і виражається в деформації наміру, особливо значної в ситуації неуспіху. Навпаки, мотиваційні тенденції, не пов'язані з самоствердженням, сприяють переходу від безпосередньо-

емоційної детермінації поведінки до опосередкованої, пов'язаної з глибшою та стійкішою часовою перспективою.

3.4. Методичні рекомендації з розвитку часової компетентності особистості

Розвиток часової компетентності сьогодні є дуже важливим питанням, скільки в суспільстві особливо затребувані фахівці, що здатні виконувати свої функціональні обов'язки в умовах дефіциту часу, в ситуаціях невизначеності та здатні до самоорганізації. Часова компетентність розглядається в науці не тільки як особистісна властивість, але й як одна із найважливіших характеристик працівників різних сфер професійної діяльності, оскільки здатність людини суб'єктивно пов'язувати свою активність, цілі та наміри актуального сьогодення з майбутнім є умовою особистісного та професійного зростання.

Компетентність у часі проявляється у здатності керувати собою та іншими у часовому просторі через адекватне сприйняття, раціональну організацію та використання часу [11].

Розвиваючи здатність усвідомлювати та організовувати час свого життя, людина отримує владу над поточним моментом, довільно впорядковуючи цілі та завдання життєдіяльності під час реалізації узагальненої системи способів смислової організації.

Формування часової компетентності, згідно з дослідженнями Ю.О. Клименко [72], Т.С. Острянка [109], Н.В. Підбуцької [114], І.В. Причепи [121], О.М. Сенік [134], К.І. Шкарлатюк [163] та інших українських вчених, доцільно проводити шляхом ініціації сенсового самовизначення та цілепокладання у розгорнутому процесі індивідуальної побудови життєдіяльності, створення образів бажаного майбутнього тощо.

Результат часової компетентності проявляється у здатності особистості оперативно включатися в події та структури соціального життя, в соціальній адаптованості та задоволеності особистим життям. Способи розвитку часової компетентності бажано розглядати з урахуванням способів, механізмів розвитку її складових елементів.

Крім того, при організації формувальної роботи з розвитку часової компетентності важливо враховувати те що, що вона є особистісною характеристикою, яка проявляється та реалізується у ситуації соціалізації. Тобто, соціалізацію в контексті розвитку часової компетентності необхідно враховувати як процес засвоєння індивідом соціального досвіду усвідомленої самоорганізації в часі, адаптацію до часових чинників, зафіксованих у поведінці.

Відповідно до суб'єктного підходу, психічні механізми розвитку часової компетентності особистості забезпечують перетворення значень, заданих в об'єктивізованому соціальному, на індивідуально-психологічний внутрішній зміст. Такі механізми, як наслідування, ідентифікацію, інтеріоризацію, рефлексію, зсув мотиву на мету можна віднести до механізмів розвитку часової компетентності особистості.

Введений А. Bandura термін «моделювання через участь» фактично є настановою щодо розвитку часової компетентності у тренінговій роботі, в якій основна роль належить психологу-тренеру [165]. Моделювання через дію передбачає застосування низки етапів, на кожному з яких від майстерності психолога залежить якісні зсуви у часовій компетентності як властивості особистості:

- психолог в процесі формувальної роботи неодноразово моделює дії, що викликають невпевненість у майбутньому або застрягання на минулому;
- виконання тренінгових завдань разом з психологом допомагає учасникам тренінгу почати реалізовувати дії, які здаються їм надто небезпечними, щоб здійснювати їх наодинці (в даному випадку психолог діє

як фахівець, що знижує рівень тривожності, підтримує в належному стані рівень домагань, допомагає обирати більш складні проміжні завдання);

- психолог може вводити допоміжні засоби для накопичення реакції або захисні умови, що знижують страх наслідків, і таким чином допомагати учасникам тренінгу виконувати пропоновані їм завдання;

- поступово психолог зменшує підтримку виконання завдань, щоб учасники тренінгу змогли самостійно продуктивно функціонувати;

- в учасників тренінгу в процесі роботи можуть проявитися ситуації, в процесі яких вони вже самостійно взаємодіють з об'єктами, що викликають невпевненість [163].

Основна ідея принципу моделювання через дію, пропонованого А. Бандурою, полягає в тому, що часова компетентність особистості переважно посилюється незалежними досягненнями, завдяки яким учасники тренінгу починають усвідомлювати, що досягнутий успіх з формування навичок часової компетентності зумовлений їх здатністю самостійно упоратися з ситуаціями, що викликають страх помилки [163].

Пропонована нами процедура тренінгу часової компетентності містить три основні етапи: організаційний, ознайомчий та діагностично – коректувальний. В ході тренінгу його учасники опановують наступні блоки питань, які мають відношення до часової компетентності:

- підвищення самооцінки, впевненості в собі, рівня домагань;
- уміння нестандартно, оригінально мислити;
- підвищення пошукової активності, орієнтація на активну життєву позицію.

- формування елементів індивідуального таймменеджменту як здатності організовувати свій часовий простір таким чином, щоб вчасно робити всі справи

Основною метою тренінгу часової компетентності є формування навичок впевненої поведінки у часовій розгортці.

На початку роботи можна ознайомити учасників тренінгу із психологічними портретами типів, що мають специфічні особливості часової компетентності.

Вправа «Внутрішній часовий механізм».

Всі учасники стають перед стулом, заплющують очі. Психолог дає завдання мовчки стояти із заплющеними очима протягом однієї хвилини. Рахувати секунди про себе не можна. Коли хвилина завершиться мовчки розплющіть очі і так само мовчки сядьте на своє місце.

Після завершення вправи проводиться аналіз, у кого внутрішній годинник йде точно, у кого поспішає, у кого відстає та що це означає.

Вправа «Пастки часу»

Протягом 5 хвилин учасникам тренінгу пропонується подумати та записати основні джерела поглинання часу, а потім озвучити їх та обговорити в групі, що можна зробити у зв'язку з цим.

Список «пасток» часу.

1. Нечітка постановка мети.
2. Відсутність пріоритетів у справах.
3. Спроба забагато зробити за один раз.
4. Відсутність повного уявлення про майбутні завдання та шляхи їх вирішення.
5. Погане планування трудового дня.
6. Особиста неорганізованість.
7. Надмірне читання.
8. Погана система досьє.
9. Нестача мотивації.
10. Пошук записів, пам'ятних записок, адрес, телефонних номерів.
11. Недоліки кооперації чи розподілу праці.
12. Телефонні дзвінки, що відривають від справ.
13. Незаплановані гості.
14. Нездатність сказати «ні».

15. Неповна, запізніла інформація.
16. Відсутність самодисципліни.
17. Невміння довести справу до кінця.
18. Відволікання.
19. Затяжні наради.
20. Недостатня підготовка до розмов та обговорень.
21. Відсутність зв'язку (комунікації) чи неточний зворотний зв'язок.
22. Балаканина на приватні теми.
23. Зайва комунікабельність.
24. Надмірність ділових записів.
25. Синдром «відкладання».
26. Бажання знати усі факти.
27. Тривалі очікування.
28. Поспіх, нетерпіння.
29. Передоручення справ.
30. Недостатній контроль над дорученими справами.

Вправа «Життєві цінності».

Учасникам пропонується написати 12 цінностей їнього життя та розділити їх на чотири групи. Кожна група повинна включати 25% від усіх цінностей. В групі необхідно обговорити:

- Чи дотримано балансу?
- Що заважає збалансувати цінності?
- Як допомогти розподілити цінності так, щоб вони займали приблизно рівну частину життя?

При виконанні вправи учасники мають звернути увагу на важливість збереження балансу між професійною та особистою сферами.

Вправа «Шафа».

Учасникам тренінгу пропонується уявити, що перед ними макет стандартної шафи для зберігання речей. Її необхідно заповнити речами, які зазвичай її зберігаються в шафі (одяг, верхній одяг, білизна, рушники тощо).

Зразковий список таких речей:

Ялинка.

Подарунок на день народження знайомим.

Гумовий човен.

Коробка цукерок.

Карнавальний костюм.

Захована від дитини іграшка.

Зламаний будильник.

Сірники для каміна.

Коробка з дисками.

Ваза.

Проаналізуйте, наскільки ефективно ви заповнюєте час у день, яке значення мають і скільки часу займають незаплановані відносини, які є варіанти ефективного розподілу часу?

Вправа «Напередодні сьогодні»

Роздайте кожному учаснику аркуш паперу, на якому вони мають записати п'ять або більше речей, яких вони досягли напередодні.

Поряд з цим вони повинні згадати один спосіб, яким вони даремно витратили час.

Коментарі психолога:

Шановні учасники! Одна з найпростіших порад з управління часом – записувати те, що ви робите.

Це найкращий спосіб стати кращим, тому що він змушує задуматися про те, що ви насправді робите.

Після завершення вправи кожен повинен обговорити ці списки та їх зміст.

Ця гра допомагає людям замислитися над тим, що вони насправді роблять зі своїм часом, також це змушує їх почуватися добре і зосереджуватись на тому, чого вони досягли.

Ця вправа дуже корисна, тому що ми часто робимо більше, ніж думали (і навпаки, ми часто лаємо себе за те, що не досягли достатнього результату).

Вправа «Список справ, які не треба робити»

Психолог надає учасникам групи інструкцію:

Шановні учасники! Вам потрібно скласти список справ, які не потрібно робити. Сюди повинні входити завдання, які ні на що не впливають, не є важливими або мають низький пріоритет.

Справа в тому, що ці дії слід повністю уникати.

Коментарі психолога:

Ми часто витрачаємо час і робимо зовсім не важливі справи.

Це не допомагає, коли нам потрібно зробити великий обсяг роботи або проектів. У цей час важливо знати, що не має значення.

Таким чином, ви зможете краще організувати свій час, швидше закінчити роботу.

Обговорення отриманих результатів.

Психотехнічна гра «Цінність завдання»

Інструкція психолога:

Кожен член команди повинен оцінювати свої завдання у грошах.

Це може бути від 1 до 100 доларів.

Запитайте: якби вони вклали ці гроші, яке завдання дало б їм найбільший прибуток?

