

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2415–7384



**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»**

Науковий журнал

Випуск 11

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2020

Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія» серія «Психологія»»

Заснував 2000 року Національний університет «Острозька академія».
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 21245-11045Р від 12 березня 2015 р.

Журнал увіходить до переліку наукових фахових видань України з психології
на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 1643 від 28.12.2019.

Журнал зареєстровано в Міжнародному центрі періодичних видань
(ISSN International Centre, Paris, France): ISSN 2311-5149 (друкований).

Журнал унесено до міжнародних наукометричних баз і каталогів наукових видань:

INDEX COPERNICUS, сайт: <https://indexcopernicus.com/index.php/en/>;

EBSCO Publishing, Inc., США, сайт: www.ebscohost.com;

DOI, <https://doi.org>;

Російський індекс наукового цитування (РІНЦ), Російська наукова електронна бібліотека, сайт: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37741;

Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського, Україна, сайт: <http://nbuv.gov.ua>.

Журнал увіходить до категорії «Б» наукових видань України.

*Надруковано за ухвалою вченої ради Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 14 від 25 червня 2020 року.*

Засновник журналу: Національний університет «Острозька академія»;

Видавець: видавництво Національного університету «Острозька академія».

Редакційна колегія:

Пасічник І.Д. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Каламаж Р.В. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Балашов Е.М. (к. психол. н., доц., Острог, Україна);
Горбанюк О. (д. психол. н., проф., Люблін, Польща);
Джонсон Ф. (д. психол. н., проф., Стокгольм, Швеція);
Король Л.Д. (к. психол. н., доц., Острог, Україна);
Крутолевич А.М. (к. психол. н., доц., Гомель, Білорусь);
Хан Ф. (д. філософії у галузі психології, доц., Квінсленд,
Брісбен, Австралія);
Лай Ф. (д. філософії у галузі психології, доц., Гонконг,
Гонконг);
Йенг Дж. (д. філософії у галузі психології, доц., Гонконг,
Гонконг).

Рецензенти:

Засєкіна Л.В. (д. психол. н., проф., Луцьк, Україна);
Хворост Х.Ю. (к. психол. н., доц., Луцьк, Україна);
Августюк М.М. (к. психол. н., ст. викл., Острог, Україна).

Editorial board:

I. Pasichnyk (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
R. Kalamazh (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
E. Balashov (Ph.D. (Psychology), Associate Professor
(Ostroh, Ukraine)
O. Horbaniuk (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Lublin, Poland);
F. Jönsson (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Stockholm, Sweden);
L. Korol (Ph.D. (Psychology), Associate Professor (Ostroh,
Ukraine);
A. Krutolevych (PhD (Psychology), Associate Professor
(Gomel, Belarus);
F. Han (PhD (Psychology), Associate Professor (Queensland,
Brisbane, Australia);
F. Lai (PhD (Psychology), Associate Professor (Hong Kong,
Hong Kong);
J. Yeung (PhD (Psychology), Associate Professor (Hong
Kong, Hong Kong).

Reviewers:

L. Zasiékina (Dr.Sc. (Psychology), Prof., Lutsk, Ukraine)
Kh. Khvorost (Ph.D (Psychology), Associate Professor,
Lutsk, Ukraine)
M. Avhustiuk (Ph.D. (Psychology), Senior Vice-lecturer,
Ostroh, Ukraine)

Адреса редакції: Національний університет «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Головний редактор *І. Д. Пасічник*
Заступник головного редактора *Р. В. Каламаж*
Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*
Адміністратор та упорядник *А. Ю. Гільман*
Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*
Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*
Коректор *В. В. Максимчук*

УДК 001.8 + 159.9 + 37
ББК 74 + 88

**ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ
ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Отримано: 18 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 22 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 22 квітня 2020 р.

e-mail: oleksandr.marchenko@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-4-7

Марченко О. С. Психологічні умови професійної самореалізації особистості у спортивній сфері діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 4–7.

УДК: 79:159.9

Марченко Олександр Сергійович,
викладач кафедри громадського здоров'я та фізичного виховання
Національного університету «Острозька академія»

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СПОРТИВНІЙ СФЕРІ ДІЯЛЬНОСТІ

Автор указує на те, що створення умов для самореалізації в межах обраної професійної діяльності дає можливість людині досягти потрібного соціального статусу і рівня задоволеності життям. У статті розглянуто професійну самореалізацію як один із важливих чинників розвитку особистості. Особливу увагу приділено вивченню проблем самореалізації особистості у спортивній сфері діяльності, професійній самореалізації особистості в сучасних умовах. Визначено психологічні умови професійної самореалізації у спортивній сфері діяльності.

Ключові слова: самореалізація особистості, самоактуалізація, професійна самореалізація, умови самореалізації.

Oleksandr S. Marchenko,
Lecturer of Public Health Department and Physical Education,
National University of Ostroh Academy

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF SELF-ACTUALISATION OF PERSONALITY IN SPORTS SECTOR-BO

The author demonstrates that the creation of conditions for self-actualisation within the chosen professional activity enables the person to achieve the desired social status and level of satisfaction with life. Particular attention is paid to the study of problems of self-actualisation of an individual in sports sector. The article considers professional self-actualisation as one of the important factors of personal development. Particular attention is paid to the study of the problems of self-actualisation of the personality in sports sector as well as professional self-actualisation of the personality in modern conditions.

The article describes the psychological conditions for professional self-realization in the sphere of sports. It is mentioned that for the successful personal growth of those who have chosen sports, it is necessary to provide conditions for increasing the interest to this activity and practical implementation of the components related to self-realization process. The main psychological conditions for self-realization in sports make up a set of such processes as self-esteem, self-knowledge, self-improvement, self-development, self-organization, development of reflexive and sanogenic thinking, the purpose of which is to discover and develop the capabilities, abilities and qualities of a person to obtain the personal result. The author noticed that some of the indicators of professional self-realization achievement in sports are a professional improvement, achievement of sports results and individual style of the activities. Thus, the professional self-realization of an individual in sports is a complex process, which is considered to be essential for the realization of one's potential in the professional activity and as a result, brings a sense of satisfaction from one's contribution to work. Self-realization integrity of the individual depends on the level of mobilization of his/her inner resources. It is worth noting that the article can cause a broad discussion of the topical issues of athletes' professional self-realization in modern realities.

Key words: self-realization, self-actualization, professional fulfillment, conditions of self-realization.

Постановка проблеми. Питання професійної самореалізації особистості у спортивній сфері досить важливе, оскільки полягає в усвідомленні людиною свого місця в професійному середовищі, наскільки людина бачить особистісний смисл у своїй професійній діяльності, уміє створювати оригінальні ідеї та є креативною.

Спортивна діяльність – одна з тих сфер, де людина може виявити свою досконалість, використовуючи фізичну силу для досягнення результатів. Спорт є дуже хорошою сферою для реалізації своїх можливостей. Ця сфера діяльності потребує високої мотивації, чітких критеріїв досягнення успіху, вимагає високої активності від самої людини. Спорт формує адаптаційні можливості людини, зокерма й соціальні.

Створення умов для самореалізації в межах обраної професійної діяльності дає можливість людині досягти потрібного соціального статусу і рівня задоволеності життям. Зауважимо, що про самореалізацію людини є досить багато наукової літератури, але нерозв'язаним залишається питання формування цілісної картини професійної самореалізації у спортивній сфері діяльності. Тому досить важливо визначити психологічні умови, які дадуть можливість створити сприятливе середовище самореалізації професіонала у спортивній сфері діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самореалізацію особистості вивчали такі науковці, як К. Абульханова-Славська, Е. Балашов, Г. Батіщева, Г. Гандзілевська, Р. Каламаж, А. Реан, Д. Коган, В. Муляр та ін., які розглядали самореалізацію у професійній та творчій діяльності й указували на те, що самореалізація – це процес розкриття важливих ресурсів особистості в діяльності. Питання про самореалізацію у спортивній сфері діяльності відображено в таких сучасних дослідників, як Г. Горська, Г. Уляєва, А. Рудик та ін.

Тому важливо визначити та проаналізувати психологічні умови, що впливають на успішну професійну самореалізацію у спортивній сфері діяльності.

Відтак, **мета статті** полягає в тому, щоб за допомогою теоретичного аналізу наукової літератури визначити умови й особливості професійної самореалізації особистості в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб глибше можна було з'ясувати суть самореалізації, розглянемо спочатку її в загальному розумінні. Самореалізація – це актуалізація всіх ресурсів і здібностей людини, яка можлива за активної життєвої позиції особистості. Цей процес розуміють як реалізацію власних здібностей, навичок, знань і талантів. Водночас дії людини завжди повинні бути цілеспрямованими й усвідомленими, сприйняті як важливий складник життя особистості.

Потреба в самореалізації – одна з найважливіших потреб людини. Більшість людей хоче певним чином проявити себе в соціумі, що є одним із джерел до самореалізації. Особистість дуже часто прагне повністю розкритися перед собою та суспільством, продемонструвати особистісні якості, використовувати знання та навички, самовдосконалюватися і реалізовувати свої плани тощо.

У науковій літературі часто можна натрапити, що для характеристики самореалізації використовують поняття «самоактуалізація». Самоактуалізація як здатність людини реалізувати себе у сфері спорту є реалізацією талантів, здібностей, бо людині важливо реалізувати ці потреби. Одним із таких психологів був А. Маслоу, який стверджував, що самореалізація – досить складний процес становлення людини тим, ким вона може стати. Досягнути самореалізації не можна без необхідних характеристик та задоволення деяких базових потреб людини [4]. Потребу в самореалізації відносять до вищих потреб разом із потребою в любові, спілкуванні, визнанні, статусу та ін. Але дуже часто в реальному житті обставини складаються так, що велика частина людей не може реалізувати власні базові потреби через відсутність необхідних індивідуальних і психологічних характеристик. Це призводить до неможливості активізувати механізми самореалізації та переживань, які є перехідним моментом самоактуалізації, коли людина намагається усвідомити себе цілісним індивідом в умовах складного процесу самореалізації свого внутрішнього «Я» в спортивній діяльності.

Варто зазначити, що важливою умовою самореалізації є встановлення особистістю мети своєї діяльності, вона повинна відбуватися відповідально та усвідомлено. Самореалізація розпочинається із соціального самовизначення та триває до кінця життя людини [7].

Будь-яка діяльність у людини може викликати як цікавість, так і байдужість, відтворювати негативні емоції. Тому зацікавленість розглядають як необхідну характеристику для самореалізації. Самореалізація можлива за наявності внутрішньої потреби людини.

Самореалізація пов'язана з особистісним ростом, який передбачає процес розвитку, удосконалення, завдяки яким засвоюється новий стиль поведінки, розвиваються нові ціннісні орієнтації, які можливі тільки як результат високої мотивації. Поступово особистісний ріст перетворюється в життєву стратегію, ціль якої – самореалізація.

Самоорганізація лежить в основі самореалізації спортсмена як одного з важливих чинників утворення якісно нових структур, які впливають на стабільність внутрішніх змін індивіда.

Важливою умовою для самореалізації є самооцінка як пізнання своєї фізичної підготовки до спортивного життя, оцінка людиною своїх можливостей, свого місця в соціумі, що важливо для поведінки людини. Адекватна самооцінка слугує умовою ефективного розвитку спортсмена на шляху його спортивного вдосконалення. Таким чином самооцінка у спорті впливає на ефективність спортивної діяльності людини, на можливості людини, які впливають на те, що людина починає адекватно оцінювати свої сили та ресурси.

Ще однією значущою умовою для самореалізації є саморегуляція спортсмена. Саморегуляція діяльності спортсмена – це сукупність змістовних, динамічних, енергетичних і смислових чинників, які впливають на функціонування людини як єдиного цілого організму. Сюди можна віднести прийняття спортсменом цілей спортивної діяльності, складання програми спортивної дії, складання моделі спортивної діяльності, визначення критеріїв для досягнення результатів, чесність і прийняття відповідальності за свої дії та рішення, розвиток здібностей.

Для нас цікава думка Г. Гандзілевської, яка під психологічною самореалізацією особистості розуміє «заснований на рефлексії процес самопізнання, спонукальною силою якого є вибір цілей і шляхів реалізації своєї сутності, самовизначення та прагнення до самопрезентації, що передбачає оцінку на рівні переживання внутрішньої свободи, гармонії і задоволення від досягнення поставленої мети» [5, с. 17].

Сучасний дослідник Е. Балашов зазначає, що важливою «структурною одиницею процесу самореалізації та найважливішою детермінантою для вибору цілей діяльності особистості є самопізнання». Самопізнання він розглядає як «пізнання особистістю своїх внутрішніх можливостей, на основі яких будуються життєві плани, котрі передбачають зміни наявного соціального статусу на бажаний» [2].

Л. Коган до інших детермінант процесу самореалізації відносить мотиви особистості, внутрішні прагнення та потреби. Він указує на те, що людину не можна примусити реалізувати себе, її можна тільки спрямувати на виконання тієї чи тієї діяльності [4]. Отже, внутрішня активність – важлива умова самореалізації.