Коментарі психолога:

Ця гра змушує гравців задуматися про реальну грошову вартість своєї роботи, допомагає їм зрозуміти, які завдання є важливими для організацій, в яких вони працюють.

Психотехнічна гра «Одна хвилина».

Інструкція психолога:

Шановні учасники! Будь ласка, станьте в коло із заплющеними очима, а коли вам буде здаватися, що минула хвилина, сідайте.

Коментарі психолога:

Ця гра дає вам зрозуміти, що час залежить від сприйняття. В одних випадках час іде швидше, а в інших – відстає. Крім того, це явище пов'язане з вашим психологічним настроєм.

Давайте обговоримо результати нашої роботи.

Наприкінці роботи групи психолог підводить учасників до усвідомлення значення часової компетентності та разом з ними формулює рекомендації по управлінню часом.

1. Обов'язково складайте перелік справ.
2. Корируйте список справ щовечора, викреслюючи виконані, додаючи нові та переносячи невиконані завдання.
3. Безжально розставляйте пріоритети.
4. Навчіться розрізняти важливе та термінове. Що важливе, не завжди актуальне. Що терміново не завжди важливо.
5. Носіть список справ завжди із собою.
6. За інших рівних умов починайте з найважчих справ.
7. Якщо справа займе менше п'яти хвилин, зробіть її зараз, якщо більше – занесіть до списку.
8. Перевіряйте електронну пошту щодня у певний час та за певний час.
9. Виділяйте у день деякий час, коли ви можете повністю та безперервно зосередитися на своїх завданнях.
10. Перш ніж перевірити пошту, завершіть свій найважчий проект.
11. Проведіть інвентаризацію хоча б за пару днів, щоб знати, на що йде ваш час.
12. Вимкніть особисті засоби зв'язку.
13. Розбийте велику роботу на частини. Розподіліть їх за важливістю. Виділіть для кожного певний час.
14. Залишайте невеликий запас часу на завдання, особливо великі.

15. Якщо кожен ваш день включає одні й ті ж рутинні завдання, постарайтеся проаналізувати їх виконання та оптимізувати його.

16. Призначайте певні терміни для кожного завдання, причому щонайменше – робота вміє тенденцію розширюватися настільки, наскільки ви їй це дозволите.

17. Створюйте смарт-картки для всіх ваших завдань, користуйтеся ними та зберігайте їх.

18. Цінують власний час і позбавляйтеся тих, що його не цінують.

19. Говоріть "ні" завжди, коли ви можете це сказати.

20. Не перевантажуйте себе.

21. Доручайте все, що можливо.

22. Читайте папери та листи один раз.

23. Заохочуйте себе виконувати завдання у конкретні терміни.

24. Організуйте робоче місце, щоб не витрачати час на пошуки.

25. Призначайте складні завдання під час піку вашої добової активності.

26. Об'єднуйте завдання у групи.

27. Використовуйте вимушені простоти (спізнення, очікування, черги) для дрібних завдань – пошти, дзвінків.

28. Пам'ятайте – краще виділятися чимось одним, ніж бути середнім у всьому.

29. Не бійтеся здавати звіти заздалегідь – чим більше ви їх мусолите, тим гірше вони стають.

30. Завжди дотримуйтеся умов, які налаштовуватимуть вас на потрібний лад – освітлення, одяг, кава тощо.

Таким чином, формування часової компетентності є дуже важливим питанням щодо професійного та особистісного становлення людини, оскільки сьогодні в соціумі особливо затребувані фахівці, спроможні ефективно функціонувати в умовах дефіциту часу, в стресогенних ситуаціях, які володіють навичками самоорганізації. У такому контексті часова

компетентність вже розглядається не тільки як особистісна властивість, але й як одна із найзатребуваніших в суспільстві характеристик представників різних фахів, оскільки прагнення сучасної людини спрямовувати свою актуальну активність, цілі та наміри у майбутнє є важливою умовою особистісного та професійного становлення. Часова компетентність особистості проявляється у її здатності керувати собою та іншими у часовій розгортці через адекватне сприйняття, раціональну організацію та використання часу.

Процес організації формувальної роботи з розвитку часової компетентності має реалізовуватися з урахуванням її особистісної сутності, яка проявляється та реалізується у конкретній соціальній ситуації. Отже, в контексті розвитку часової компетентності необхідно враховувати соціалізацію як механізм засвоєння індивідом соціального досвіду, усвідомлення самоорганізації в часі, адаптації до нових часових чинників, зафіксованих у поведінці.

Основний принцип моделювання через дію, пропонований А. Бандурою, полягає в тому, що часова компетентність особистості посилюється незалежними досягненнями, завдяки яким учасники тренінгу починають усвідомлювати, що досягнутий успіх з формування навичок часової компетентності зумовлений їх здатністю самостійно долати ситуації, що викликають страх помилки.

Моделювання через дію передбачає застосування низки етапів, на кожному з яких від фахової підготовки психолога залежать позитивні зміни у компонентах часової компетентності особистості: в процесі тренінгової роботи психолог моделює дії, що провокують виникнення невпевненості у майбутньому або застрягання на минулому; психолог діє як фахівець, що знижує рівень тривожності учасників тренінгу, підтримує в належному стані їхній рівень домагань, допомагає обирати більш складні проміжні завдання; психолог може використовувати допоміжні засоби для накопичення реакції або захисні умови, що знижують страх наслідків, та допомагати учасникам

тренінгу виконувати пропоновані психотехнічні завдання та ігри; поступово зменшуючи підтримку у виконанні завдань, психолог створює умови для того, щоб учасники тренінгу самостійно продуктивно функціонували; в процесі роботи в учасників тренінгу поступово проявляються ситуації, в яких вони вже самостійно взаємодіють з об'єктами, що викликають невпевненість.

Пропонована процедура тренінгу часової компетентності містить три основні етапи: організаційний, ознайомчий та діагностично - коректувальний. В ході тренінгу його учасники опановують наступні блоки питань, які мають відношення до часової компетентності: підвищення самооцінки, впевненості в собі, рівня домагань; уміння нестандартно мислити; підвищення пошукової активності, орієнтація на активну життєву позицію. формування елементів індивідуального таймменеджменту як здатності організовувати свій часовий простір таким чином, щоб вчасно робити всі справи.

Основною метою тренінгу часової компетентності є формування навичок впевненої поведінки у часовій розгортці.

Висновки до третього розділу

1. За особливостями часової перспективи виділено дві групи респондентів: особи, спрямовані на майбутнє (поведінка визначається налаштованістю на досягнення мети, прагненням до цілей майбутнього, плануванням власних досягнень) та особи, спрямовані на минуле та сьогодення (живуть теперішнім часом, спрямовані на безвідкладне задоволення потреб, але минуле приймають зі всіма помилками та спогадами).

В межах даного дослідження часова компетентність розглядається як інтегрально-системна властивість особистості, яка не тільки орієнтована у своїй активності на минуле, сьогодення або майбутнє, але й здатна керувати

собою в часовому континуумі та проявляється в ситуаціях соціалізації (професійна діяльність, усвідомлена самоорганізація в часі, адаптація до чинників часу), структурно складається з двох рівнів: процесуального, інструментального та часової перспективи як підгрунтя успішності особистості. Процесуальний рівень структурно містить стратегічний компонент (принципи загальної побудови глобальних життєвих планів, мотиваційна спрямованість), інструментальний рівень складається з трьох компонентів: рефлексивно-оцінного (креативність, особистісна та онтогенетична рефлексивність), операційного (динаміка намірів, рівні домагань,) та конкретно-ситуативного (цілепокладання, планування діяльності та її наслідків). Результатом розвитку часової компетентності з урахуванням її структурних компонентів є здатність особистості оперативно включатися у події соціального життя, сформованість соціальної адаптованості та задоволеності життям.

2. Застосування кластерного аналізу дозволило виділити чотири групи респондентів, які мають специфічні особливості часової компетентності.

До першої групи з високим рівнем розвитку часової компетентності увійшли 90 осіб (30% загальної вибірки). Вони чітко усвідомлюють необхідність організації власного часу та мотивації виконання поставлених задач у встановлені терміни. Респонденти з високим рівнем розвитку часової компетентності розуміють актуальність упорядкування власних справ у часі, необхідність планування часу, ставлять перед собою стратегічні життєві цілі та прагнуть їх досягти. За будь-яких обставин вони прагнуть виконати запланований обсяг роботи до визначеного терміну.

До другої групи з припустимим рівнем розвитку часової компетентності увійшли 110 осіб (37% загальної вибірки) з високим та середнім рівнем усвідомлення організації власного часу, з середніми рівнями мотиваційної спрямованості на виконання завдання до встановленого терміну. У цілому особам з припустимим рівнем розвитку часової

компетентності властива усвідомленість важливості чинника часу в професійному та особистому житті, але життєві плани можуть бути не завжди цілком опрацьовані та продумані, не завжди вони чітко прив'язані до часових параметрів життєдіяльності. Представники другої групи не завжди мотивовані на своєчасність, запізнення для них є прийнятним явищем.

До третьої групи з задовільним рівнем розвитку часової компетентності увійшла 71 особа (24% загальної вибірки). Респонденти цього типу мають низький та середній рівень усвідомлення необхідності організації часу за високої мотиваційної спрямованості на надання обсягу роботи до встановленого терміну. Вони не створюють перспективних планів і не впорядковують події свого життя, але прагнуть усі оперативні справи здійснювати своєчасно та надавати результати до терміну.

До четвертої групи з низьким рівнем розвитку часової компетентності були включені 29 осіб (9% загальної вибірки), які мають низькі рівні усвідомленості необхідності організації часу та мотивації. Представники цієї групи не організовують свій час, живуть, не виділяючи пріоритетних подій, спираючись на везіння та випадок. Для них своєчасність виконання поставлених задач не є важливим показником успішності в професійній діяльності та особистому житті.

Подальша емпірична робота відбувалася з респондентами високого та припустимого рівнів розвитку часової компетентності.

3. Дослідження процесуального рівню часової компетентності, ядро якого складає стратегічний компонент (принципи загальної побудови глобальних життєвих планів, сенсожиттєві орієнтації особистості, життєстійкість, цінність досягнень та загальна часова перспектива як результат розвиненої часової компетентності), дозволило зробити наступні висновки. Респонденти з розвиненою часовою компетентністю сприймають своє життя як спосіб набуття досвіду та готові до його набуття через власні помилки та перемоги. Вони відсувають задоволення від процесу своєї діяльності та прагнуть контролювати становлення свого життєвого шляху,

демонструють високий рівень прагнень до значних досягнень у майбутньому, але реальний аспект досягнутого набагато нижчий. За чинниками часової перспективи констатується тенденція недостатньої спрямованості у майбутнє, але сформований механізм причино-наслідкових зв'язків змушує респондентів відповідально ставитися до можливих наслідків у майбутньому, не застрягати на рівні сьогоденного буття.

4. Емпіричне дослідження інструментального рівню часової компетентності особистості, ядро якого складають: рефлексивно-оцінний (онтогенетична та професійна рефлексивність), операційний та конкретно-ситуативний компоненти, дозволило зробити наступні висновки.

Рефлексивно-оцінний компонент в структурі часової компетентності дозволяє свідомо контролювати наслідки власної діяльності та рівень особистого розвитку, відповідає за розвиненість креативності, ініціативності, спрямованості на співробітництво, впевненість у собі, здатність аналізувати та передбачувати події життя, рефлексування та прогнозування результатів діяльності та професійно важливих компетенцій.

В даній емпіричній вибірці можна констатувати на статистично значущому рівні підвищення таких показників професійної рефлексивності, як-от: рефлексія майбутньої діяльності ($p < 0,05$), рефлексія спілкування і взаємодії з оточуючими ($p < 0,05$) та загальний показник професійної рефлексії ($p < 0,05$). Припущено, що респонденти з розвиненою часовою компетентністю при виборі стратегії професійної поведінки здатні аналізувати не тільки власну діяльність, але й вчинки інших людей, виявляти причини та наслідки власних дій у часовій розгортці – як в минулому, такі в реальному часі та в майбутньому. Вони можуть обмірковувати свою діяльність, ретельно її панувати та прогнозувати можливі наслідки. Респондентам даної емпіричної вибірки не складно розуміти інших людей, вони можуть ставати на їхнє місце, передбачати їхню поведінку та рефлексувати думку оточуючих людей про них самих.

Отримані значення загального показника онтогенетичної рефлексії ($M=59,357$) доводять, що в групі респондентів достатньо розвинена здатність аналізувати власні вчинки, які вони скоювали в минулому та в сьогоденні, в реальному часі, розкривати для себе причини та наслідки прийнятих рішень та у майбутньому користуватися результатами здобутого досвіду, що дозволяє зробити висновок про розвинений рефлексивно-оцінний компонент інструментального рівню в структурі часової компетентності

Операційний (стійкість намірів) та конкретно-ситуативний (особливості мотивації, ступінь ситуативної корекції поведінки) компоненти в структурі часової компетентності, що характеризують загальну часову перспективу особистості.

Запропонована в модифікованій методиці схема вивчення часової перспективи полягає в залежності наступних виборів від успішності попередніх проб. Передбачається, що досліджуваний найчастіше після успіху планує підвищення своїх домагань. Варіативність часової перспективи після неуспіху істотно вища: досліджуваний може висловлювати намір підвищити претензії незважаючи на неуспіх (майбутнє), повторити спробу вирішити те саме завдання (сьогодення) чи знизити претензії, повернутися назад, на нижчий рівень (минуле).

Припущено, що така закономірність спостерігається як для формування рівня домагань, тобто, при виборі реальної мети, так і при побудові часової перспективи, причому як у конкретно- ситуативному, так і у стійкому її аспекті.

Запропонована система параметрів представляє такі особливості часової перспективи особистості, як її динамічність, особливості стратегії, стійкість, схильність до емоційної корекції, а також дозволяє виділити фактори її ситуативної динаміки. Оскільки часова перспектива виступає важливим чинником професійної успішності, окрім дослідження особливостей побудови часової перспективи особистості, була отримана додаткова інформація щодо співвідношення цих особливостей з параметрами

продуктивності діяльності з вирішення завдань. При цьому фіксувалися наступні параметри продуктивності: максимальний рівень складності успішно вирішеної задачі, середній рівень складності успішно вирішеної задачі, відсоток успішних рішень по відношенню до загальної кількості завдань.

За результатами дослідження ступеня розвиненості операційного та конкретно-ситуативного компонентів часової компетентності виявлено три основні способи ситуативної побудови та функціонування часової перспективи особистості. Ці види часової перспективи відрізняються за параметрами часової стійкості, схильності до емоційної деформації, залежності від успіху/неуспіху, ступеня ситуативної корекції. Параметри побудови часової перспективи виявили кореляцію з мотиваційними особливостями суб'єкта, рівнем його домагань та досягнень.

Отримані дані показали, що в залежності від типу мотивації суб'єкта формуються індивідуальні особливості часової перспективи особистості. Так, залежність від типу мотивації виявляє такий параметр часової перспективи особистості, як деформація наміру з боку безпосередньо-емоційного переживання результату своєї діяльності, яка проявляється у розбіжності передбачуваного та реального виборів. Найбільш явно така розбіжність спостерігається у досліджуваних з мотивацією уникнення неуспіху і самоствердження і трохи меншою мірою у досліджуваних з мотивацією досягнення.

5. Формування часової компетентності набуває особливого значення для професійного та особистісного становлення особистості, оскільки сучасне суспільство потребує спеціалістів з розвиненою самоорганізацією, спроможних продуктивно діяти в умовах дефіциту часу, в особливих ситуаціях. Формувальна робота з розвитку часової компетентності має здійснюватися з урахуванням її особистісного походження, що проявляється у конкретній соціальній ситуації. Тому для розвитку часової компетентності важливо спиратися на механізми соціалізації як підґрунтя засвоєння

індивідом соціального досвіду, усвідомлення необхідності самоорганізації в часі та адаптації до нових часових викликів діяльності. Принцип моделювання через дію, використаний в процесі тренінгової роботи, дозволяє посилювати часову компетентність особистості незалежними досягненнями, завдяки чому учасники тренінгу починають усвідомлювати, що продуктивність навичок часової компетентності залежить від їхньої здатності самотійно долати ситуації, що викликають страх помилки.

Пропонована процедура тренінгу часової компетентності містить три основні етапи: організаційний, ознайомчий та діагностично - коректувальний. В ході роботи учасники тренінгової групи опрацьовують наступні блоки питань, які мають відношення до часової компетентності: підвищення самооцінки, впевненості в собі, рівня домагань; уміння нестандартно мислити; підвищення пошукової активності, орієнтація на активну життєву позицію. формування елементів індивідуального таймменеджменту як здатності організовувати свій часовий простір таким чином, щоб вчасно робити всі справи. Основною метою тренінгу часової компетентності є формування навичок впевненої поведінки у часовій розгортці.

ВИСНОВКИ

1. Концепція компетентнісного підходу сприяє досягненню високопродуктивних результатів як у навчанні, так і в інших сферах життєдіяльності, забезпечує перехід від традиційних академічних норм оцінювання особистості до інноваційної оцінки професійної, соціальної та особистісної адаптації до праці та життя, до безперервної освіти протягом усього життя.

В українській та зарубіжній психології склалися наукові традиції вивчення часової компетентності особистості, серед яких особливе місце займають віковий (існування зв'язку між часовою перспективою та віком, формування в онтогенезі таких важливих характеристик, як висока стресостійкість, емоційна стабільність, самореалізація), особистісний (часова компетентність як когнітивне відзеркалення мотивації, самоставлення, самоповаги, успішності особистості) та професійний (часова компетентність як потенціал для вирішення професійних завдань з залученням індивідуального досвіду) підходи.

2. Виявлено дві групи респондентів за критерієм часової перспективи. Першу групи склали особи, орієнтовані на майбутнє, їхня поведінка переважно визначається прагненнями до цілей і винагород майбутнього, плануванням досягнень майбутніх цілей. Друга група представлена особами, налаштованими на минуле та сьогодення. Вони живуть теперішнім, спрямовані на безвідкладне задоволення потреб, але приймають минуле зі всіма помилками та спогадами.

3. В парадигмі компетентнісного підходу ми розглядаємо часову компетентність як інтегрально-системну властивість особистості, яка не тільки орієнтована у своїй активності на минуле, сьогодення або майбутнє, але й здатна керувати собою в часовому континуумі та проявляється в ситуаціях соціалізації (професійна діяльність, усвідомлена самоорганізація в

часі, адаптація до чинників часу) а структурно складається з двох рівнів: процесуального, інструментального та часової перспективи як підгрунтя.

Процесуальний рівень містить в собі стратегічний компонент (принципи загальної побудови глобальних життєвих планів, мотиваційна спрямованість), інструментальний рівень складається з трьох компонентів: рефлексивно-оцінного (креативність, особистісна та онтогенетична рефлексивність), операційного (динаміка намірів, рівні домагань,) та конкретно-ситуативного (цілепокладання, планування діяльності та її наслідків).

Результатом розвитку часової компетентності з урахуванням її структурних компонентів є здатність особистості оперативно включатися у події соціального життя, сформованість соціальної адаптованості та задоволеності життям.

4. В результаті проведеного кластерного аналізу було виділено чотири групи респондентів, які мають специфічні особливості часової компетентності.

До першої групи з високим рівнем розвитку часової компетентності увійшли 90 осіб (30% загальної вибірки). Вони чітко усвідомлюють необхідність організації власного часу та мотивації виконання поставлених задач у встановлені терміни. Респонденти з високим рівнем розвитку часової компетентності розуміють актуальність упорядкування власних справ у часі, необхідність планування часу, ставлять перед собою стратегічні життєві цілі та прагнуть їх досягти. За будь-яких обставин вони прагнуть виконати запланований обсяг роботи до визначеного терміну.

До другої групи з припустимим рівнем розвитку часової компетентності увійшли 110 осіб (37% загальної вибірки) з високим та середнім рівнем усвідомлення організації власного часу, з середніми рівнями мотиваційної спрямованості на виконання завдання до встановленого терміну. У цілому особам з припустимим рівнем розвитку часової компетентності властива усвідомленість важливості чинника часу в

професійному та особистому житті. Однак їхні плани можуть бути не завжди цілком опрацьовані та продумані, не завжди вони чітко прив'язані до часових параметрів життєдіяльності. Респонденти цього типу не завжди мотивовані на своєчасність, запізнення для них є прийнятним явищем.