Продуктивна праця – це головний спосіб самореалізації. Виокремлюють декілька видів самореалізації: особистісна, творча, соціальна та професійна. Ми хочемо зосередити увагу саме на професійній самореалізації. Для цього проаналізуємо різні підходи в провідних наукових дослідженнях.

Самореалізація у спорті – процес і результат самостійного пошуку умов розвитку свого потенціалу в процесі досягнення спортивних результатів на основі особистісного росту та вираження себе у важливій сфері діяльності.

Н. Казієва визначає, що найбільш продуктивно самореалізація відбувається саме в професійній діяльності. Професійно важливі особистісні якості та компетенції особливо затребувані на першому етапі входження особистості в професію. Однак потреба в їх удосконаленні дуже важлива і на більш пізніх етапах професійної діяльності [4].

Є. Максимова стверджує, що професійну діяльність людина може розцінити як головний сенс життя. Ступінь реалізації людини в професії залежить від значущості професійної діяльності як такої. Відтак, професійна самоактуалізація можлива шляхом поєднання вимог професій із проявами індивідуальності [10].

О. Артемова розглядає розвиток особистості у професії як професійну самореалізацію, яка має три етапи: професійне самовизначення, професійне становлення та розвиток компетенцій фахівця в обраному виді діяльності. На думку автора, обов'язковою умовою здійснення професійного потенціалу особистості є соціалізований шлях гармонійного розвитку, поєднаний зі здобуттям професійно-практичного і духовного досвіду та вдосконалення професійних обов'язків [1].

Варто додати, що Н. Самоукіна визначає професійну самореалізацію як пошук себе у професії, власній професійній ролі, визначенні для себе професійних перспектив, досягненні їх, установленні нових професійних цілей, прагненні до розкриття свого природного творчого потенціалу [11].

На думку І. Юркової, професійну самореалізацію варто розуміти як процес переходу потенційних характеристик людини в актуальні під час фахової діяльності. До таких характеристик автор відносить професійно значущі якості, спрямованість, а також суб'єктивні динамічні уявлення особистості, тобто дії, супроводжувані осмисленням здобутих результатів та їх наслідків [3].

Спортивна діяльність ставить високі вимоги до прояву вольових якостей, саморегуляції та творчості. В. Родиченко відносить спортивну діяльність до творчого процесу і вказує на те, що в цьому процесі існує два головні аспекти: створення спортсменом нових спортивних цінностей для самого себе та створення творчих цінностей для отримання спортивної інформації. Творче ставлення до професійної діяльності, реалізація своєї індивідуальності, своїх здібностей дає можливість досягнути максимального результату самореалізації спортсмена, тим самим роблячи внесок у подальший розвиток суспільства [4, с. 6].

Для нашої роботи важливі погляди в дослідженнях В. Бушманової, яка проаналізувала комплекс умов, необхідних для самореалізації в спортивній діяльності. Учена зазначає, що «якщо уявити умовну лінію, то процес самореалізації в спорті буде виглядати як шлях від негативної стадії (невміння) до позитивної (сформованість навичок). Єдність структури процесу самореалізації досягається за рахунок позитивної динаміки на всіх стадіях» [8, с. 26].

Одним із важливих психологічних чинників успішної професійної самореалізації є розвиток рефлексивного мислення спортсменів як про спосіб навчання, що дає змогу одночасно досягати високих спортивних результатів, так і про спосіб збереження та зміцнення здоров'я. З особистих спостережень за спортсменами, які в гіршому випадку мають загальне уявлення про суть рефлексії, у кращому – застосовують її на практиці на оцінювальному рівні, («ці змагання хороші, а інші – погані»), ми зробили висновок, що цей аспект саморегуляції потребує глибшого аналізу. Дослідження С. Морозюка вказують на те, що спортсмени не досягають високих результатів у спорті, бо їхня рефлексія має патогенний характер [9].

Тому, на нашу думку, ще одним важливим психологічним чинником успішної професійної самореалізації особистості в спорті є саногенне мислення. Сучасна дослідниця А. Гільман у своїх роботах указує на те, що саногенне мислення відіграє ключову роль у процесі становлення особистості. Саногенне мислення дає змогу людині усвідомити природу емоцій, уміти їх контролювати, не впасти в паніку. Також таке мислення відображає вирішення внутрішніх проблем, наприклад, як послабити страждання від образи, переживання невдачі. Такий тип мислення допомагає зрілій особистості контролювати емо-

ції, руйнувати автоматизми та стереотипи, позбуватися наслідків емоційного стресу, долати внутрішні суперечності під час переоцінки цінностей, оцінювати ситуації, аналізувати й ухвалювати рішення в стані душевного спокою. Це є важливим для самореалізації особистості у спортивній сфері діяльності [6].

Оскільки процес самореалізації нерозривно пов'язаний зі спільною діяльністю, то можна припустити залежність її успіху від тренувального процесу та моделювання тих соціальних ситуацій, учасником яких може стати спортсмен. У такому випадку спортсмен не повинен обмежуватися винятково розвитком фізичних якостей. Оскільки процес самореалізації передбачає наявність навичок рефлексії (як усвідомлення слабких і сильних сторін особистості), у структурі занять варто врахувати можливість для елементів тренінгу. Проведений в ігровій формі дає можливість спортсменові не тільки заглянути всередину, але й побачити свою поведінку з боку інших. Цю думку відображено в дослідженнях Г. Улясової, яка проаналізувала психологічні умови забезпечення самореалізації особистості в спортивно-ігровій діяльності [10].

Оскільки процес самореалізації – це постійна робота на собою, то від спортсмена вимагають багато активності й ініціативи, спрямованої на своєчасну корекцію негативних проявів поведінки та характеру, які заважають саморозвитку. Одним із показників досягнення професійної самореалізації у спортивній сфері діяльності є вдосконалення у професії, підвищення професійної майстерності, досягнення спортивних результатів та індивідуального стилю діяльності.

Особистість – самоорганізувальна система. А це дуже важливий елемент у професійній реалізації, особливо в спортивній сфері, де без самоорганізації, самоаналізу та саморегуляції неможливо досягнути успіху.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, професійна самореалізація особистості у спортивній сфері – це складний процес, що розглядають як інтегральне утворення для реалізації її потенційних можливостей у професійній діяльності. Аналіз психологічних досліджень дає можливість визначити професійну самореалізацію як процес утілення людиною свого внутрішнього потенціалу в зовнішнє середовище завдяки професійній діяльності, результатом якої є відчуття задоволення від свого внеску в роботу. Повнота самореалізації буде залежати від рівня мобілізації ресурсів особистості.

Головні психологічні умови самореалізації у спортивній діяльності: сукупність процесів самооцінки, самопізнання, самовдосконалення, саморозвитку, самоорганізації, розвитку рефлексивного та саногенного мислення, мета яких – розкрити та розвинути можливості, здібності і якості людини для здобуття корисного результату для себе.

Молодим спеціалістам краще розуміти свою професійну «місію», раціонально планувати кар'єру, розширювати тематику самопідготовки та підвищувати власну конкурентоздатність. Варто зазначити, що стаття може стати причиною для широкої дискусії з актуальних питань професійної самореалізації спортсменів у сучасних реаліях. Перспективою подальших досліджень має бути проведення емпіричного дослідження, щоб визначити та перевірити психологічні умови професійного самовизначення особистості у спортивній сфері діяльності й розробити практичні рекомендації.

Література:

1. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. *Освіта регіону*. 2010. № 1. С. 97–101.
2. Балашов Е. М. Теоретико-емпіричне обґрунтування моделі самореалізації студентської молоді у міжнародних волонтерських програмах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_26
3. Белякова Н. В., Петрова Е. А. Теоретико-методологические основания исследования проблем успешной профессиональной самореализации студентов вуза. Москва, 2010. 176 с.
4. Білогур В. С. Формування концепції самореалізації особистості у спорті в умовах трансформаційних змін: теоретичні і праксеологічні виміри. *Гілея: науковий вісник*. 2015. № 93. С. 209–215.
5. Гандзілевська Г. Б. Психологічна самореалізація молодшого школяра засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07. Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, Івано-Франківськ, 2008. 24 с.
6. Гільман А. Ю. Роль саногенного мислення в процесі становлення особистості. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 28. С. 40–48.
7. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва: Ин-т практической психологии, 1996. 400 с.
8. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 224 с.
9. Морозюк С. Н., Морозюк Ю. В. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости персонала организации. *Вестник финансового университета*. 2012. №4. С. 99–102.
10. Сергеева А. А. Особенности самореализации личности в спортивной деятельности. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»*. 2011. № 1. URL: <http://www.psyanima.ru>.
11. Ставер О. С. Самореализация студентов в физкультурно-спортивной среде вуза. *Теория и практика физ. культуры*. 2012. № 9. С. 61.

Отримано: 18 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 23 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 23 квітня 2020 р.

e-mail: IraMelnyk@i.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-8-16

Мельник І. М. Особливості формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 8–16.

УДК: 159.91.2.86-07.875:[378.013.3:332.554]

Мельник Ірина Миколаївна,

асистент кафедри психології та соціальної роботи

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито результати емпіричного дослідження психологічних особливостей формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Розглянуто динаміку розвитку афективного компонента професійної ідентичності студентів за комплексом показників: загальна професійна самооцінка (оцінка себе як фахівця на основі порівняння з образом ідеального вчителя початкової школи); самооцінка професійних (педагогічних) здібностей; самооцінка професійної теоретичної і практичної готовності; самооцінка професійно важливих особистісних якостей; самооцінка професійної ефективності (майбутньої професійної успішності); рівень самоповаги і прийняття себе як фахівця.

Узагальнення результатів дослідження динаміки афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи дало змогу зробити низку висновків: загальна професійна самооцінка студентів усіх курсів висока; загальна професійна самооцінка студентів за показниками вербальних методик на статистично значущому рівні підвищується від першого курсу до останнього, що свідчить про якісні зміни в їхній професійній ідентичності; за показниками проєктивної методики КТС загальна професійна самооцінка студентів на статистично значущому рівні знижується на другому курсі й етапі магістратури, що виявляється в зниженні емоційної привабливості образу «Я як учитель початкової школи»; водночас зниження загальної професійної самооцінки студентів збігається зі зниженням самооцінки таких складників професіоналізму, як «професійні вміння і навички» та «професійні здібності і задатки»; упродовж усього періоду навчання в університеті особистісна самооцінка студентів практично не змінюється; водночас між показниками загальної і професійної самооцінки спостерігаємо статистично значущі відмінності, що свідчить про особливу динаміку розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: професійна ідентичність, афективний компонент професійної ідентичності, професійне становлення майбутніх учителів початкової школи.

Iryna M. Melnyk,

Assistant of the department of psychology and social work,

Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky

PECULIARITIES OF FORMATION OF THE AFFECTIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOLS

The article presents the results of an empirical study of the psychological features of the formation of an affective component of the professional identity of future primary school teachers. The dynamics of the development of the affective component of students' professional identity by a set of indicators are considered: general professional self-assessment (evaluation of oneself as a specialist on the basis of comparison with the image of an ideal elementary school teacher); self-assessment of professional (pedagogical) abilities; self-assessment of professional theoretical and practical readiness; self-esteem of professionally important personal qualities; self-assessment of professional efficiency (future professional success); a level of self-respect and acceptance of yourself as a specialist.

Summarizing the results of the study of the dynamics of the affective component of the professional identity of future elementary school teachers has made some conclusions: the overall professional self-esteem of students of all courses is high; students' overall professional self-esteem in terms of verbal techniques at a statistically significant level increases from the first year to the last, which indicates a qualitative change in their professional identity; according to the indicators of the projective methodology of the CTS, the overall professional self-esteem of students at a statistically significant level decreases in the second year and the magistracy stage, which is manifested in the decrease in the emotional appeal of the image «I as a primary school teacher»; in this case, the decrease in students' overall professional self-esteem coincides with the decrease in self-esteem of such components of professionalism as «professional skills» and «professional abilities and inclinations»; students' personal self-esteem remains virtually unchanged throughout the university; At the same time, statistically significant differences are observed between the indicators of general and professional self-esteem, which testifies to the special dynamics of the development of professional identity of future primary school teachers.

Key words: professional identity, affective component of professional identity, professional formation of future primary school teachers.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти, запровадження нових педагогічних технологій від учителів вимагають не лише високого рівня дидактичної і методичної готовності, але й особистісної залученості в професію, адекватної оцінки себе як фахівця, здатності до постійної професійної самоосвіти та самореалізації. Одним із важливих показників успішності професійного становлення вчителя вважають професійну ідентичність, яка свідчить про міру прийняття обраної професійної діяльності як засобу особистісної самореалізації, а також про міру ідентифікації особистості з прийнятими у професійній спільноті цінностями і стандартами діяльності. Від того, наскільки успішно в педагогічному університеті вдасться сформувати професійну ідентичність майбутніх учителів, значною мірою залежатиме як їхня професійна самореалізація, так і соціальний ефект від їхньої діяльності. Особливе значення має формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, від яких залежить успіх реформування початкової освіти на засадах компетентнісного й особистісного підходів.