До третьої групи з задовільним рівнем розвитку часової компетентності увійшла 71 особа (24% загальної вибірки). Представники цього типу мають низький та середній рівень усвідомлення необхідності організації часу за високої мотиваційної спрямованості на надання обсягу роботи до встановленого терміну. Вони не вибудовують перспективних планів і не впорядковують події свого життя, але прагнуть усі оперативні справи здійснювати своєчасно та надавати результати до терміну.

До четвертої групи з низьким рівнем розвитку часової компетентності були включені 29 осіб (9% загальної вибірки), які мають низькі рівні усвідомленості необхідності організації часу та мотивації. Представники цієї групи не організовують свій час, живуть, не виділяючи пріоритетних подій, спираючись на везіння та випадок. Для них своєчасність виконання поставлених задач не є важливим показником успішності в професійній діяльності та особистому житті.

Подальша емпірична робота відбувалася з респондентами високого та припустимого рівнів розвитку часової компетентності.

5. Дослідження процесуального рівню часової компетентності, ядро якого складає стратегічний компонент (принципи загальної побудови глобальних життєвих планів, сенсожиттєві орієнтації особистості, життєстійкість, цінність досягнень та загальна часова перспектива як результат розвиненої часової компетентності), показав наступне. Респонденти з розвиненою часовою компетентністю сприймають своє життя як спосіб набуття досвіду та готові до його набуття через власні помилки та перемоги. Вони відсувають задоволення від процесу своєї діяльності та прагнуть контролювати становлення свого життєвого шляху, демонструють високий рівень прагнень до значних досягнень у майбутньому, але реальний

аспект досягнутого набагато нижчий. За чинниками часової перспективи констатується тенденція щодо слабкої спрямованості у майбутнє, але сформований механізм причино-наслідкових зв'язків змушує респондентів відповідально ставитися до можливих наслідків у майбутньому, не застрягати на рівні сьогоденного буття. Важливо відмітити, що в межах дослідження часової перспективи досліджувані констатували низький рівень позитивного відтворення минулого та ностальгічного ставлення до приємних подій в ньому.

6. Дослідження інструментального рівню часової компетентності особистості, ядро якого складають: рефлексивно-оцінний (онтогенетична та професійна рефлексивність), операційний та конкретно-ситуативний компоненти, дозволило зробити наступні висновки.

Рефлексивно-оцінний компонент в структурі часової компетентності дозволяє свідомо контролювати наслідки власної діяльності та рівень особистого розвитку, сформованість таких якостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співробітництво, впевненість у собі, здатність аналізувати та передбачувати події життя, критичне та інноваційне рефлексування та прогнозування результатів діяльності та професійно важливих компетенцій.

В нашій емпіричній вибірці можна констатувати на статистично значущому рівні підвищення таких показників професійної рефлексивності як важливого показника часової компетентності особистості, як-от: рефлексія майбутньої діяльності ($p < 0,05$), рефлексія спілкування і взаємодії з оточуючими ($p < 0,05$) та загальний показник професійної рефлексії ($p < 0,05$). Отже, ми можемо припустити, що наші респонденти з розвиненою часовою компетентністю при виборі стратегії професійної поведінки взмозі аналізувати не тільки власну діяльність, але й вчинки інших людей, здатні виявляти причини та наслідки власних дій у часовій розгортці – як в минулому, такі в реальному часі та в майбутньому. Вони можуть обмірковувати свою діяльність, ретельно її панувати та прогнозувати

можливі наслідки. Ми припускаємо, респондентам з нашої вибірки не складно розуміти інших людей, вони можуть ставати на їхнє місце, передбачати їхню поведінку та рефлексувати думку оточуючих людей про них самих.

Отримані значення загального показника онтогенетичної рефлексії ($M=59,357$) доводять, що в групі респондентів достатньо розвинена здатність аналізувати власні вчинки, які вони скоювали в минулому та в сьогоденні, в реальному часі, розкривати для себе причини та наслідки прийнятих рішень та у майбутньому користуватися результатами здобутого досвіду, що дозволяє зробити висновок про розвинений рефлексивно-оцінний компонент інструментального рівню в структурі часової компетентності

Операційний (стійкість намірів) та конкретно-ситуативний (особливості мотивації, ступінь ситуативної корекції поведінки) компоненти в структурі часової компетентності, що характеризують загальну часову перспективу особистості.

Запропонована в нашій модифікованій методиці схема вивчення часової перспективи полягає в залежності наступних виборів від успішності попередніх проб. Передбачається, що досліджуваний найчастіше після успіху планує підвищення своїх домагань. Варіативність часової перспективи після неуспіху істотно вища: досліджуваний може висловлювати намір підвищити претензії незважаючи на неуспіх (майбутнє), повторити спробу вирішити те саме завдання (сьогодення) чи знизити претензії, повернутися назад, на нижчий рівень (минуле)..

Припущено, що така закономірність спостерігається як для формування рівня домагань, тобто, при виборі реальної мети, так і при побудові часової перспективи, причому як у конкретно-ситуативному, так і у стійкому її аспекті.

Запропонована система параметрів представляє такі особливості часової перспективи особистості, як її динамічність, особливості стратегії,

стійкість, схильність до емоційної корекції, а також дозволяє виділити фактори її ситуативної динаміки.

Оскільки часова перспектива виступає важливим чинником професійної успішності, окрім дослідження особливостей побудови часової перспективи особистості, була отримана додаткова інформація щодо співвідношення цих особливостей з параметрами продуктивності діяльності з вирішення завдань. При цьому фіксувалися наступні параметри продуктивності: максимальний рівень складності успішно вирішеної задачі, середній рівень складності успішно вирішеної задачі, відсоток успішних рішень по відношенню до загальної кількості завдань.

За результатами дослідження ступеня розвиненості операційного та конкретно-ситуативного компонентів часової компетентності виявлено три основні способи ситуативної побудови та функціонування часової перспективи особистості. Ці види часової перспективи відрізняються за параметрами часової стійкості, схильності до емоційної деформації, залежності від успіху/неуспіху, ступеня ситуативної корекції. Параметри побудови часової перспективи виявили кореляцію з мотиваційними особливостями суб'єкта, рівнем його домагань та досягнень.

Отримані дані показали, що в залежності від типу мотивації суб'єкта формуються індивідуальні особливості часової перспективи особистості. Так, залежність від типу мотивації виявляє такий параметр часової перспективи особистості, як деформація наміру з боку безпосередньо-емоційного переживання результату своєї діяльності. Ця деформація проявляється у розбіжності передбачуваного та реального виборів. Найбільш явно така розбіжність спостерігається у досліджуваних з мотивацією уникнення неуспіху і самоствердження і трохи меншою мірою у досліджуваних з мотивацією досягнення.

7. Формування часової компетентності набуває особливого значення для професійного та особистісного становлення особистості, оскільки сучасне суспільство потребує спеціалістів з розвиненою самоорганізацією,

спроможних продуктивно діяти в умовах дефіциту часу, в особливих ситуаціях. Саме тому сьогодні часова компетентність розглядається не просто як особистісна властивість, але й як одна з соціально значимих характеристик людини, здатної спрямовувати свою активність, цілі та прагнення у майбутнє. Часова компетентність особистості проявляється у її здатності керувати своїми діями у часовій розгортці через адекватне сприйняття, усвідомлену організацію та використання часу.

Формувальна робота з розвитку часової компетентності має здійснюватися з урахуванням її особистісного походження, що проявляється у конкретній соціальній ситуації. Тому для розвитку часової компетентності важливо спиратися на механізми соціалізації як підґрунтя засвоєння індивідом соціального досвіду, усвідомлення необхідності самоорганізації в часі та адаптації до нових часових викликів діяльності.

Принцип моделювання через дію, використаний в процесі тренінгової роботи, дозволяє посилювати часову компетентність особистості незалежними досягненнями, завдяки чому учасники тренінгу починають усвідомлювати, що продуктивність навичок часової компетентності залежить від їхньої здатності самотійно долати ситуації, що викликають страх помилки.

Пропонована процедура тренінгу часової компетентності містить три основні етапи: організаційний, ознайомчий та діагностично-коректувальний. В ході роботи учасники тренінгової групи опрацьовують наступні блоки питань, які мають відношення до часової компетентності: підвищення самооцінки, впевненості в собі, рівня домагань; уміння нестандартно мислити; підвищення пошукової активності, орієнтація на активну життєву позицію. формування елементів індивідуального таймменеджменту як здатності організовувати свій часовий простір таким чином, щоб вчасно робити всі справи. Основною метою тренінгу часової компетентності є формування навичок впевненої поведінки у часовій розгортці.

Перспективи подальших наукових розвідок будуть полягати в поглибленому вивченні окремих структурних компетентів часової компетентності особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко К.А. Теоретичні аспекти самоменеджменту: умови виникнення і розвитку [електронний ресурс Електронне наукове фахове видання «Ефективна економіка». Режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=25>
2. Бабич Н. М. Структура комунікативної особистості дошкільника з порушеннями зору та інтелекту. *Наукова спадщина Г. Костюка і сучасні проблеми особистісно орієнтованої освіти*: зб. матер. всеукр. науково-метод. інтернет-конференції Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2016. 408 с
3. Бакаленко О.А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. 2018. Випуск 58. С. 132-138.
4. Баранець Ю.М. Чинники формування та розвитку соціальної компетентності дитини. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції (25 травня 2022 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2022. С. 137-139.*
5. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність особистості. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова*, 2014. Т.19. Вип 1 (31). С.29-36.
6. Барко В. І. Роль креативності у формуванні професійної компетентності. *Вісник Національної академії оборони України. Зб-к наук. праць*. К. : НУОУ, 2010. Вип. 6 (19). С. 69–75
7. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 26–31.
8. Бібік Н.М., Єрмакова І.Г., Овчарук О.В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. К.: Плеяди, 2005. 120 с.
9. Бібік Н. М. Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти. *Педагогічна та психологічна науки в Україні. Зб. наук. праць в 5 т. Т. 3. Загальна середня освіта*. К. : Педагогічна думка, 2012. 432 с.

10. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи. Київ, 2014. 346 с.
11. Білявська Ю.В., Микитенко Н.В. Тайм-менеджмент як метод управління часом категорійного менеджера. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія “Економічні науки”. 2018. Вип. 30. Ч. 3. С. 83–87.
12. Бірта Г.О., Бургу Ю.Г. Методологія і організація наукових досліджень. К. : «Центр учбової літератури», 2014. 142 с.
13. Богиня Л.В. Європейські техніки тайм-менеджменту в умовах дистанційного навчання. *Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти*. Українська медична стоматологічна академія. 2021. С.36-38.
14. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2013. № 10. С. 7–13
15. Болотіна Є. В. Компетентнісний підхід в державному управлінні: становлення та еволюція. *Економічний вісник Донбасу*. 2017. № 3 (49). С. 138-145.
16. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів досягнень. *Біологія і хімія в школі*. 2013. № 2. С. 8-9.
17. Бондаренко В. Соціально-комунікативна активність молодших школярів у контексті освітньої парадигми нової української школи. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2020. Вип. 2(4). С. 6-15.
18. Боришевський М. Й. Екстраполяція теоретичних принципів психологічної науки у контекст практичної психології. *Актуальні проблеми практичної психології*. Херсон, 2009. С.113-120.
19. Бочелюк В.Й. Методика та організація наукових досліджень з психології Київ, «Центр учбової літератури», 2008. 357с.

20. Бунас А.А. Часова перспектива як один із чинників розгортання прогностичної компетентності особистості. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2020. №1.С. 38-41.
21. Буряченко О.Є., Яроміч С.А. Часова організація діяльності державних службовців. *Приазовський економічний вісник* : електронний науковий журнал. 2018. Вип. 1(06). С. 44–49.
[URL:http://pev.kpu.zp.ua/journals/2018/1_06_uk/10.pdf](http://pev.kpu.zp.ua/journals/2018/1_06_uk/10.pdf)
22. Важинський С.Е., Щербак Т.І. Методика та організація наукових досліджень. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
23. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 512 с.
24. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. І голов. ред. В.Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
25. Вінник Н. Компетентнісний підхід у розвивально-професійній підготовці учнів ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 5. С. 74-78.
26. Вінтюк Ю. В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 4. С. 351-355.
27. Вірна Ж.П. Адаптаційні ресурси професійної часової компетентності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди*. Психологія. Випуск 25. Харків: ХНПУ, 2008. С. 28-34.
28. Вторнікова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. *Витоки педагогічної майстерності* : збірник наукових праць. Полтава, 2011. С. 88–94.
29. Вичегжаніна О.В., Нікітіна О.Л. Формування соціально-комунікативної компетентності у старших дошкільників. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. Т. 29. С. 95–99. URL:

<http://e-koncept.ua/2017/770821.htm>.

30. Гірник А.М., Шпалерчук І.М. Тренінг комунікативних умінь (методичні матеріали). *Практична психологія та соціальна робота*. 2021. № 1. С. 21–24.

31. Голота Н.М. Просторово-часові уявлення як основа життєвої компетентності дитини дошкільного віку. *Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 1.04.2014. Київ, С.82-92..

32. Гомонюк О. М., Онишко О. Г., Райко В. В. Рефлексивна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери як важлива складова їх професійно-педагогічної культури. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 11–12 квітня 2019)*. С. 31-35.

33. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. С. 89.

34. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2014. № 7-8. С. 71–74.

35. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 2. С. 51–61.

36. Григор'єва С. М. Підготовка фахівців з державного управління на основі компетентнісного підходу як необхідна умова професіоналізму державних службовців. *Економіка та держава*. 2010. № 2. С. 100-102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecde_2010_2_30

37. Григоренко Т. Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). *Педагогічний часопис Волині*. 2019. №1 (12). С.78-86.

38. Грудок-Костюшко М.О. Компетентнісний підхід в освіті: формування діалогової компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл. *Вісник ПУДПУ*. 2014. № 7-8. С.74-80
39. Гузенко В.А., Тодорцева Ю.В. Компетентнісний підхід у викладанні психологічної діагностики психологам та фахівцям соціальної роботи. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2022. №1 (349). Ч.2. С. 5-14.
40. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2009
41. Гупаловська В. А. Самореалізація як проблема розвитку особистості у сучасних психологічних дослідженнях. *Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ ім. Івана Франка*. Дрогобич : Вимір, 2001. № 8. – С. 84–94.
42. Гуревич Р.С. Компетентнісний підхід у професійній освіті. *Як концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості* : зб. наук. пр. / Національна академія педагогічних наук України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН. К., 2014. С. 230–235.
43. Державне управління та державна служба: словник-довідник / Уклад. О.Ю.Оболенський. К.: КНЕУ, 2005. 480 с
44. Державне управління і менеджмент: навч. посіб. у табл. і схемах / [Г. С. Одінцова, Г. І. Мостовий, О. Ю. Амосов та ін.]; за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. Г. С. Одінцової. Х.: ХарPI УАДУ, 2002. 492 с.
45. Долженко А.І. Вплив особливостей мовлення й пізнавальних процесів розумововідсталих дітей на їх соціально-трудова адаптацію. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2012. С. 72–76.
46. Диняк О. С. Психологічні чинники часової компетентності фахівців соціономічних спеціальностей; Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2022. 63 с.
47. Друкер П. Управление, нацеленное на результаты / Пер. с англ.: Технологическая школа бизнеса, 2016. 200 с.

48. Дубасенюк О.А. Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2022. (1(349) Ч.2). С. 15–25.

49. Дубіневич О. В. Часова компетентність як чинник професійної ідентичності особистості майбутніх фахівців. Кам'янець-Подільський, 2020. 84 с.

50. Дьяченко Б. Василь Сухомлинський у діалозі з компетентнісним підходом. *Освіта на Луганщині*. 2018. № 29. С. 13-16.

51. Євтух М.Б., Дибкова Л.М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: монографія. Х.: Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, 2007. 144 с

52. Євтушенко Г.І., Дерев'янка В.М. Аналіз стану управління робочим часом та шляхи підвищення ефективності застосування “Тайм-менеджменту” в організації. *Збірник наукових праць Національного університету державної податкової служби України*. 2014. № 1. С. 88-96.

53. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєтворчі компетенції особистості. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць*. № 3 (5). К.: Університет «Україна», 2007. С. 44-53.

54. Єфіменко І. Компетентнісний підхід як методологічна основа формування особистості майбутнього педагога-музиканта. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2018. № 5. С. 127-132.

55. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. К.: Богдана, 2013. 520 с.

56. Журавьова О. Роль особливостей часової перспективи особистості у формуванні схильності до прокрастинації. *Психологічний часопис*. 2020. № 6. С. 154–163.

57. Журавський В.С. Болонський процес : головні принципи входу в Європейський простір вищої освіти. Київ : ІВЦ «Політехніка», 2003. 200 с.
58. Заблоцька О.С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2008. Вип. 40. С. 63–68.
59. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
60. Зволейко Д. Г. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. *Збірник наукових праць*. Вип. 14. Кн. 2. Кам'янець-Подільський. 2010. С. 301–310.
61. Зелінський С.Е. Теоретико-методологічні засади комплексного оцінювання державних службовців: монографія. К.: НАДУ, 2016. 296 с.
62. Єрмаков І., Софій Н. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : *наук.-метод. зб.* Запоріжжя : Центріон, 2015. 640 с.
63. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Х.: Фоліо, 2005. 540 с.
64. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур.: Автореф. дис. ... к.пед.н. Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2005. 21 с.
65. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи.: Автореф. дис. ... к.пед.н. – Харків: ХДПУ ім. Г.С.Сковороди, 2004. 19 с.
66. Касич А. О. Компетентнісний підхід як основа підготовки конкурентоспроможних фахівців зі спеціальності «Менеджмент». *Електронне наукове фахове видання «Ефективна економіка»*. 2018. №7.
67. Кинелева О.В. Гендерные особенности временной компетентности студентов. *Вісник ОНУ*. 2012. Т. 17. Вип.4. С.56-64.

68. Кіреєва З.О. Час, як індикатор переходу «образ - мисль» у свідомості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць. Інститут психології ім.Г.С. Костюка АПН України*. Том IX. Частина 3. Київ, 2008. С.310-320.

69. Кіреєва З.О. Проявлення феномену «нереалістичного оптимізму» в студентських репрезентаціях-проектуваннях життєвого шляху. *Вісник ОНУ*. 2012.Т.17. Вип.5. С. 48-57.

70. Кіреєва З.О. Психологія ефективного управління часом: метод. рек. до самост. роботи студентів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти. Одес. нац. ун -т ім. І. І. Мечникова, фак-т психології і соціальної роботи. – Одеса : ОНУ, 2021. 20 с.

71. Кішман, М. Інноваційні технології в підготовці учителів до роботи з обдарованими дітьми. *Нова педагогічна думка*. 2017. №4. С. 20-26.

72. Клименко Ю., С. Пилипенко. Часові особливості професійної адаптації. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 260–269.

73. Клименко Ю.О. Роль часового фактору у зменшенні проявів агресивної поведінки підлітків. *Психологія і особистість*. 2015. №1 (7). С. 58-70.

74. Кміть І. В. Часова компетентність у професійній діяльності медичних сестер. *Психологічні перспективи*. 2010. № 15. С. 93—103.

75. Князян М. Роль самостійно-дослідницької діяльності в підготовці вчителя іноземних мов: компетентнісний підхід. *Рідна школа*. 2018. № 12. С. 10–13.

76. Кожушко С.П. Кейс-технологія як ефективний засіб формування професійної компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2022. (1(349) Ч.2), С. 34–45.

77. Козак С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». *Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2001. 20 с.

78. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук та ін. Ізмаїл: ІДГУ, 2007. 236 с.

79. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та сучасні перспективи / [За заг. ред. О.В. Овчарук]. К.: «К.І.С.», 2104. 112 с.