Професійна ідентичність як інтегральна характеристика особистості слугує важливою передумовою особистісно-професійного становлення й професійної успішності вчителя. Від сформованості професійної ідентичності значною мірою залежить оволодіння професією, ухвалення особистості в професійну спільноту, задоволеність виконуваною діяльністю, емоційне самопочуття, прагнення до професійного самовдосконалення (Є. О. Клімов, Е. Ф. Зеєр, Л. М. Мітіна, А. О. Деркач, О. В. Москаленко, Л. І. Шутенко та ін.).

Професіоналізм педагога початкової школи виявляється не тільки в оволодінні професійними знаннями й уміннями, але й передусім у здатності до самоорганізації, самоактуалізації, суб'єктності, що значною мірою визначається особливостями його професійної ідентичності. Усвідомлення сенсу і цінностей своєї діяльності – це ядро професіоналізму, що лежить в основі дій педагога як суб'єкта регуляції діяльності, поведінки, подолання виниклих суперечностей, створює можливості для коригування мотивів діяльності, актуалізує потребу в професійному самовдосконаленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміння важливого значення професійної ідентичності у структурі особистості педагога зумовило появу цілої низки психолого-педагогічних досліджень. Різні аспекти проблеми становлення професійної ідентичності педагога розкрито в психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених особистісно-професійному становленню вчителя. Його розглядають, зокрема, у контексті: психології розвитку особистості вчителя (І. Д. Бех, Г. А. Бордовський, І. Ф. Ісаєв, Є. А. Гришін, С. Д. Максименко, А. В. Мудрик, Д. Ф. Ніколенко, В. О. Сластьонін, В. Д. Шадріков і ін.); формування педагогічного мислення (О. С. Анісімов, Б. З. Вульф, В. В. Давидов, М. М. Кашапов, Ю. М. Кулюткін, А. А. Орлов, М. М. Поташник, Л. Ф. Спирін, Г. С. Сухобська та ін.); структури педагогічної діяльності (С. І. Архангельський, В. І. Загвязинський, А. К. Маркова, О. П. Морозова та ін.); розвитку суб'єктності і професійно-педагогічної рефлексії (Г. І. Аксьонова, А. С. Белкін, В. Ф. Моргун, Т. А. Колишева, Л. В. Яковлева та ін.); самоактуалізації і професійного самовиховання вчителя (Є. В. Андрієнко, Р. Бернс, Є. Н. Волкова, С. Б. Єлканов, Н. І. Ісаєва, С. В. Васьковська, В. Н. Козієв, Ю. М. Орлов, Л. І. Рувинський та ін.); педагогічної і професійної свідомості (Г. В. Акопов, Л. А. Беляєва, С. А. Дніпров, С. Г. Косарецький, В. Н. Філіпов та ін.); становлення індивідуальності вчителя (Н. Є. Маляр, В. В. Грачов та ін.).

Професійну ідентичність досліджують сучасні вітчизняні науковці: Т. М. Буякас, С. Д. Максименко, Н. В. Чепелева, О. П. Сергєєнкова, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Л. Б. Шнейдер та ін. Сутність власне професійної ідентичності розкрито в роботах В. Л. Зликова, О. В. Винославської. Структурно-динамічний підхід до розкриття психологічної природи ідентичності започаткували М. Й. Боришевський, П. І. Ігнатенко, В. М. Павленко.

До окремого напрямку можна віднести дослідження, присвячені становленню ідентичності майбутнього вчителя в контексті розвитку професійної самосвідомості (І. В. Вачков, О. М. Грінцова, В. Н. Козієв, В. П. Саврасов, В. А. Якунін та ін.), взаємозв'язку самосвідомості, професійної спрямованості й ціннісних орієнтацій студентів (В. Г. Калашніков), ролі самооцінки в процесі професійного самовизначення (С. Є. Рескіна), професійної ідентифікації як механізму розвитку самосвідомості студентів (В. О. Сластьонін, А. В. Гузь та ін.); розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів (В. М. Галузьяк).

Проблему розвитку професійної ідентичності вчителя розглянуто також у декількох дисертаційних дослідженнях, виконаних упродовж останніх років: усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності [3]; розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю [1]; психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи [2]. Зусилля дослідників спрямовано на визначення структури, чинників, психологічних механізмів й етапів розвитку професійної ідентичності вчителя, з'ясування критеріїв, показників та рівнів її сформованості. У психологічних дослідженнях здобуто важливі результати, які дають змогу сформулювати певні уявлення про закономірності становлення професійної ідентичності. Водночас залишаються недостатньо вивченими питання, пов'язані з етапами становлення професійної ідентичності загалом і в період навчання у ЗВО, кризами професійної ідентичності,

що виникають у процесі навчання. Недостатньо з'ясованими залишаються чинники, які впливають на становлення професійної ідентичності на етапі навчання в педагогічному ЗВО, а також питання про співвідношення параметрів, які визначають становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Мета нашої статті – розкрити психологічні особливості формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психології професійну ідентичність розуміють як «результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляються в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, певну міру ототожнення-диференціації себе зі Справою й Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» [4, с. 114]. Відповідно, у структурі професійної ідентичності можна виокремити три компоненти: когнітивний (Я-розуміння), афективний (Я-ставлення) і поведінковий (Я-поведінка). Дотримуючись цієї позиції, ми вважаємо, що ключовими в структурі професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи є компоненти, що характеризують когнітивний, афективний і поведінковий рівні інтеграції «професійного Я».

На основі аналізу психологічних джерел ми виокремили комплекс показників сформованості афективного складника професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів: загальна професійна самооцінка (оцінка себе як фахівця на основі порівняння з образом ідеального вчителя початкової школи); самооцінка професійних (педагогічних) здібностей; самооцінка професійної теоретичної і практичної готовності; самооцінка професійно важливих особистісних якостей; самооцінка професійної ефективності (майбутньої професійної успішності); рівень самоповаги і прийняття себе як фахівця.

Щоб вивчити психологічні особливості формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, ми використали комплекс взаємодоповнюваних діагностичних методик, які дали змогу простежити професійний розвиток студентів за такими параметрами:

- загальна професійна самооцінка на основі зіставлення себе з образом ідеального вчителя початкової школи (модифікація методики С. А. Будасі);
- самооцінка професійних здібностей (методика Дембо-Рубінштейн);
- самооцінка теоретичної і практичної підготовленості до майбутньої професійної діяльності (методика Дембо-Рубінштейн);
- рівень самоповаги і прийняття себе як учителя початкової школи («Колірний тест ставлень» Є. Ф. Бажина й А. М. Еткінда);
- емоційне ставлення до окремих етапів професійного навчання («Колірний тест ставлень» Є. Ф. Бажина й А. М. Еткінда).

Дослідження проведено на базі факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Вибірку становили студенти різних курсів спеціальності «Початкова освіта» загальною кількістю 248 осіб.

За допомогою методики С. А. Будасі ми отримали дані щодо рівня й адекватності професійної самооцінки майбутніх учителів початкової школи на різних стадіях їхньої професійної підготовки (рис. 1).

Як бачимо, на різних курсах показники професійної самооцінки студентів істотно різні. Для студентів першого курсу характерний загалом високий рівень професійної самооцінки. Професійна самооцінка другокурсників нижча, ніж у студентів першого курсу, причому відмінності за критерієм Стьюдента значущі на статистичному рівні ($\alpha=0,05$). Варто зазначити, що професійна самооцінка студентів на другому курсі нижча, ніж на всіх інших курсах (0,18). Тут же спостерігаємо найбільший розкид індивідуальних результатів (стандартне відхилення становить 0,36).

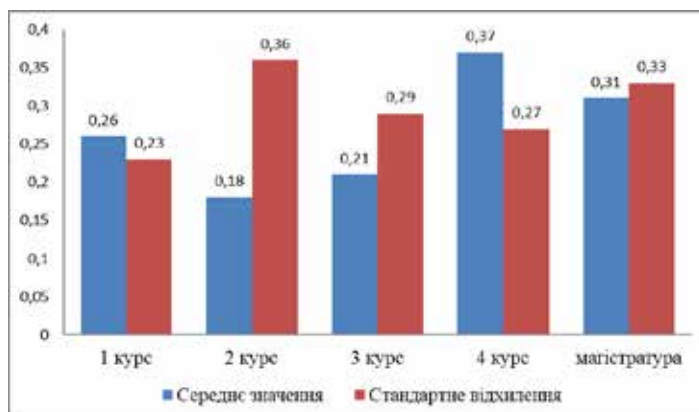


Рис. 1. Середні показники професійної самооцінки студентів за методикою С. А. Будасі.

На третьому курсі також спостерігаємо низький показник професійної самооцінки студентів, але відмінності між другим і третім курсами не досягають рівня статистичної значущості.

На четвертому курсі зафіксований найвищий порівняно з іншими курсами показник професійної самооцінки студентів (0,37). Причому він на статистично значущому рівні ($\alpha=0,05$) відрізняється від показника третього курсу.

На етапі магістратури показник професійної самооцінки студентів дещо знижується (до 0,31) порівняно з четвертим курсом. Загалом ці результати узгоджуються з показниками, отриманими за допомогою іншої методики, – Дембо-Рубінштейн (рис. 2).

На рис. 2 подано профілі самооцінок студентів різних курсів, побудовані за результатами методики Дембо-Рубінштейн. Як бачимо, графіки за шкалами 1–4 (здоров'я, зовнішність, характер, авторитет у ровесників), які відображають рівень загальної самооцінки студентів, практично збігаються на всіх курсах. Графічні відмінності спостерігаємо тільки за шкалами 5–8 (загальний професіоналізм, теоретична професійна підготовка, професійні вміння і навички, професійні здібності й задатки).

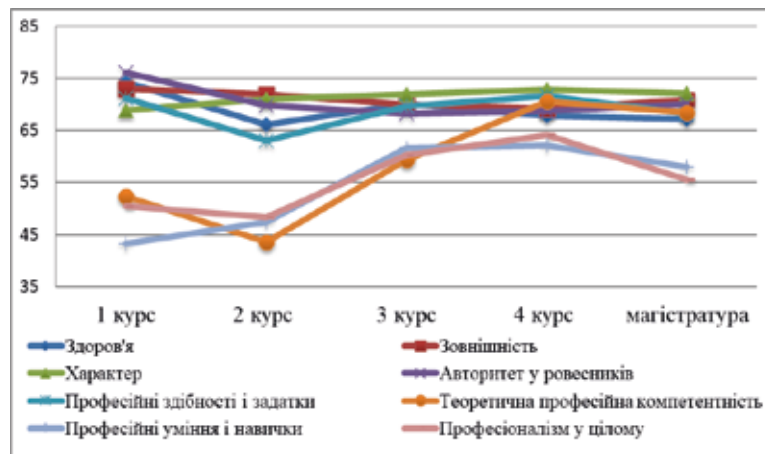


Рис. 2. Профілі самооцінювання студентів (за методикою Дембо-Рубінштейн).

Середні показники загальної самооцінки студентів різних курсів і стандартні відхилення подано на рис. 3.

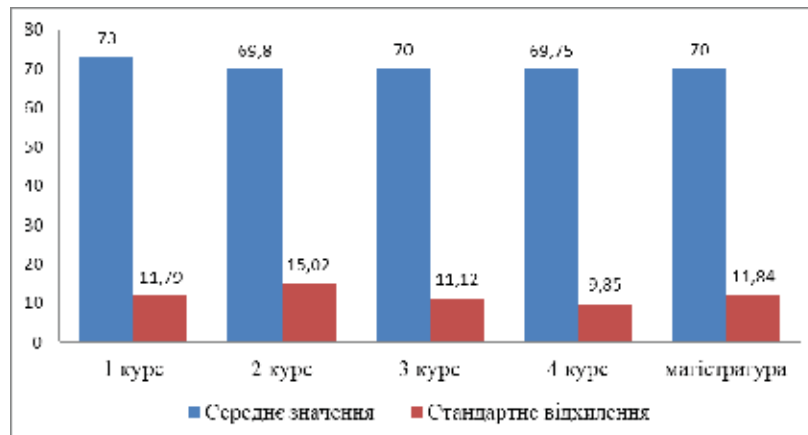


Рис. 3. Рівень загальної самооцінки студентів різних курсів за методикою Дембо-Рубінштейн.

Для нас становлять інтерес дані, які свідчать про особливості професійної самооцінки студентів різних курсів. Проаналізуємо відмінності середніх показників самооцінки студентів за шкалами 5–8 і окремо за кожною шкалою (професіоналізм, теоретична професійна підготовка, професійні вміння і навички, професійні здібності й задатки).

Динаміку показників професійної самооцінки студентів за методикою Дембо-Рубінштейн і стандартні відхилення подано на рис. 4.