80. Комюніке конференції міністрів вищої освіти Європи. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_754#Text.

81. Кононенко О.І., Гужанова Т.С., Федорик В.В. Професійна компетентність як показник психологічної готовності студента допрофесійної діяльності. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 8 (26). С.418-428.

82. Котун К. Розвиток компетентності як важлива складова професійної підготовки педагогічного персоналу Фінляндії. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. №1. С. 116-122

83. Кочерга О.В. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. *Рідна школа*. 2013. № 11 С. 52–56

84. Ландшеєр В. Концепція «мінімальної компетентності». *Перспективи: питання освіти*. 2018. № 1. С. 28.

85. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність як передумова успішної самореалізації особистості. *Наукові студії з соціальної та політичної психології : зб. статей*. Вип. 6 [9]. К. : Міленіум, 2002. С. 57–71

86. Лісіна Л.О., Барліт О. Формування професійної компетентності вчителя: навчально-методичний посібник. Запоріжжя: Лана Друк, 2006. 212 с.

87. Локшина О.І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 131–142.

88. Локшин В. С., Євтух М. Б. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в контексті персонального бренду. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару* 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.2 / К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 С. 114-120

89. Лиска С.І. Компетентнісний підхід в дослідженні професійної успішної особистості. *Вісник Національної академії оборони України. Зб-к наук. праць*. К.: НАОУ, 2013. Вип. 1 (9). С. 28-34.

90. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 13–25.

91. Мазаракі А.А., Ткаченко Т.І. Компетентнісна модель менеджера в галузевих стандартах вищої освіти України. [Електронний ресурс] *Завдання вищої освіти у сфері гуманітарного розвитку суспільства*. 2013. – Режим доступу: http://ir.nmu.org.ua/bitstream/123456789/2676/1/том1_p003-005.pdf

92. Макаренко, Э. Творческая деятельность педагога – основа формирования профессиональной компетентности. *Наука і освіта*. 2008. № 3 С. 17-22.

93. Максим О., Рябовол Т. Усвідомлення часової перспективи – умова становлення ціннісних орієнтацій особистості. *Молодий вчений*. 2021. № 5(93). С. 282–285

94. Манько В.М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх менеджерів з економічної безпеки. *Збірник Наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України*. 2015. №1. С.162-174.

95. Масол Л. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі мистецької освіт. К. :Педагогічна думка, 2010. 232 с.
96. Медвідь В. Ю., Данько Ю. І., Коблянська І. І. Методологія та організація наукових досліджень (у структурно-логічних схемах і таблицях. Суми: СНАУ, 2020. 220 с
97. Мілорадова Н.Е., Шевченко В.В. Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. *Габітус*. 2020. Вип.16. С. 233-237.
98. Міляєва В.Р., Бреус Ю.В. Формування компетентності саморозвитку особистості в умовах реалізації компетентнісного підходу у фаховій освіті. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими освітніми потребами*. 2015. №12 (14). С.
99. Морозова Т.Ю. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти. *Освіта Донбасу*. 2005. № 3. С. 5–11
100. Мякушко О.І. Компетентнісний підхід у формуванні передумов пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / За ред. В.В.Засенко, А.А.Колупаєвої. –К.: Вид. «ФОП Симоненко О.І.», 2018. Вип. 14. С. 256-265.*
101. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268.
102. Народні перлини для маленької дитини / упор. О. Яловська. Тернопіль Мандрівець, 2013. 408 с
103. Національна рамка кваліфікацій. [Електронний ресурс] <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
104. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник / за наук. ред. О.І. Бондарчук. К.: Педагогічна думка, 2012. 144 с

105. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. К. : “К.І.С.”, 2004. 112 с.
106. Олійник І.В. Компетентнісний підхід як основа професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2015. №2 (10). С. 170-176.
107. Онопрієнко О.В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2017. № 4. С. 32–37.
108. Орбан-Лембрик Л.Б. Комунікативний простір міжособистісних відносин. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. Івано-Франківськ, 2003. Вип. 4. С. 130 – 136.
109. Острянко Т.С. Критерії, показники, рівні сформованості часової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Збірник наукових праць Херсонського університету: Педагогічні науки*. Вип. LXXX. Т.1. 2017. С. 235-239
110. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2 (20-21). С. 267-278.
111. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 4. С. 5-8.
112. Паращенко Л.І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні . *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ, 2014. С. 73–85.
113. Петренко С. Аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в закладах вищої освіти Фінляндії: формування інформаційно-комунікативної компетентності. *Інноватика у вихованні*. 2019. №10.С.213-220.

114. Підбуцька Н.В. Особливості та предиктори часової компетентності студентів інженерно-технічних спеціальностей. *Psychological prospects*. Issue 26. 2015 С. 242-251.
115. Підручна І.Б. Психологічні особливості часової компетентності особистості. *Вісник Харківського національного університету*. 2012. № 1009. С.49-52
116. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24–30
117. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1 (900). С. 65–70.
118. Помиткіна Л.В. Психологічні особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті. *Збірник наукових праць* № 23 2015 р. С.99-104
119. Пономаренко Я. Особливості часової перспективи поліцейських із різним рівнем професійної самореалізації. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. Випуск 3 (52), 2021. С. 122-126
120. Професійна освіта : Словник : навч. посібник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало]. К. : Вища школа, 2000. 149 с.
121. Причепя І.В., Соломонюк І.Л., Лесько Т.В. Тайм-менеджмент як дієвий інструмент ефективного використання часу успішного менеджера за сучасних умов. *Ефективна економіка : електронне наукове фахове видання*. 2018. № 12. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6781>
122. Психологічний словник [авт.-укладач О.П. Сергєєнкова]. 2007. 336 с.
123. Пустовіт Н. А. Життєва компетентність. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук. України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 285.
124. П'янковська І.В. Визначення ключових компетентностей майбутніх вчителів у країнах Європи. [online] Режим доступу:<
<http://eprints.oa.edu.ua/627/1/vyznachennja.pdf>>

125. Равен Дж. Компетентність в сучасному суспільстві. Виявлення, розвиток та реалізація. К: Либідь., 2019. 396 с.
126. Радул В. В. Соціальна активність та самореалізація — фактори соціалізації особистості. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць*. Ін-т проблем виховання АПН України — Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. Вип. 14, кн. I. С. 407–421
127. Родигіна І. Компетентнісно спрямований педагогічний процес [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/1963>.
128. Рудь Г. В. Окремі аспекти диференціального аналізу життєвих очікувань, прогнозів, планів молоді. *Зб. наук. праць «Психологія» НПУ імені М. П.Драгоманова*. Вип. 22. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. С. 168–174
129. Савицька О. Часова компетентність керівників закладів освіти: сутність і технологія розвитку в системі підвищення кваліфікації. *Збірник наукових праць Херсонського університету: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 27 (2). С.98-105.
130. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. К. : К.І.С., 2004. С. 34–52.
131. Сватенкова Т. І., Тимошенко О. А. Методологічні та теоретичні проблеми психології: навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 143 с.
132. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143
133. Селіванов С.В. Компетентнісний підхід до управління кадровим потенціалом державної служби в Україні. *ДонДУУ. Менеджер*. № 1 (78). 2018 р. С. 146-156.
134. Сеник О. Часова перспектива студентів у зв'язку з їхнім особистісним потенціалом. *Освіта регіону*. 2011. № 3. С. 229–234
135. Сергеева Л., Пащенко О. Компетентнісний підхід до проектування навчальних програм підвищення кваліфікації керівних

педагогічних кадрів закладів професійної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2009. № 1. С. 38-41.

136. Серіков В. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу: психолінгвістичний вимір. *Психолінгвістика. Psycholinguistics*. Вип 20 (1). 2016. С.193-203.

137. Сохань Л., Єрмаков І. Життєва компетентність у технології життєздійснення. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник*. К.: Контекст, 2000. С. 83.

138. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч. 1: *Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки)*: підручник. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 238 с

139. Ситник О.Г., Левківська О.А., Вивчення проблеми підвищення рівня компетентності інженерно–технічного складу авіаперсоналу. *Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених і студентів “Проблеми та перспективи розвитку авіації та космонавтики”*. 23 – 25 жовтня 2012 р. К.: НАУ. 2012. – С.36-38.

140. Слободенюк Л. І., Слободенюк О. В. Структурно-функціональна модель формування ключових компетентностей обдарованих дітей. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 34. С.82-88

141. Словник іншомовних слів [за ред. акад. АН УРСР О. С. Мельничука]. 2-е вид., випр. і доп. Київ: Гол. ред. укр. радян. енциклопедії, 1985. 966 с. С. 345

142. Соколова І.П. Професійна компетентність вчителя: проблема структури змісту. *Неперервна професійна освіта теорія і практика*. 2004. № 1. С. 8–16.

143. Сорока О. В. Арт-терапевтична компетенція як складова професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2 (12) 2016. С. 301–306

144. Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості:

концептуальні засади та соціальні виміри. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Х., 2006. С. 11 – 13.

145. Степко, М. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України. *Педагогіка і психологія: вісник АПН України*. 2019. №2. С. 44-50.

146. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.03). Київ. 2018. 657 с.

147. Технології роботи організаційних психологів / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ : ІНКОС, 2005. 366 с.

148. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості. К. : Психологічний інструментарій, 2009. 232 с

149. Харченко, Л. Г. Особливості формування рефлексивної компетентності в процесі фахової підготовки соціального працівника. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2022. (1(349) Ч.2), 87–95.

150. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

151. Хитра О.В. Ефективний тайм-менеджмент як невід’ємний складник системи управління персоналом підприємства. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. Ужгород, 2019. Вип. 26, Ч. 2. С.101-110

152. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць* К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. № 7. 202 с.

153. Хударковський К.І., Комишан А.І. Компетентнісний підхід як основа стратегії управління якістю освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2007. № 16. С. 44-50.

154. Цільмак О.М. Компетентнісний підхід підчас підготовки фахівців правоохоронного профілю. *Юридична психологія та педагогіка*. 2009. № 2. С. 154–164. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/urpp_2009_2_17.pdf
155. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України*. 2009. № 1 – 2. С. 128 – 130
156. Цимбал С.В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови: Автореф. дис. ... к.психол.н. – Хмельницький: НАДПСУ ім. Б.Хмельницького, 2006. – 20 с.
157. Цуканов Б. Й. Время в психике человека: монография. Одесса: Астропринт, 2000. 220 с.
158. Чемерис, І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 84–88.
159. Чепелева Н.В. Самопроектування як процес створення потенційної особистої історії. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т.2, вип.11. С. 4-20.
160. Шаран О., Шаран В. особливості формування часових уявлень у дітей дошкільного віку. *Молодь і ринок* №2 (181), 2020. С. 27-31.
161. Шаргун, Т. Компетентнісний підхід у навчанні фахівців залізничного транспорту. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2008. № 2. С. 73-80.
162. Шевченко О.М. Теоретичне дослідження поняття «особистісна компетентність» у сучасній психологічній науці. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського*. Т. 2. Вип. 5. Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. С. 307–311.
163. Шкарлатюк К.І. Тренінг професійного самофутурування майбутніх менеджерів: формат, завдання, методи. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції аспірантів і студентів*

«Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє». Луцьк : РВВ «Вежа», 2009. С. 120–122

164. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук 13.00.07 – теорія і методика виховання. – К., 2001. – С. 3.

165. Bandura A. Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI Press, 1989

166. Barndt R.J., Johnson D.M. Time orientation in delinquents. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1955. Vol. 51. № 2. P. 343—345.

167. Bajec B. Relationship between time perspective and job satisfaction. *International Journal of Human Resources Development and Management*. 2018. Vol. 8. № 1–2. P. 145–165.

168. Beitchman, J.H. & Peterson, M. Disorders of language, communication, and behavior in mentally retarded children. Some ideas on their co-occurrence. *Psychiatr Clin North Am*, 1986. 9(4), 689–698.

169. Benson H., The relaxation response / H. Benson, M. Klipper. – New York: William Morrow, 2000. – 407 p.

170. Bochner A. P., Kelly C.W. Interpersonal competence: Rationale, philosophy, and implementation of a conceptual framework. New York: The SpeechTeacher, 1974. 453 p.

171. Boyatzis, R. (2008) Competencies in the 21st Century. *Journal of Management Development*. Vol. 27, № 1, p. 5–12.

172. Bradley F.H. Appearance and Reality. L.: George Alien & Unwin Ltd., 1995.

173. Cascella, P.W. Communication disorders and children with mental retardation. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 1999. 8(1), 61–75.

174. Cernas-Ortiz D.A., Davis M.A. Future and past negative time perspective influences on job satisfaction and organizational commitment in

Mexico and the United States. Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management. 2016. Vol. 14. № 3. P. 317–338.

175. Cottle T J. Perceiving Time. *A Psychological Investigation with Men and Women*. N. Y.: Wiley, 1976.

176. Crowl T.K., Kaminsky D., Podell S.M Educational Psychology. *Windows on Teaching* Brown & Bench mark publishers, 1997. 416 p. P. 33.

177. David A., Kidder C., Reich M. Time orientation in male and female juvenile delinquents. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1992. Vol. 64. № 3. P. 239—240.

178. Delamare Le Deist, F. (2005) What Is Competence? / F. Delamare Le Deist. *Human Resource Development International*. Vol. 8, № 1, p. 27–46.

179. Dempsey H. L. A comparison of the social-adaptive perspective and functionalist perspective on guilt and shame. *Behavioral Sciences*. 2017, V.7(4), 83

180. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. *An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program*. OECD (Draft). – P. 8.

181. De Volder M. Time Orientation: A Review. *Psychologica Belgica*. 1979. V. 19. P. 61- 79.

182. Doppet J. E. Reducing the cost of training satisfactory workers by using tests. *Personnel Psychol*. 1993, vol. 6. № 1. P. 1-8.

183. Dykeman C. Big Five personality profiles of executive recruiters. *Journal of Employment Counseling*. 1996. № 33. P. 77-86.

184. Elkind D. School and Family in the Postmodern World. *Journ. Phi Delta Kappah* Sept. 1995. P. 8–14.

185. Gonzales A. Time in perspective: A psychology today survey report / A. Gonzales, P.G. Zimbardo. *Psychology Today*. 1985. Vol. 19. № 3. P. 21–26.

186. King R.B. Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement. *Educational Psychology*. 2016. Vol. 36. № 7. P. 1264—1284.

187. Kiymet SELVI Teachers' Competencies [Electronic resource]. - Mode of access: <[http:// www.international-journal-of-axiology.net](http://www.international-journal-of-axiology.net)>
188. Kononenko O., Poleshchuk L. Time competence as a factor in maintaining mental health. *The psychological health of the personality and society: the challenges of today*. Eds. Malgorzata Turbiarz & Hanna Varina/ Opole: The Academy of Management and Administration. 2020. P.30-35/
189. Lauer R.H. Temporal Man. The Meaning and Uses of Social Time. N. Y.: Praeger, 1981.
190. Laureiro-Martinez D., Trujillo C.A., Unda J. Time Perspective and Age: A Review of Age Associated Differences. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. № 101. P. 1—8.
191. Lee A.T. Managerial competencies, roles, and effectiveness; rater perceptions and organizational measures <https://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3471/1/MWATvdLeeapril2010.pdf>.
192. Lens W., Moreas M.-A. Future Time Perspective: An Individual and a Societal Approach. *Psychology of Future Orientation* / Ed. Zaieski Z. Lublin: Towarzystwo Naukowe Kul, 1994. P. 23-38.
193. Mello Z.R., Worrell F.C. The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* / Eds. M. Stolarski, N. Fieulaine, W. van Beek. New York: Springer, 2015. P. 115—129.
194. Platt J.J., Eisenman R. Internal-External Control of Reinforcement, Time Perspective, Adjustment and Anxiety. *The J. of General Psychol.* 1998. V. 79. P. 121-128.
195. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. 2-nd edition. New York: McGraw-Hill, 1998. 349 p.
196. Short Ed.C. Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings. Lanham: University Press of America. 1984. Ch. V. VI.
197. Taber B.J. Time Perspective and Career Decision-Making Difficulties

in Adults. *Journal of Career Assessment*. 2012. Vol. 21. № 2. P. 200—209.

198. Final Report [Электронный ресурс]: American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Chicago, 1989. Режим доступа: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.htm>

199. Finnish National Board of Education 2007. The Education System in Finland [Electronic resource]. - Mode of access: <<http://www.oph.fi>>

200. Hogan J., Roberts B. Issues and non-issues in the fidelity bandwidth trade-off. *Journal of Organizational Behavior*. 1996. № 17. P 627-637.

201. Hymes D. H. On Communicative Competence. *Hymes Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 2000. P. 269 – 293.

202. Hutmacher W. Key Competencies in Europe. *Report DECS/SE/Sec-(96)-43 of tht Symposium «A Secondary Education for Europe Project»*. Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1997. 72 p.

203. Quality education and competencies for life // Workshop : Background Paper, 2004. № 3. P. 6

204. OECD (2005) The definition and selection of key competencies. Executive Summary. Paris: OECD. p. 4. (Режим доступа: www.oecd.org/pisa/35070367.pdf)

205. The Bologna Declaration on the European space for Higher education an explanation. Bologna, 1999.

206. Van der Kolk B. A. The psychological processing of traumatic experience: Rorschach patterns in PTSD. *J. of Traumatic Stress*. 1999. V. 2. P. 259-274.

207. Walker A. G. A five-year study of upward feedback / A. G. Walker, J. W. Smither. *Personnel Psychology*. 1999. № 52. P. 393-423.

208. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>

209. Zimbardo P.G. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *J. of Person. and Soc. Psychol.* 1999. Vol. 77. № 6. P. 1271–1288.

210. Zenger, J. (2014). The 6 Competencies Global Leaders Need To Succeed <https://www.forbes.com/sites/jackzenger/2014/06/26/the-6-competencies-global-leaders-need-to-succeed/#3f03cc356>

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська методика дослідження операційних аспектів часової компетентності особистості

Запропонована в методиці схема вивчення часової перспективи полягає в залежності наступних виборів від успішності попередніх проб. Передбачається, що досліджуваний найчастіше після успіху планує підвищення своїх домагань, сміливіше орієнтується на майбутнє. Варіативність часової перспективи після неспіху істотно вища: досліджуваний може висловлювати намір підвищити претензії незважаючи на неспіх (майбутнє), повторити спробу вирішити те саме завдання (сьогодення) чи знизити претензії, повернутися назад, на нижчий рівень (минуле).

Така закономірність спостерігається як для формування рівня домагань, тобто, при виборі реальної мети, так і при побудові часової перспективи, причому як у конкретно-ситуативному, так і у стійкому її аспекті.

Інструкція: основна мета нашого дослідження – виявлення особливостей Вашого світогляду та швидкість мисленнєвих реакцій. Вашій увазі надається низка ранжованих за складністю завдань, які Ви можете обирати та вирішувати у будь-якому порядку у певний часовий проміжок. Кожному рівню складності у пропонованих завданнях відповідають дві задачі. В процесі роботи Ви можете обрати будь-який рівень складності: № 1 – легкий, № 6 – найскладніший. На вирішення кожного завдання відведена певна кількість часу. Будь ласка, відповіді записуйте на аркуші паперу. Після рішення ми повідомимо Вам, чи впоралися Ви з завданням. Ви зрозуміли інструкцію?

Після інструкції психолог запитує респондента: «Яке завдання ви хочете вирішити?»

Конкретного часу на виконання завдання не передбачено, але досліджуваний про це не знає. Завершити виконання завдання або продовжити вирішує психолог.

Стимульний матеріал

1 рівень

- А)написати 3 слова на літеру Д
- Б) Що є спільного між білкою і кішкою?

2 рівень

- А) написати 3 слова на літеру О
- Б) Для чого на лист необхідно наклеювати марку?