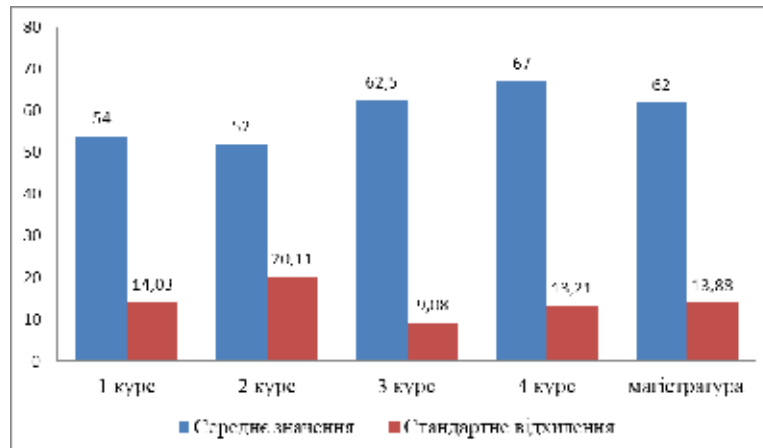


Рис. 4. Рівень професійної самооцінки студентів різних курсів за методикою Дембо-Рубінштейн (середній показник за шкалами 5–8).

Як бачимо, показники професійної самооцінки студентів усіх курсів перебувають в інтервалі середніх і високих. Водночас спостерігаємо певні відмінності за курсами навчання. Наприклад, середня професійна самооцінка на першому курсі становить 54. Деяко менший цей показник на другому курсі – 52. На третьому курсі показник професійної самооцінки студентів істотно зростає (до 62,5). Причому відмінності між показниками другого і третього курсів досягають рівня статистичної значущості ($\alpha = 0,05$). На четвертому курсі показник професійної самооцінки ще більше підвищується (до 67). На п'ятому курсі знову спостерігаємо його зниження (до 62), але ці зміни не досягають рівня статистичної значущості.

Загалом результати діагностування професійної самооцінки студентів за допомогою методики Дембо-Рубінштейн узгоджуються з раніше поданими даними методики Будассі.

Становить інтерес динаміка професійної самооцінки студентів різних курсів за окремими шкалами (рис. 5).

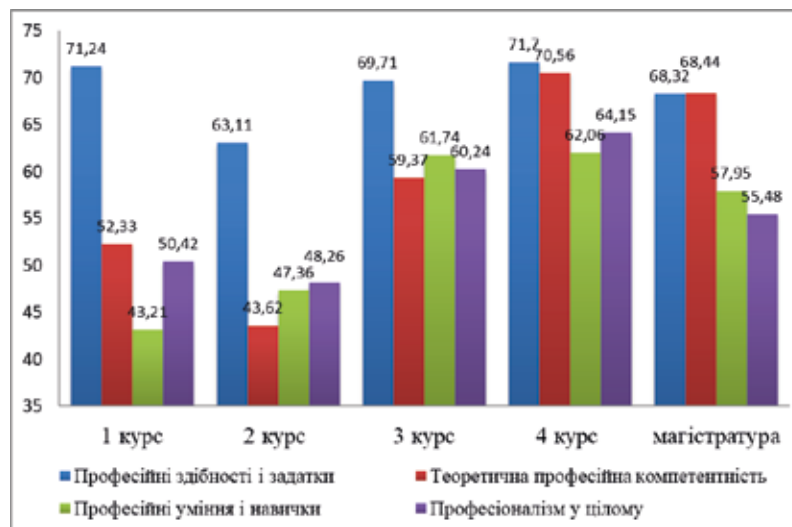


Рис. 5. Середні показники професійної самооцінки студентів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн.

Як бачимо, на першому курсі самооцінки студентів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн розташовані в такому порядку: на першому місці – самооцінка професійних здібностей і задатків (71,24), на другому – самооцінка теоретичної професійної компетентності (52,33), на третьому – самооцінка професіоналізму загалом (50,42), і найбільш низько першокурсники оцінюють свої професійні вміння і навички (43,21).

На другому курсі самооцінки розташовані так: на першому місці зберігається висока оцінка студентами своїх професійних здібностей і задатків (63,11), на другому – самооцінка професіоналізму загалом (48,26), на третьому – самооцінка професійних умінь і навичок (47,36), найнижче другокурсники оцінюють свою теоретичну професійну компетентність (43,62).

На третьому курсі, як і на попередніх, найвище студенти оцінюють свої професійні здібності й задатки (69,71), самооцінки за трьома іншими шкалами дещо нижчі й перебувають приблизно на одному рівні.

На четвертому курсі істотно підвищується самооцінка студентами теоретичної професійної компетентності (70,56), яка наближається до самооцінки професійних здібностей (71,7). Нижчими є самооцінка загального професіоналізму (64,15) та професійних умінь і навичок (62,06).

На етапі магістратури самооцінки професійних здібностей і задатків (68,32) і теоретичної професійної компетентності (98,44) також практично однакові, хоча їх загальний рівень дещо нижчий порівняно з попереднім курсом. Студенти магістратури також дещо нижче, ніж студенти четвертого курсу, оцінюють свої професійні вміння і навички (57,95) та загальний рівень професіоналізму (55,48).

Варто звернути увагу на більш високі показники оцінювання студентами всіх курсів своїх професійних здібностей і задатків і нижчі показники оцінювання професійних умінь і навичок, а також загального рівня професіоналізму. Крім того, спостерігаємо загальну тенденцію до зниження рівня професійної самооцінки студентів за всіма шкалами на другому курсі й подальшого її підвищення на наступних курсах.

Окрім методик Будасі й Дембо-Рубінштейн, під час вивчення особливостей формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи ми використовували також проєктивну методику «Колірний тест ставлень» (КТС). Показником рівня професійної самооцінки студентів був ранг поняття «Я як учитель початкової школи» в розкладці кольорових карток за вподобанням. Цей показник виражає емоційно-оцінне ставлення студентів до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Крім того, ми враховували співвідношення рангів понять «Я як учитель початкової школи» й «Ідеальний учитель початкової школи», оскільки останнє поняття розглядають як еталон самооцінювання.

Також для виявлення емоційного ставлення студентів до окремих аспектів професійного розвитку ми використовували як оцінювані категорії такі поняття: «теоретична професійна компетентність», «професійні вміння і навички», «професійні здібності й задатки».

Результати, здобуті за допомогою методики КТС, подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Емоційне ставлення студентів до різних категорій (середні ранги категорій у розкладці за вподобанням)

Оцінювані категорії	Курс				
	1-й	2-й	3-й	4-й	маг.
«Я як особистість»	2,21	2,08	2,47	2,18	2,84
«Я як учитель початкової школи»	2,68	3,38	2,95	2,54	3,32
«Ідеальний учитель початкової школи»	2,62	2,88	2,85	2,06	2,34
«Теоретична професійна компетентність»	3,94	3,87	4,35	3,11	3,57
«Професійні вміння і навички»	3,88	4,62	3,79	3,23	4,36
«Професійні здібності й задатки»	2,31	2,97	3,14	2,26	4,08

Під час аналізу здобутих результатів варто враховувати: що вищий ранг категорії в розкладці за вподобанням, то менша її емоційна привабливість для піддослідних.

Як видно з таблиці 1, середні ранги оцінюваних категорій на всіх курсах перебувають в інтервалі від 2 до 4, що свідчить про їх емоційну привабливість для студентів. У деяких випадках зафіксована нейтральна оцінка (при ранзі від 4 до 5).

На рис. 6 подано показники ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як особистість» і «Я як учитель початкової школи». Здобуті результати свідчать, що загальна самооцінка (ранг поняття «Я як особистість») студентів усіх курсів досить висока (середній ранг перебуває в проміжку 2,08–2,84) і впродовж навчання в університеті змінюється мало. Загалом показники емоційного ставлення студентів до себе як особистості, виявлені за допомогою методики КТС, узгоджуються з результатами вимірювання загальної самооцінки студентів за методикою Дембо-Рубінштейн.

На рис. 7 подано показники ставлення студентів різних курсів до категорій, які позначають ідеального вчителя початкової школи і компоненти його професіоналізму.

Як свідчать результати, відображені на рис. 6 і 7, існують певні відмінності в показниках емоційного ставлення студентів до себе як учителя початкової школи і показниках їхнього ставлення до окремих складників свого професіоналізму. Варто зазначити, що найбільш високі ранги категорії «Я як учитель початкової школи» зафіксовано на другому курсі (3,38) і магістратурі (3,42), що свідчить про деяке погіршення ставлення студентів до себе і зниження їхньої професійної самооцінки на цих етапах професійної підготовки. Крім того, у студентів магістратури спостерігаємо відносно великий розрив між рангами категорій «Я як учитель початкової школи» й «Ідеальний учитель початкової школи» (0,98).

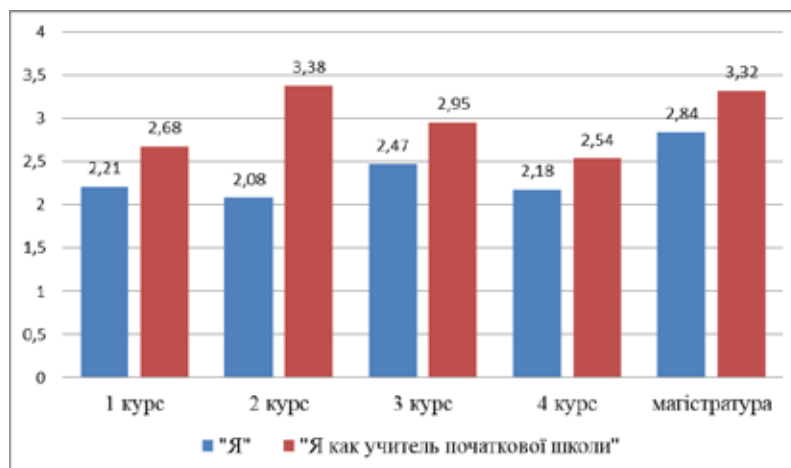


Рис. 6. Ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як особистість» і «Я як учитель початкової школи» (за методикою КТС).

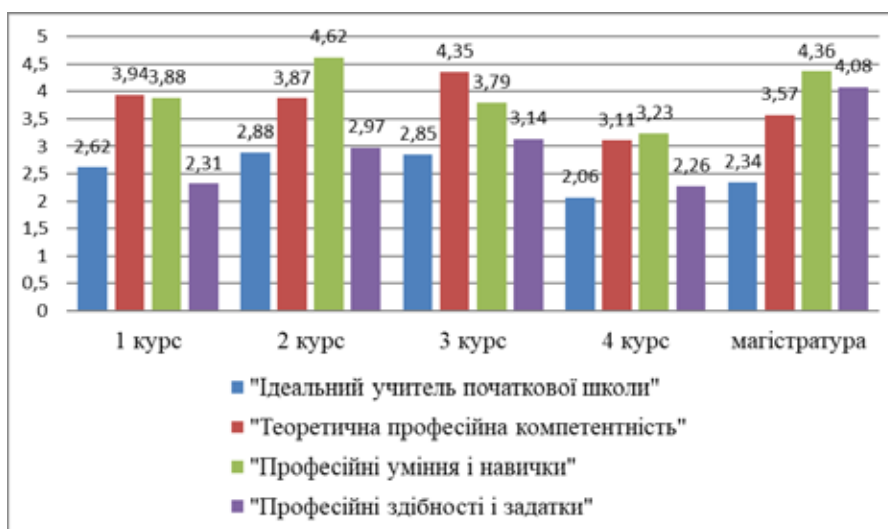


Рис. 7. Ставлення студентів різних курсів до категорій, які позначають ідеального вчителя початкової школи й компоненти його професіоналізму (за методикою КТС).

Використання критерію Стьюдента свідчить про статистично значущі відмінності (на рівні $\alpha=0,05$) між середніми ранговими показниками категорії «Я як учитель початкової школи» на першому і другому курсах ($t = 2,283$ за критичного значення 2,02), а також на четвертому курсі й магістратурі ($t = 3,64$). Відмінності між показниками цієї категорії на другому та третьому курсах, як і на третьому та четвертому, не досягають рівня статистичної значущості.

Звертає на себе увагу також високий показник категорії «Професійні здібності й задатки» на першому (2,31) і четвертому курсах (2,26). Це означає, що студенти цих курсів високо оцінюють свої професійні здібності, на відміну від студентів інших курсів, особливо магістратури (4,08). Характерно, що першоккурсники, незважаючи на позитивне ставлення до категорії «Я як учитель початкової школи», низько оцінюють категорії «Професійна теоретична компетентність» (3,94) і «Професійні вміння і навички» (3,88). Цю внутрішню суперечність, імовірно, можна пояснити завищеною оцінкою першоккурсниками своїх професійних здібностей. Низьку оцінку своєї теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності студенти першого курсу компенсують вірою у свої значні потенційні можливості, які вони поки що не можуть перевірити на практиці.

Якщо висока професійна самооцінка першоккурсників ґрунтується на завищеній самооцінці професійних здібностей, то низька професійна самооцінка студентів другого і п'ятого курсів пов'язана з низькою оцінкою своїх професійних умінь і навичок (відповідно 4,62 і 4,36).

Становить інтерес виявлена за допомогою методики КТС динаміка емоційного ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як учитель початкової школи» й «Ідеальний учитель початкової школи» (рис. 8).

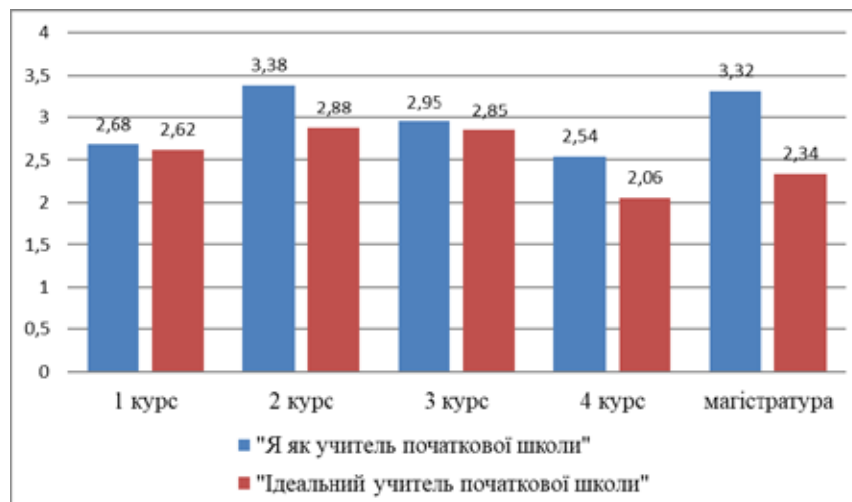


Рис. 8. Ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як учитель початкової школи» й «Ідеальний учитель початкової школи» (за методикою КТС).

Як бачимо, динаміка професійного самовідношення студентів першого – третього курсів загалом корелює з динамікою привабливості образу ідеального вчителя початкової школи: зниження його привабливості збігається зі зниженням оцінки себе як професіонала, і навпаки.

Деяке зниження привабливості образу ідеального вчителя початкової школи на другому курсі можна пояснити навчально-професійною кризою, яка виникає на цьому етапі у зв'язку зі зниженням задоволеності студентів обраною професією, усвідомленням невідповідності професійних очікувань реальності.

Відносно великий розрив між рангами категорій «Я як учитель початкової школи» й «Ідеальний учитель початкової школи» (0,98) спостерігаємо на етапі магістратури, що можна інтерпретувати як зниження професійної самооцінки студентів. Водночас образ ідеального вчителя початкової школи при цьому залишається досить привабливим для студентів. Таку ситуацію, імовірно, можна пояснити тим, що на етапі магістратури студенти починають визначати ставлення до себе як фахівців не лише змістом еталону самооцінювання, але й іншими чинниками. Такий висновок підтверджують результати психологічних досліджень, у яких установлено, що на перших – третіх курсах самооцінка студентів більшою мірою пов'язана з оцінкою ідеального фахівця, ніж на старших курсах. Окрім того, розбіжність образів «Я-реального» і «Я-ідеального» не завжди вказує на зниження самооцінки: воно може бути наслідком того, що особистість підвищує рівень вимог до себе [62].

Проведений кореляційний аналіз за формулою Пірсона свідчить, що рівень професійної самооцінки студентів упродовж усього періоду навчання в університеті тісно пов'язаний із рівнем привабливості образу ідеального вчителя початкової школи (коефіцієнт кореляції становить 0,68).

Результати нашого дослідження свідчать, що за час навчання в університеті відбуваються лише незначні зміни загальної самооцінки студентів (за методикою Дембо-Рубінштейн): найменше середнє значення зафіксовано на другому (69,8) і четвертому (69,75) курсах, а найбільше – на першому курсі (73). Якщо порівнювати з нормою, то всі показники перебувають в інтервалі високих. Статистично значущих відмінностей між середніми показниками загальної самооцінки студентів різних курсів не виявлено. Усе це дає підстави стверджувати, що істотні зміни відбуваються не в царині загальної самооцінки студентів, а в царині їхньої професійної ідентичності, пов'язаної з усвідомленням себе в контексті професійної діяльності.

Порівняння показників загальної і професійної самооцінки студентів свідчить, що на різних курсах спостерігаємо різний рівень розбіжності між ними: більш виражений на другому курсі й менш виражений на першому, третьому, четвертому курсах і магістратурі. Можливо, це залежить від того, що на другому курсі студенти поки що мало ідентифікують себе з учителем початкової школи, оскільки мають недостатньо інформації про її особливості та специфічні вимоги, у зв'язку з чим їхні уявлення про свою професійну і особистісну ідентичність розходяться. Крім того, на другому курсі розбіжність між загальною і професійною самооцінкою може виконувати захисну функцію, оскільки за результатами багатьох досліджень цей період навчання є критичним: у багатьох студентів з'являється незадоволення обраною професією, навчанням, собою. Прагнення зберегти самоповагу може призвести до розведення оцінок себе як фахівця і себе як особистості. Пізніше в міру подолання кризи професійної ідентичності оцінка студентами себе як фахівця зближується з особистісною самооцінкою.

Статистичний аналіз із застосуванням t-критерію Стьюдента засвідчив, що на всіх курсах відмінності між середніми показниками загальної і професійної самооцінки студентів за методикою Дембо-Рубінштейн статистично значущі на рівні $\alpha=0,05$.

Узагальнення результатів дослідження динаміки афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи дає змогу зробити деякі **висновки**:

- загальна професійна самооцінка студентів усіх курсів висока;
- загальна професійна самооцінка студентів за показниками вербальних методик на статистично значущому рівні підвищується від першого курсу до останнього, що свідчить про якісні зміни в їхній професійній ідентичності;
- за показниками проективної методики КТС загальна професійна самооцінка студентів на статистично значущому рівні знижується на другому курсі й етапі магістратури, що виявляється в зниженні емоційної привабливості образу «Я як учитель початкової школи»; водночас зниження загальної професійної самооцінки студентів збігається зі зниженням самооцінки таких складників професіоналізму, як «професійні вміння і навички» та «професійні здібності й задатки»;
- упродовж усього періоду навчання в університеті особистісна самооцінка студентів практично не змінюється; водночас між показниками загальної і професійної самооцінки зафіксовано статистично значущі відмінності, що свідчить особливу динаміку розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в з'ясуванні зв'язків між формуванням у студентів афективних компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи та динамікою їхньої професійної Я-концепції на різних етапах професійної підготовки.

Література:

1. Лукіячук А. М. Розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Луцьк: Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. 23 с.
2. Павлюк М. М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.
3. Тороп К.С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К.: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2008. 18 с.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 600 с.

Отримано: 04 травня 2020 р.

Прорецензовано: 13 травня 2020 р.

Прийнято до друку: 13 травня 2020 р.

e-mail: madman.with.the.lab@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-17-21

Онопченко І. В. Трудоголізм як модератор взаємозв'язку між особистісними дисфункційними схемами та психологічним благополуччям вчителів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 17–21.

УДК: 159.9.072.432

Онопченко Ірина Вікторівна,
здобувач кафедри загальної і соціальної психології та соціології
Східноєвропейського університету імені Лесі Українки

ТРУДОГОЛІЗМ ЯК МОДЕРАТОР ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ОСОБИСТІСНИМИ ДИСФУНКЦІЙНИМИ СХЕМАМИ ТА ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ ВЧИТЕЛІВ

У цій статті наведено обґрунтування та емпіричне дослідження взаємодії ранніх дисфункційних схем, трудоголізму та психологічного благополуччя вчителів. Для проведення емпіричного дослідження використано батарею з трьох методик: «YSQ – S3» в адаптації М. Падуна, «Шкала трудоголізму» в адаптації І. Онопченко і «Шкали психологічного благополуччя» в адаптації С. Карсканової. Результати регресійного аналізу свідчать про наявність модеративного ефекту трудоголізму на взаємодію ранніх дисфункційних схем і психологічного благополуччя вчителів.

Ключові слова: трудоголізм, учитель, психологічне благополуччя, дисфункційні схеми.

Iryna V. Onopchenko,
Graduate student of the department of general and social psychology and sociology,
Lesya Ukrainka Eastern European National University

WORKAHOLISM AS A MODERATOR OF INTERACTION BETWEEN EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN TEACHERS

This article provides a rationale and empirical research of the interaction of early maladaptive schemes, workaholism, and psychological well-being of teachers. Workaholism among educationalists can lead to problems with physical and psychological well-being. Workaholics are constantly under stress, which leads to insomnia, irritability, aggression, exhaustion, and problems with concentration. We should not forget that in the conditions of a global pandemic and self-isolation, teachers have to work at home, being in close contact with students and their parents, which further blurs the boundaries between work and other aspects of life of the individual. Thereby, the home space turns into a teacher's workplace, and this, in turn, can become a ground for the formation of workaholism. A battery of three tests was used to conduct an empirical study of the interaction of early maladaptive schemes, workaholism and psychological well-being of teachers: Young scheme Questionnaire, Version 3 (YSQ – S3) in the adaptation of N. Padun, «The Workaholism Facet-Based Scale» in the adaptation of I. Onopchenko, and «The Ryff Scales of Psychological Well-Being» in the adaptation of S. Karskanovoy. A regressive analysis based on moderation was made to answer the research question about the presence of a moderative effect of workaholism on the interaction of early maladaptive schemes and psychological well-being of teachers. We can conclude that the strength of the correlation between maladaptive schemes and psychological well-being is moderated by workaholism. It is noteworthy that workaholism, like maladaptive schemes, is an independent predictor of psychological well-being, but at the same time workaholism is a positive predictor. We can assume that the negative impact of early maladaptive schemes on psychological well-being is compensated by workaholism. Thus, it provides a form of psychological defense and an effective behavioral strategy caused by a maladaptive schema.

Key words: workaholism, teacher, psychological well-being, early maladaptive schemes.

Постановка проблеми. Проблема трудоголізму в контексті професійної діяльності вчителів постає гостро в період реформування середньої освіти та переходу на різні форми дистанційної роботи. Їхня заглибленість у працю, як правило, не обмежується одними лише робочими годинами, під час яких вони перебувають у школі, але й поширюється далі, охоплюючи все життя. Специфіка професії вчителя влаштована так, що вона поширюється на всі сфери особистості та психіки фахівця, відтак, ця професія енерговитратна та важка, але, з іншого боку, захоплива й цікава. Не всі люди здатні дотримуватися балансу між роботою та іншими сферами свого життя. Іноді трапляється так, що соціальні функції людини зводяться до самої лише роботи, у якій людина вбачає єдиний спосіб реалізувати себе в житті. На відміну від інших адикцій, відомих науці, трудоголізм – це соціально заохочувана залежність [6].

Трудоголізм – це психологічна адикція, яка виявляється в утечі від реальності за допомогою фіксації на трудовій діяльності. Трудоголізм вивчають більше п'ятдесяти років, але дослідженню трудоголізму серед вчителів і його впливу на трудову діяльність педагога присвячено не так багато праць [6; 9; 16; 17]. У багатьох країнах, зокрема й в Україні, трудоголізм уважають позитивною рисою особистості, а не психологічною залежністю, що має руйнівний вплив як на соціальну сферу людини, так і на її психологічне

благополуччя, що, врешті-решт, може призвести до нищівних наслідків для фізичного та психологічного здоров'я особистості [3].

Для того, щоб бути хорошим педагогом, учителю потрібно багато працювати, прагнути до високих результатів і бути емоційно залученим у свою роботу, що, з-поміж іншого, призводить до значних витрат часу та психологічних ресурсів педагогів [16]. На думку В. Шауфелі, понад 60% учителів працюють понаднормово, що може бути пов'язано як із бажанням не відставати від рівня професіоналізму своїх колег і високими професійними вимогами наукового закладу, так і великими обсягами роботи та стислими термінами для її виконання [5].

Варто не забувати також і про те, що в умовах світової пандемії та самоізоляції вчителям доводиться працювати вдома, що ще більше розмиває межі між роботою та іншими аспектами життя особистості. Дистанційне навчання зумовлює практично безперервну взаємодію між учнями, їхніми батьками і вчителями, робота стає практично невіддільною від життя, а домашній простір перетворюється в робоче місце вчителя. Подібні обставини тиснуть на педагога та підвищують можливість розвитку трудоголізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені осмислюють трудоголізм по-різному. На думку К. Селінджера, трудоголізм – це нав'язлива потреба провадити трудову діяльність, яка негативно впливає на інші сфери життя особистості [15]. Б. Гарсон визначає трудоголізм як спосіб утекти від дійсності [10], а С. Мосье діагностує та вимірює трудоголізм у кількості часу, присвяченого роботі [12]. В. Шауфелі, Т. Таріс та А. Бакар визначають трудоголізм як надмірну і компульсивну потребу працювати [14]. М. Гріффітс розглядає трудоголізм як адикцію, що містить такі компоненти залежності: значущість, зміна настрою, толерантність, синдром відміни і рецидив [11]. Отже, можна сказати, що впродовж останніх десятиріч учені по-різному розглядали трудоголізм.

Із-поміж педагогів трудоголізм вивчали А. Савельєва, З. Гімадієва, Р. Рейзен, А. Монро, С. Нартгун, С. Екінчіта, Х. Тукель, І. Лімон та інші [6; 9; 16; 17]. Часто предметом досліджень поставав зв'язок трудоголізму з емоційним вигоранням, а також вплив трудоголізму на організацію праці та на професійний розвиток педагогів.