3 рівень

- А)написати назви 4 фрукти на літеру А
- Б) за 2 секунди: Підкресліть букви та обведіть кружечком парні цифри

1 8 А 7 Б 2 9 С

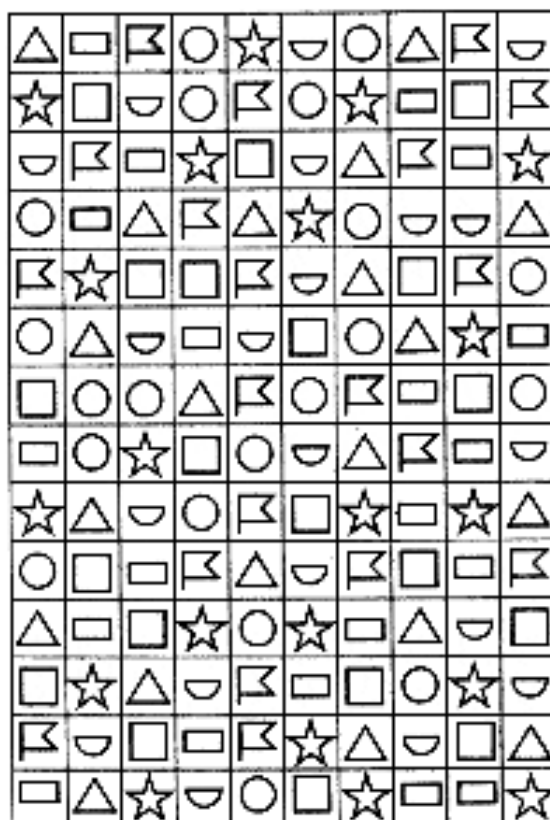
4 рівень

- А)написати 5 імен на літеру Б
- Б) за 4 секунди, якщо число 54 ділиться на 9, то у трикутнику поставте знак !, у квадраті напишіть цифру 5, а коло заштрихуйте



5 рівень

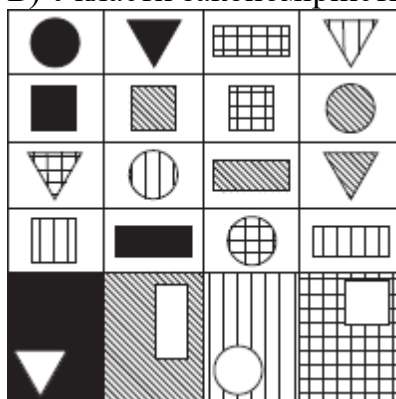
- А)написати 6 держав на літеру П
- Б) Протягом 2,5 хвилин трикутник обвести, прапорець перекреслити з лівого верхнього кута у правий, кружок заштрихувати



6 рівень

А)написати 20 слів на літеру Р

Б) Укласти закономірність





012039

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені І.І. МЕЧНИКОВА
61042, Україна, м. Одеса, вул. Дарвинська, 2 тел. (048) 721-12-14
Сторожівський факультет філос. тел. (048) 721-11-15

28.08.2023 - 01-01-2024

№ 28

№ 28

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

дисертаційного дослідження Полещук Ділії Василівни на тему
«Психологічна структура часової компетентності як основа особистого
та професійного успіху» на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія
галузі 05 Соціальні та поведінкові науки

Дисертаційне дослідження Полещук Д.В. набуває значливості у сучасній психологічній науці і практиці, оскільки розкриває актуальне наукове питання психологічної структури часової компетентності як основи особистого та професійного успіху.

В роботі здійснено теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до вивчення проблеми психологічної структури часової компетентності як основи особистого та професійного успіху та визначено концептуальні засади дослідження; з'ясовано соціально-психологічний зміст поняття «часова компетентність» і диференційовано структурні компоненти часової компетентності в діялісно-особистісній перспективі як сукупність особистісного та діялісно-поведінкового рівнів; запропоновано авторську програму підвищення часової компетентності у контексті особистого та професійного успіху як усвідомлення та розрізнення психологічного сприйняття руху часу у різних сферах власного буття людини.

Результати дисертаційного дослідження було впроваджено у навчально-педагогічній та науковій процесі підготовки здобувачів вищої освіти Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, що сприяло підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців-психологів.

Проректор з науково-педагогічної роботи



Олександр ЗАПОРСЖЧЕНКО



ЗАТВЕРДЖУЮ»

Проректор

з наукової та педагогічної роботи

Одеського національного

медичного університету

Світлана КОТЮЖИНСЬКА

ДОВІДКА

про впровадження результатів

дисертаційного дослідження

Полещук Лілії Василівни на тему:

«Психологічна структура часової компетентності

як основа особистого та професійного успіху»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії

зі спеціальності 053 Психологія

Наукове дослідження, що виконане Полещук Л. В., спрямоване на розробку методологічних положень та практичних рекомендацій щодо використання часової компетентності як основи особистого та професійного успіху.

В межах дослідження розглянуто та досліджено особливості психологічної структури часової компетентності як основи особистого та професійного успіху й запропоновано авторську програму підвищення часової компетентності задля підсилення можливості усвідомлення певного часового простору і управління його сприйняттям та використанням.

Впровадження наукових напрацювань Полещук Л. В. у навчальний процес по кафедрі філософії, біоетики та іноземних мов (дисципліни «Основи педагогіки у вищій школі», «Конфліктологія») сприяло підвищенню рівня загальногуманітарної підготовки здобувачів вищої освіти ОНМедУ у напрямку розуміння ними психологічної структури часової компетентності, формуванню навичок ефективного застосування часової компетентності у своїй діяльності з метою досягнення самоефективності і успіху в особистісному розвитку.

Завідувач кафедри філософії, біоетики
та іноземних мов

Володимир ХАНЖИ



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОБОРОНИ УКРАЇНИ

"ВІЙСЬКОВА АКАДЕМІЯ (м. ОДЕСА)"

65009, Одеса, Одеса-9, код 24983020. Тел.: (048) 264-30-89, факс: (0482) 69-22-94

E-mail: uaodessa@ukr.net

від 18.09.2023 № 28/4/193

на № _____ від _____

ЗАТВЕРДЖУЮ

Заступник начальника академії з
наукової роботи – начальник науково-
організаційного відділення
кандидат технічних наук, доцент
полковник

« 18 » _____ 2023 року
Д. ЛІСОВЕНКО

АКТ

щодо впровадження результатів дисертаційного дослідження
Полещук Лілії Василівни на тему «Психологічна структура часової
компетентності як основа особистого та професійного успіху» на здобуття
наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія

Комісія у складі:

голови – начальника кафедри гуманітарних та соціально-економічних
дисциплін кандидата педагогічних наук Остапчука Т.С.; членів
комісії – викладача кафедри управління повсякденною діяльністю підрозділів
кандидата психологічних наук Богуш О.Ю. та старшого наукового
співробітника науково-організаційного відділення кандидата психологічних
наук, старшого наукового співробітника Овсюк Ю.В. підтверджує цим актом
те, що результати дисертаційного дослідження Полещук Лілії Василівни на
тему «Психологічна структура часової компетентності як основа
особистого та професійного успіху» впроваджено та реалізовано в освітній
процес Військової академії (м. Одеса) щодо підготовки майбутніх офіцерів із

формування у них навичок досягнення самоефективності і успіху в особистісному розвитку із застосуванням часової компетентності.

В роботі здійснено теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до вивчення проблеми психологічної структури часової компетентності як основи особистого та професійного успіху та визначено концептуальні засади дослідження; з'ясовано соціально-психологічний зміст поняття «часова компетентність» і диференційовано структурні компоненти часової компетентності в діяльнісно-особистісній перспективі як сукупність особистісного та діяльнісно-поведінкового рівнів; запропоновано авторську програму підвищення часової компетентності у контексті особистісного та професійного успіху як усвідомлення та розрізнення психологічного сприйняття руху часу у різних сферах власного буття людини. Результати апробації розробленої Полещук Л.В. у дисертаційній роботі програми дослідження психологічної структури часової компетентності як основи особистого та професійного успіху сприяло підвищенню рівня загальногуманітарної підготовки здобувачів вищої освіти у напрямку розуміння ними психологічної структури часової компетентності, формуванню навичок ефективного застосування часової компетентності у своїй діяльності з метою досягнення самоефективності і успіху в особистісному розвитку.

Дисертаційне дослідження Полещук Л.В. набуває важливості у сучасній психологічній науці і практиці, оскільки розкриває актуальне наукове питання психологічної структури часової компетентності як основи особистісного та професійного успіху. Результати, отримані завдяки упровадженню авторської програми і рекомендацій Полещук Л.В. позитивно вплинули на якість фахової підготовки майбутніх офіцерів.

Голова комісії:

кандидат педагогічних наук



Т. ОСТАПЧУК

Члени комісії:

кандидат психологічних наук



О. БОГУШ

кандидат психологічних наук, с.н.с.



ІО. ОВСЮК



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

вул. Івана Павла II, 17, м. Київ, 01042; e-mail: uni@smu.edu.ua,
код ЄДРПОУ 02070714

25.08.2023 № 613/1516 На № _____ від _____

*Щодо впровадження
результатів дисертаційного
дослідження*

**Д О В І Д К А
ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ**

**дисертаційного дослідження Полешук Лілії Василівни на тему
«Психологічна структура часової компетентності як основа особистого
та професійного успіху» на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія
галузі 05 Соціальні та поведінкові науки**

Дисертаційне дослідження Полешук Л.В. набуває важливості у сучасній психологічній науці і практиці, оскільки розкриває актуальне наукове питання психологічної структури часової компетентності як основи особистого та професійного успіху.

В роботі здійснено теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до вивчення проблеми психологічної структури часової компетентності як основи особистого та професійного успіху та визначено концептуальні засади дослідження; з'ясовано соціально-психологічний зміст поняття «часова компетентність» і диференційовано структурні компоненти часової компетентності в діяльнісно-особистісній перспективі як сукупність особистісного та діяльнісно-поведінкового рівнів; запропоновано авторську програму підвищення часової компетентності у контексті особистого та професійного успіху як усвідомлення та розрізнення психологічного сприйняття руху часу у різних сферах власного буття людини.

Результати дисертаційного дослідження було впроваджено у навчально-педагогічний та науковий процес підготовки здобувачів вищої освіти Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, що сприяло підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців-психологів.

Перший проректор

Дмитро МАРЧЕНКО

Завідувачка кафедри
практичної психології та соціальної роботи

Наталія ЗАВАЦЬКА