Мета та завдання статті полягає в теоретичному обґрунтуванні й емпіричному дослідженні взаємозв'язку та взаємодії ранніх дисфункційних схем, трудоголізму та психологічного благополуччя вчителів.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що офіційний робочий час учителя встановлює Верховна Рада України, зокрема Закон України «Про повну загальну середню освіту», і посадова інструкція, затверджена у школі відповідно до вищевказаного Закону [4], велика кількість учителів приходить на роботу задовго до початку навчального дня й залишаються на робочому місці після його закінчення. Це пов'язано з тим, що безліч вчителів не впоруються з обсягами роботи, яку вони повинні виконати впродовж установленого школою робочого дня, а також викладають додаткові факультативні уроки, підміняють колег, організують шкільні заходи, батьківські збори тощо. Отже, робочий день педагога стає ненормованим, що негативно впливає на фізичне і психологічне благополуччя вчителя. Х. Форгас і Г. Ледер підрахували, що в середньому за день учителі проводять 8 годин, перебуваючи в класі. Ще 1 годину, яку вчителі проводять безпосередньо на шкільній території (до або після занять), вони використовують для підготовки до уроків, а ще 2–3 години, викроєних із особистого вільного часу вчителя, – для планування майбутніх уроків, перевіряння письмових робіт учнів, відвідування батьківських зборів тощо [9].

В Україні робочий час учителів містить не лише навчальну роботу, але й педагогічну діяльність, що передбачено режимом робочого часу та посадовою інструкцією. До таких видів діяльності варто віднести підготовчу, методичну, виховну й організаційну роботу. Педагогічні працівники повинні виконувати всі види навчально-методичної роботи відповідно до навчального плану та посади. Ця робота, безсумнівно, вимагає витрат часу, однак робочий час, потрібний для її виконання, не вноrmовано в жодному нормативному документі. Отже, можна сказати, що час, затребуваний для перевіряння письмових робіт, підготовування до майбутніх уроків, індивідуальна або позакласна робота з учнями, батьківські збори, класне керівництво – це приклади тих видів педагогічної діяльності, які вважають ненормованими. Певні види діяльності оплачують окремо, однак при цьому ніяк не враховують того часу, що педагог витрачає на виконання цієї роботи [2].

Згідно з Американським дослідженням бюджету часу (ATUS), учителі з більшою імовірністю, ніж люди інших спеціальностей, схильні до виконання деякої роботи вдома. Відповідно до даних ATUS 30% учителів більшу частину тижня працюють і вдома, тоді як із представників інших професій виконують роботу вдома в середньому лише 20%. Також учителі частіше, ніж інші спеціалісти, працюють у вихідні дні [7]. Зважаючи на все вищесказане, можна припустити, що не всім учителям вдається дотримати баланс між роботою та іншими сферами життя, що, з-поміж іншого, може призвести до розвитку трудоголізму [17].

Трудоголізм серед педагогів призводить до проблем із фізичним і психологічним здоров'ям. Трудоголіки постійно перебувають у стані стресу, супроводжуваного безсонням, дратівливістю, агресивністю, виснаженням і проблемами з концентрацією уваги. Трудоголіки схильні до дріб'язковості та скрупульозності у виконанні робочих завдань, що в разі великих педагогічно-виховних і навчальних навантажень призводить до того, що вчитель-трудоголік витрачає багато часу для виконання поставлених завдань, а також може й зовсім не виконувати їх вчасно. Варто згадати й про те, що трудоголіки не орієнтовані на результат, тоді як система освіти спрямована на успішне складання екзаменів. Учителі-трудоголіки працюють задля того, щоб бути зайнятим увесь час, така людина бере на себе обов'язки, з якими вона не здатна впоратися, та ставить перед собою складні або ж нереалістичні завдання через своє прагнення відповідати надмірно завищеним вимогам до себе та своєї праці [1].

Трудоголіки загалом і вчителі-трудоголіки зокрема схильні до проблем із самооцінкою через згадані вище завищені вимоги до себе та свого професіоналізму. Їхні стандарти недосяжні, що зі свого боку призводить до дисфункційних думок, які стосуються некомпетентності та неспроможності бути педагогом [1].

Постійні перепрацювання, відсутність відпочинку й безперервний тиск, який чинить на вчителя-трудоголіка як керівництво і навчальний колектив, так і його власні домагання, здатні призвести до проблем із серцево-судинною системою. У Японії існує спеціальний термін, яким позначають смерть від перепрацювання, – каросі. Основними медичними причинами каросі є інсульт або інфаркт на тлі стресу і перевтоми [1].

Б. Робінсон вважає, що трудоголізм може бути копінг-стратегією, яку людина використовує, щоби приховати депресію або тривогу [13]. Занурившись у роботу з головою, людина ніби забуває про свої проблеми, у неї просто не залишається часу на те, щоб турбуватися про що-небудь, крім роботи, або перебувати в поганому настрої. Це не вирішує тих психологічних проблем, які людина намагається «запрацювати», вони лише накопичуються, призводячи до генералізованої тривожності, проблем зі сном, панічного страху залишитися без роботи, що тільки посилює трудоголізм і його наслідки.

Окрім копінг-стратегій, на думку Б. Гарсона, трудоголізм – це втеча від дійсності [10]. Занурюючись у роботу, особистість ізолює себе від дійсності, іде від неприємної їй реальності, не залишаючи собі ані часу, ані сил на те, щоб думати про що-небудь інше, окрім роботи. Перетворюючись у трудоголіка, учитель відходить від вимог реального життя, від відчуття власної неповноцінності, від психотравматичних обставин, життєвих проблем або чого-небудь іншого, здатного стати причиною стресу або негативних переживань. Трудоголік-педагог присвячує всього себе своїй роботі, і навіть якщо йому вдається якісно з нею впоратися, найчастіше це має на увазі жертву у вигляді психологічного, фізичного і соціального благополуччя трудоголіка. Такі люди раніше або пізніше згорають, стаючи непридатними для роботи і втраченими для соціуму, тому керівництво навчальних закладів не повинне допускати такого розладу та вчасно діагностувати трудоголізм серед персоналу, а також надавати трудоголікам потрібну психологічну допомогу.

Уся соціальна діяльність педагога-трудоголіка фокусована на його праці. Такий учитель утрачає контакт зі сім'єю, друзями й оточенням, стає відразливим через постійну зацикленість на роботі. Трудоголіки проводять весь свій час, присвячуючи його власній професії, через що втрачають сім'ї і друзів, які нездатні жити поруч із такою людиною. Водночас часто буває і так, що робота зовсім не приносить трудоголіку будь-якого задоволення, але він уже просто не може не працювати, безсило спостерігаючи за тим, як руйнується його життя [1].

У дослідженні використано такі методики:

1. «YSQ – S3» в адаптації М. Падун. Методику «YSQ – S3» апробовано на клінічних вибірках у великій кількості країн. Цей опитувальник має високий рівень психометричних характеристик: значення коефіцієнта α -Кронбаха становить від 0,68 до 0,96, а субшкали опитувальника володіють високою внутрішньою консистентністю та надійністю.

2. «Шкали психологічного благополуччя» в адаптації С. Карсканової. Методика «Шкали психологічного благополуччя» має високу внутрішню узгодженість для кожної зі шкал, а значення коефіцієнта альфи коливалось від 0,83 до 0,91.

3. «Шкала трудоголізму» в адаптації І. Онопченко. Опитувальник «Шкала трудоголізму» має високий рівень психометричних характеристик: коефіцієнт α -Кронбаха становить 0,71, що свідчить про високий рівень узгодженості методики.

Під час проведення дослідження ми послуговувалися сумарними показниками за кожною з описаних вище методик.

Таблиця 1

Описові параметри вибірки досліджуваних

	Кількість	Відсоток			
Стать: Жінка/Чоловік	75/5	93%/7%			
Сімейний стан: У шлюбі/вільна(ий)	64/16	80%/20%			
Професійний статус: Повний робочий день	80	100%			
	N	Мін. значення	Мак. значення	Сер. значення	Серед. квадрат. відхилення
Вік	80	26	64	46,47	10.16
Стаж	80	4	44	24,05	10.96

Емпіричне дослідження проведено на базі Луцького ліцею №3, Луцької гімназії №18, Луцького ліцею №22 та Луцької загальноосвітньої школи №23. У дослідженні взяли участь 80 педагогів. Більшість досліджуваних – заміжні жінки (93% досліджуваних – жінки, 80% досліджуваних перебувають у шлюбі). Вік опитуваних варіюється від 26 до 64 років, охоплюючи різні вікові періоди. Середній вік становить 46 років. Стаж роботи варіюється від 4 до 44 років, середній стаж становить 24 роки. Усі досліджувані обіймають посаду педагога у закладах середньої освіти та працюють повний робочий день, маючи щонайменше 18 робочих годин на тиждень.

Для відповіді на дослідницьке питання про наявність модеративного ефекту трудоголізму на взаємодію ранніх дисфункційних схем, сформованих у вчителів, та їхнього психологічного благополуччя, здійснено регресійний аналіз на основі модерації [8]. Предикторами моделі слугували дисфункційні схеми та трудоголізм, а також змінна інтеракції трудоголізму та схем, які чинять ефект на рівень психологічного благополуччя.

Припущення щодо лінійного зв'язку між даними, однорідності, автокореляції залишків першого порядку (Durbin Watson $d=1,96$), пропорція варіації змінних (середній показник толерантності= $0,758 > 0,1$, і $VIF=1,321$, отже $1 < VIF < 10$), потрібні для здійснення регресійного аналізу, підтверджено. Зображення на рис. 1 також підтверджує, що умови лінійності й однорідності, потрібні для проведення регресійного аналізу, виконано.

Лінійну модель регресії із залученням модерації – змінної інтеракції трудоголізму та схем – відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

Лінійна модель регресії із залученням модерації

Змінні	B	SEB	b	95%CI	t	p
Трудоголізм	0,996	0,417	0,226	[0,165; 1,828]	2,387	0,019
Схеми	-0,453	0,56	-0,803	[-0,564; 0,342]	-8,148	<0,001
Інтеракція схеми*трудоголізм	14,933	5,098	0,279	[4,919; 24,946]	2,970	0,004

Отже, результати регресійного аналізу із залученням модерації свідчать про те, що залежна змінна інтеракції ранніх дисфункційних схем і трудоголізму є негативним предиктором психологічного благополуччя.

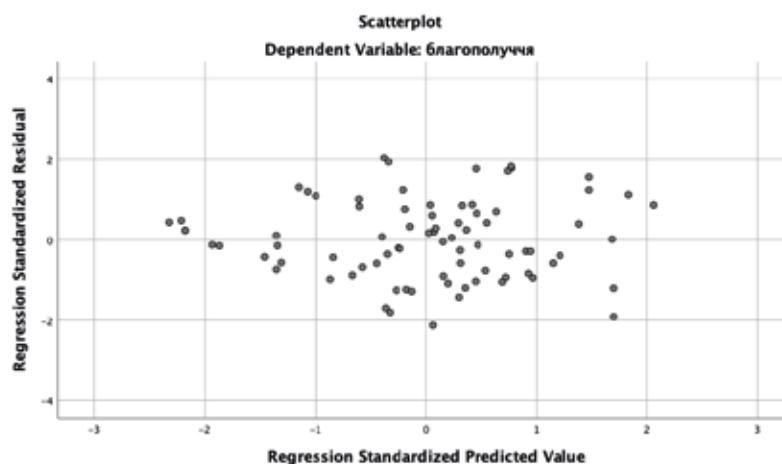


Рис.1. Лінійна модель із залученням трудоголізму як модераційної змінної

Отже, можемо зробити **висновок**, що сила кореляційного зв'язку між ранніми дисфункційними схемами та психологічним благополуччям модеррована трудоголізмом. Примітно, що трудоголізм, як і дисфункційні схеми, також є незалежним, однак позитивним, предиктором психологічного благополуччя. Можемо припустити, що негативний вплив дисфункційних схем на психологічне благополуччя компенсує трудоголізм, який слугує формою захисту й одночасно поведінковою стратегією, зумовленою дисфункційною схемою. Висловлене припущення потребує подальшого емпіричного дослідження трудоголізму в контексті якості життя вчителів, що й слугує **перспективами наших майбутніх досліджень**.

Література

1. Онопченко І. Теоретико-методологічний аналіз трудоголізму в контексті адиктивної поведінки особистості. *Психологічні перспективи*. 2018. № 31. С. 207–219.
2. Облік робочого часу педагогічних працівників. URL: <https://i.factor.ua/ukr/journals/bb/2011/october/issue-39/article-73824.html> (дата звернення: 30.05.2020)
3. Прокопчук І. Трудоголізм як тип адиктивної поведінки. *Політичний Менеджмент*. 2011. №1. С. 92–102.
4. Стаття 24 Закону України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://osvita.ua/school/69530/> (дата звернення: 30.05.2020)
5. Шауфели В., Иванова Т., Дийкстра П. Увлеченность работой. Как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие : монография. Москва : Когито-центр, 2019.
6. Шевелёва А. *Професійно-етическіе предстваленія педагогов во взаімосвязи с емоціоіальнім выгораніем и трудоголізмом*. Мир науки. Педагогіка и психологія. 2019. № 6.
7. American Time Use Survey (ATUS) URL: <https://www.bls.gov/tus/> (дата звернення: 30.05.2020)
8. Field A. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 2013. 1070 с.
9. Forgasz H., Leder. G. *Work patterns and stressors of experienced and novice mathematics teachers*. Australian Mathematics Teacher. 2006. № 62. С. 36–40.
10. Garson B. *Work addiction in the age of information technology: An analysis*. Indian Institute of Management Bangalore Management Review. 2005. № 7. С. 15–21.
11. Griffiths M. *The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence*. International Journal of Mental Health and Addiction. 2010. № 8. С. 119–125.
12. Mosier S. *Workaholics: An analysis of their stress, success, and priorities*. Unpublished master thesis. University of Texas, Austin. 1982.
13. Robinson B. *Chained to the desk: A guidebook for workaholics, their partners and children, and the clinicians who treat them* : monograph, New York : New York University Press, 1998. 272 с.
14. Schaufeli W., Taris T., Bakkar A. *It takes two to tango: Workaholism is working excessively and compulsively. The long work hours culture: Causes, consequences, and choices* : monograph, United Kingdom : Emerald Group Publishing Limited, 2008.
15. Selinger C. *Workaholism*. Spectrum, Institute of Electrical and Electronics Engineers. IEEE Spectrum. 2007. № 44. С. 71–72.
16. Nartgun Ş., Ekinici S., Hayrettin T., İbrahim L. *Teacher Views Regarding Workaholism and Occupational Professionalism*. Universal Journal of Educational Research. 2016. № 4. С. 113–118.
17. Reysen R., Winburn A., Niemeyer S., Monroe A.. *The relationship between workaholism tendencies and stage of development in a K-12 teacher population*. Journal of Contemporary Water Research & Education. 2014. № 2. С. 105–114.

Отримано: 15 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 24 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 24 квітня 2020 р.

e-mail: pedorenkovalya@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-22-27

Педоренко В. М. Рефлексія як чинник розвитку суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 22–27.

УДК: 378.015.31:17.022.1

Педоренко Валентина Миколаївна,*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СУВЕРЕННИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розкрито особливості рефлексії як чинника розвитку суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів. Проаналізовано особливості рефлексивного складника суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів як здатність аналізувати, переосмислювати власні моральні знання, почуття, переконання, ідеали, поведінку, учинки. Відзначено, що в контексті професійної підготовки рефлексія допомагає майбутнім психологам визначати мету, завдання своєї професійної діяльності, здійснювати потрібну самокорекцію, провадити саморозвиток, самоосвіту.

Ключові слова: суверенні моральні цінності, рефлексія, майбутні психологи, творчість, саморозуміння, самоактуалізація.

Valentyna M. Pedorenko,*Phd in Psychology, senior lecturer of the
Department of Psychology and Social Work,
M. Kotsiubynsky Vinnitsia State Pedagogical University*

REFLECTION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SOVEREIGN MORAL VALUES AMONG FUTURE PSYCHOLOGISTS

The paper studies the categories of sovereign moral values and reflexivity of future psychologists. Within the context of professional training, reflection helps future psychologists to define the goals and objectives of their professional activities, to carry necessary self-correction out, to do self-development, self-education. The reflection of future psychologists supposes the ability of an individual to put distance in relation to oneself; an ability to objectively analyze one's own actions, behaviors, thoughts, despite emotions, desires, intentions, before analyzing, rethinking one's own moral knowledge, beliefs, ideals, so that the individuality rises to the highest level in the process of self-actualization, self-improvement. However, the issue of reflection of future psychologists as a factor in the development of their sovereign moral values remains little-studied: sustainable, autonomous, personally significant, individual life purpose moral formations (models, concepts, attitudes) that give a person an opportunity to self-evaluate one's own life and the lives of others, an ability to understanding the meaning of professional activity in the context of life's activity, to act according to conscience regardless of external circumstances; to demonstrate responsibility for the life of another person, sensitivity, tolerance, goodwill to a client, the ability to select morally justified ways and methods of correctional work; to defend one's own honor, dignity, beliefs, ideas etc. The reflexive component of sovereign moral values involves the future psychologist's realization of how he or she is perceived and evaluated by others, the ability to analyze, rethink one's own moral knowledge, feelings, beliefs, ideals, behaviors, actions, contributes to the successful assimilation, expansion and transformation of social experience, interpretation of external social influence into an internal personality plan. As a result of this analysis and rethinking of one's qualities, properties, characteristics, successes, failures and their causes, an individual increases to a higher level of self-actualization, self-improvement.

According to the results of the research, it was found that the reflexive component of sovereign moral values is not sufficiently developed among future psychologists of different courses. This shows that future psychologists are more focused on meeting their own personal needs, interests, focused on achieving the result, rather than on its meaning, as well as the difficulty in establishing a reflexive distance to rethink their own value system.

Key words: sovereign moral values, reflection, reflexion, future psychologists, creativity, self-understanding, self-actualization.

Постановка проблеми. Непроста соціально-економічна, політична ситуація розвитку українського суспільства, особливо в умовах, коли вся світова спільнота переживає пандемію, спонукає молодь шукати власні засоби та умови самореалізації. Попри руйнівний вплив на економіку, така ситуація викличе попит на творчість, спонтанність, сприятиме переоцінюванню майбутніми психологами власних цінностей, розвитку в них прагнення до саморозвитку, саморозуміння, формуванню суверенних моральних цінностей: власних стійких, особистісно значущих моральних ідеалів, установок, понять, через призму яких особистість буде оцінювати свої думки, ідеали, переконання, почуття, поведінку та інших людей.

Такі особистісно значущі моральні цінності сприяють розумінню майбутніми психологами сенсу власної професійної діяльності в контексті життєдіяльності загалом, здатності діяти по совісті незалежно від зовнішніх обставин, обстоювати власну честь, гідність, переконання, ідеї тощо. Однак залишається малодослідженою проблема рефлексії майбутніх психологів як чинника розвитку в них суверенних моральних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема рефлексії особистості часто привертала увагу вітчизняних і закордонних психологів. Рефлексія – один із визначальних чинників будь-якого виду життєдіяльності особистості.

Розуміння природи рефлексії вивчали такі науковці, як К. Абульханова-Славська, Н. Алексєєв, Г. Андрєєва, І. Васильєв, Л. Виготський, В. Зарецький, А. Карпов, О. Лактіонов, В. Ларцев, О. Леонтьєв, О. Матюшкін, С. Степанов та ін. Деякі вчені розробляли психодіагностичні методики для дослідження рефлексивності, що свідчить про високий інтерес до цієї проблеми. Наприклад, А. В. Карпов розробив психодіагностичну методику для визначення індивідуальної міри рефлексивності особистості. На думку науковця, за ступенем інтегрованості рефлексія – це найвищий процес, механізм і спосіб виходу системи психіки за особистісні межі, що детермінує пластичність та адаптивність особистості [3]. Д. О. Леонтьєв розробив опитувальник для діагностики типу рефлексії як стійкої особистісної якості [5], Ю. Г. Шапошникова досліджувала рефлексивні очікування та рефлексивну самооцінку майбутніх практичних психологів та ін. [9]. І. Д. Бєх вивчав рефлексію у контексті формування в особистості духовно-моральних цінностей. На думку науковця, моральна рефлексія – це основа, підґрунтя моральних переконань і установок [1].

Наукові дослідження вітчизняних і закордонних психологів із проблеми рефлексії більшою мірою спрямовані на виявлення механізмів її функціонування, з'ясування її місця та ролі в різних аспектах професійної діяльності, пошуку оптимальних шляхів її розвитку.

Мета і завдання дослідження. Мета статті – вивчити взаємозв'язок рівня рефлексивності майбутніх психологів із проявом у них таких моральних цінностей, як цінність креативності, саморозвитку, духовного задоволення, збереження власної індивідуальності. Для досягнення мети ми поставили такі завдання: вивчити особливості рефлексивності майбутніх психологів і вираження в них зазначених моральних цінностей; визначити взаємозв'язок рівня рефлексивності з вираженими моральними цінностями; опрацювати та проаналізувати здобуті результати із застосуванням математичних методів оброблення результатів дослідження.

Матеріали і методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння й узагальнення наукових досліджень із зазначеної теми дослідження; емпіричні – психодіагностичні методики: тест «Шкала екзистенції» (ШЕ) А. Ленгле і К. Орглер, мета якого – діагностика суб'єктивного відчуття особистістю екзистенційної наповненості життя, її здатності відійти на дистанцію щодо самої себе, здатності сприймати, аналізувати ситуацію, орієнтуватися в діях на сенс, а не на результат [4], та методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Ф. Сопова та Л. В. Карпушиної, яка визначає мотиваційно-ціннісну структуру особистості, діагностує основні життєві цінності людини [8].

Виклад основного матеріалу. Здатність усвідомлювати свої емоції, бажання, поведінку починає розвиватися в особистості вже з дошкільного періоду, коли дитина активно вивчає загальносуспільні моральні цінності, правила поведінки, коли інтенсивно формується самооцінка, з'являється здатність розуміти свої почуття та почуття інших людей [2]. З початком кризи ідентичності, яка характерна для юнацького періоду, відбувається формування цілісного уявлення особистості про себе, розвивається здатність до усвідомлення, саморозкриття власної неповторності. Це призводить до того, що в юнацькому віці особистість починає сприймати свої переживання, емоції як стан свого внутрішнього Я, усвідомлювати власну неповторність, несхожість на інших [7].

У контексті професійної підготовки рефлексія допомагає майбутнім психологам визначати мету, завдання своєї професійної діяльності, провадити самокорекцію, саморозвиток, самоосвіту, сприяє здатності до об'єктивного самоаналізу власної поведінки, учинків, думок, не звертаючи увагу при цьому на бажання, емоції, потреби, аналізувати, переосмислювати власні моральні знання, переконання, ідеали, внаслідок чого особистість піднімається на вищий рівень у процесі самоактуалізації, самовдосконалення.

І. Бєх, З. Карпенко та М. Савчин визначають юнацький вік як найбільш сприятливий період для формування особистісних моральних цінностей. Оскільки саме в цей віковий період особистість усвідомлює своє «Я», розкриває власну унікальність, неповторність, розвиває здатність до рефлексії, спроможність до побудови життєвих планів [1; 2; 7]. На думку науковців, юнацький вік також сензитивний і для інтенсивного розвитку морально-професійної рефлексії. О. Матласевич, вивчаючи шляхи формування моральності особистості, які запропонували Е. Гофман та Л. Колберг, уважає найбільш ефективним шляхом формування моральних цінностей рефлексивний, оскільки особистість не може ефективно провадити певну діяльність, не розуміючи її сенсу, вона намагається з'ясувати, обґрунтувати свої дії і внаслідок ухвалити певне рішення [6, с.96]. Через моральну рефлексію суспільні цінності можуть стати

глибоко особистісними. Це створює умови для аналізу власних цінностей, цінностей інших людей, що сприяє отожднюванню особистості з іншими, з власним моральним ідеалом. Моральна рефлексія створює умови для виникнення внутрішнього діалогу особистості із собою. Така внутрішня бесіда сприяє ефективному зіставленню «Я» реального та «Я» ідеального, що призведе до самовдосконалення, самореалізації особистості.

Вищою духовною інстанцією особистості є совість. У юнацькому віці совість стає своєрідним внутрішнім регулятором поведінки особистості, що вказує на вищий рівень свідомості й самосвідомості. У повсякденному житті юнаки і юнки здатні не просто формально, через примус дотримуватися загально-суспільних норм і правил поведінки, а роблять це свідомо, для того, щоб уникнути переживання таких негативних моральних почуттів, як сором, почуття провини, каяття. Це відбувається також і через те, що совість – це сутнісна особистісна характеристика, показник соціальної зрілості. Сумлінність – одна з важливих особистісних рис, яка визначає рівень моральності людини [1].

У дослідженні взяли участь 235 майбутніх психологів – студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Результати проведеного дослідження рефлексивності майбутніх психологів подано на рис. 1. Ми виявили, що майже для половини досліджуваних (48,6% майбутніх психологів) характерний низький рівень рефлексивності. Це свідчить про те, що досліджувані зосереджені переважно на самому собі, у них недостатній рівень здатності до аналізу, переосмислення себе й ситуації. Середній рівень рефлексивності характерний для 33,6% досліджуваних майбутніх психологів, що передбачає середній рівень у них здатності осмислювати власні емоції, почуття, усвідомлювати професійні уміння, середній рівень спроможності об'єктивно аналізувати ситуацію, що виникла, її причинно-наслідкові зв'язки.

Високий рівень розвитку рефлексивності притаманний тільки 17,8% досліджуваних майбутніх психологів, що вказує на їхню високу здатність усвідомлювати власні моральні цінності, знання, переконання, моральний ідеал, розуміти сенс власних учинків, усвідомлювати екзистенційну значущість життєвих подій. Майбутні психологи, для яких характерний високий показник розвитку рефлексивності, мають високий рівень здатності усвідомлювати свої переваги і недоліки, аналізувати ситуацію загалом, незважаючи на власні емоції, почуття, бажання. Аналізуючи ситуацію, вони здатні орієнтуватися не тільки на самого себе, а об'єктивно сприймати, оцінювати ситуацію, розмірковувати над нею, виявляють неупередженість. Таких досліджуваних характеризує ціннісно-емоційне ставлення до світу, глибока осмисленість подій власного життя та інших, здатність розуміти їхній сенс. У професійній діяльності психолога такі якості досить важливі.

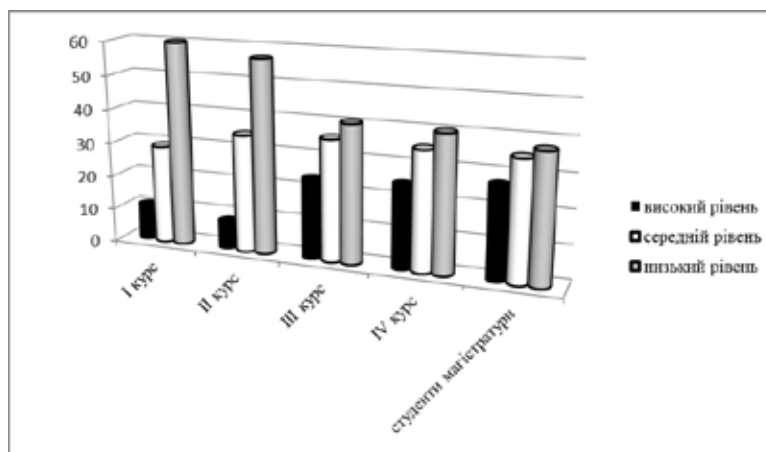


Рис. 1. Особливості розвитку рівнів рефлексивності в майбутніх психологів

Як видно з рис. 1, більшу кількість досліджуваних із низьким рівнем рефлексивності спостерігаємо серед студентів молодших курсів. Це зумовлено, на нашу думку, віковими особливостями досліджуваних, їхньою недостатньою соціальною зрілістю. Однак ми не виявили суттєвих вікових відмінностей у розвитку рефлексивності майбутніх психологів (табл. 1), зокрема значної різниці в показниках розвитку рефлексивності студентів-психологів першого і другого курсу. Однак, аналізуючи результати дослідження студентів третього курсу, відзначаємо зменшення кількості майбутніх психологів із низьким рівнем розвитку рефлексивності (40,5% досліджуваних). Цей факт ми пояснюємо тим, що на третьому курсі навчальний план передбачає вивчення навчальних дисциплін практичного спрямування: психодіагностика, психокорекція, психологічне консультування, крім того, студенти були учасниками вже кількох тренінгів. Усе це сприяє розвитку в них здатності до рефлексії.

Таблиця 1

Рівні розвитку рефлексивності в майбутніх психологів

№ з/п	Рівні розвитку рефлексивності	Загалом (у %)	I курс (у %)	II курс (у %)	III курс (у %)	IV курс (у %)	Студенти-магістри (у %)
1	Високий	17,8	10,9	8,6	23,8	25,0	27,5
2	Середній	33,6	29,1	34,6	35,7	35,0	35,0
3	Низький	48,6	60,0	56,8	40,5	40,0	37,5
	Всього	100	100	100	100	100	100

Ми вважаємо, що значну кількість досліджуваних майбутніх психологів із низьким рівнем рефлексивності зумовлено тим, що сучасна система освіти має на меті насамперед озброїти майбутнього фахівця потрібними знаннями, а потім уже розвинути в нього важливі професійні вміння та навички, як-от, здатність переосмислювати свої емоції, вчинки, ситуацію загалом. Натомість спостерігаємо зменшення кількості аудиторних занять, збільшується кількість годин для самостійної роботи студента. Самі ж студенти хотіли б мати у навчальному навантаженні більше практичних, лабораторних занять, тренінгової роботи.

Система особистісних моральних цінностей майбутніх психологів становить своєрідне підґрунтя, на основі якого формується ставлення особистості до оточення, а також і до самого себе. Під терміном «цінність» В. Ф. Сопов та Л. В. Карпушина розглядають такі об'єкти, предмети, життєві факти, які життєво значущі, важливі для особистості [8]. За їхньою психодіагностичною методикою можна дослідити актуальність життєвих цінностей за такими сферами життєдіяльності: сфера освіти, професійного, сімейного життя, розваг, суспільної, фізичної активності. Зважаючи на це, нашу увагу найбільше привертала сфера освіти та професійного життя. Крім того, ця психодіагностична методика дає можливість дослідити актуальність для досліджуваних духовно-моральних чи егоїстично-престижних цінностей. Зважаючи на окреслену мету нашого дослідження, ми насамперед аналізували групу духовно-моральних цінностей. Автори методики виокремлюють такі духовно-моральні життєві цінності, як розвиток себе (усвідомлення своїх індивідуальних відмінностей, прагнення постійно розвивати свої здібності, інші особистісні особливості; духовне задоволення (урахування у своїй поведінці моральних принципів, визнання пріоритету духовних потреб над матеріальними); креативність (прагнення реалізувати свої творчі можливості, творчо перетворити навколишню дійсність); активні соціальні контакти (прагнення встановити щирі, доброзичливі стосунки в різних аспектах соціальної взаємодії, збільшити свої міжособистісні зв'язки, знайти способи реалізації власної соціальної ролі) [8].

Із групи егоїстично-престижних цінностей ми звернули увагу на цінність збереження власної індивідуальності (захист своєї незалежності, неповторності). На нашу думку, вираженість цієї життєвої цінності сприятиме розвитку в майбутніх психологів прагнення до самоактуалізації, пошуку власної індивідуальності.

Аналізуючи здобуті результати емпіричного дослідження суверенних життєвих цінностей майбутніх психологів, ми звертали особливу увагу на показники за такими шкалами, як цінність професійної самореалізації, прагнення розвитку себе, духовного задоволення, креативності, активних соціальних контактів та збереження власної індивідуальності. За здобутими результатами проведеного дослідження суверенних моральних цінностей майбутніх психологів ми виокремили високий, середній і низький рівні.

Студентам із високим рівнем розвитку суверенних моральних цінностей притаманний високий рівень вираженості таких цінностей, як розвиток себе, духовно-моральне задоволення, креативність, активні соціальні контакти. Такі досліджувані мають високе прагнення до самопізнання, прагнуть отримувати правдиву, об'єктивну інформацію про особливості наявних здібностей, недоліків, індивідуально-типологічні риси. Таких студентів характеризує високе прагнення до самовдосконалення, самоактуалізації, вони намагаються урізноманітнювати всі сфери життя, керуються моральними принципами в життєдіяльності, виявляють високу відповідальність, виконуючи покладені на них обов'язки, уникають стереотипів, їхні духовні потреби переважають над матеріальними. Вони схильні до винахідливості, захопленості справою, у спілкуванні з іншими здатні проявити чуйність, толерантність.

На основі здобутих під час дослідження даних у студентів із середнім рівнем розвитку суверенних моральних цінностей виявлено суперечливість між духовно-моральними й егоїстично-престижними цінностями. Це характеризує майбутніх психологів, як таких, які схильні до консерватизму, прагматичності. Вони прагнуть стабільності, а тому намагаються дотримуватися інструкцій, загальносуспільних правил поведінки. Такі студенти демонструють, стереотипність мислення, низьку здатність до рефлексивності, високу зацікавленість про те, яке враження вони справляють на інших, як оточення оцінює їхню діяльність, успіхи й невдачі, їм складно відійти від зразка. Це вказує на те, що такі студенти інколи можуть поводитися нещиро, а моральних норм дотримуються скоріше тому, що так робить суспільство, а не через власні переконання.

Як уже зазначено, найбільшій кількості студентів властивий низький рівень розвитку власних моральних цінностей (42,8%). У цих досліджуваних виявлено низький рівень вираженості прагнення до пізнання своїх індивідуальних особливостей, перевага матеріальних потреб над духовними, схильність до стереотипності, бажання діяти за зразком.

Показники розподілу майбутніх психологів за рівнями розвитку суверенних моральних цінностей подано в табл. 2.

Таблиця 2

Особливості розвитку суверенних моральних цінностей майбутніх психологів

Рівні розвитку суверенних моральних цінностей	Загальні показники (у %)	I курс (у %)	II курс (у %)	III курс (у %)	IV курс (у %)	Студенти-магістри (у %)
Низький	42,8	52,7	48,3	40,5	37,5	35,0
Середній	33,1	32,7	34,4	33,3	35,0	30,0
Високий	24,1	14,6	17,3	26,2	27,5	35,0
Усього	100	100	100	100	100	100

Як видно з таблиці 2, тільки четвертій частині досліджуваних майбутніх психологів притаманний високий рівень розвитку особистісних моральних цінностей (24,1%). Однак достатньо велика кількість досліджуваних має саме низький рівень розвитку моральних цінностей (42,8%).

За результатами дослідження можна констатувати, що для майбутніх психологів із низьким рівнем розвитку особистісних моральних цінностей актуальні егоїстично-престижні цінності, як-от, високий матеріальний добробут, ставлення до матеріального добробуту як головного сенсу існування, особистісний престиж, досягнення свого визнання в суспільстві через відповідність суспільним вимогам.

З-поміж майбутніх психологів третього-четвертого курсів та магістратури спостерігаємо зменшення кількості студентів із низьким рівнем розвитку особистісних моральних цінностей. Для них актуальні такі цінності, як прагнення зберегти свою індивідуальність, їх вирізняє бажання бути унікальними, несхожими на інших, вони принагідно демонструють свої життєві переконання, принципи, обстоюють їх. Цікаво, що ці студенти краще вивчають ті навчальні дисципліни, від яких вони отримують моральне задоволення.

На підставі кореляційного аналізу Пірсона ми встановили наявність кореляційного зв'язку в майбутніх психологів між показниками рефлексивності та такими суверенними моральними цінностями, як цінність саморозвитку ($r_{\text{емп.}}=0,338$, при $p \leq 0,01$), що вказує на те: що вищий показник рефлексивності, то більш виражена в майбутніх психологів цінність саморозвитку, вони прагнуть постійно розвивати свої здібності та інші особистісні характеристики. Установлено також наявність кореляційного зв'язку показників рефлексивності з цінністю креативності ($r_{\text{емп.}}=0,289$, при $p \leq 0,01$); з цінністю духовного задоволення ($r_{\text{емп.}}=0,346$, при $p \leq 0,01$). Це означає, що майбутні психологи з високим рівнем рефлексивності більшою мірою керуються в житті духовно-моральними принципами, а також вони прагнуть реалізувати свої творчі можливості, змінювати оточення. Це доводить, що високі показники рефлексивності сприяють формуванню в майбутніх психологів таких цінностей, як цінність саморозвитку, креативності, духовного задоволення від діяльності, яку провадить особистість, що зі свого боку сприяє найбільш повній самоактуалізації особистості.

Окремо варто зауважити, що ми встановили наявність від'ємного показника кореляційного зв'язку між показником рефлексивності й показником цінності активних соціальних контактів ($r_{\text{емп.}}=-0,252$, при $p \leq 0,01$), що вказує на те: що вищий показник рефлексивності в майбутніх психологів, то менш виражене прагнення встановити позитивні взаємостосунки та знайти додаткові можливості в міжособистісній взаємодії. Цей факт пояснюємо прагненням досліджуваних до суверенності, більш глибокого пізнання себе, а пошук соціальних контактів не є їхньою окремою метою.

Висновки. Отже, на основі проведеного дослідження можемо стверджувати, що рефлексивний складник суверенних моральних цінностей майбутніх психологів передбачає здатність особистості до самозаглиблення для об'єктивного самоаналізу власної поведінки, учинків, думок, не звертаючи увагу при цьому на бажання, емоції, потреби, сприяє переосмисленню своїх моральних знань, ідеалів, що створює потрібні умови для переходу особистості на більш високий рівень у процесі самоактуалізації, самовдосконалення. Здобуті результати свідчать про те, що для більшості майбутніх психологів характерний низький рівень рефлексивності, що негативно впливає на формування в них власних стійких моральних цінностей. На основі застосування математичних методів оброблення результатів установлено наявність кореляційного зв'язку між показниками рефлексивності та показниками цінностей саморозвитку, креативності, духовного задоволення та від'ємний показник із цінністю активних соціальних контактів.

Перспективи подальших досліджень. Перспективами подальшого вивчення проблеми вважаємо розроблення психокорекційних, формувальних програм, які сприятимуть розвитку рефлексивності в майбутніх психологів, формуванню в них суверенності особистості.

Література:

1. Бех І. Д. Духовні цінності як надбання особистості. *Рідна школа*. 2012. № 1-2. С. 9–12.
2. Карпенко З. С., Гоян І. М. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. *Методологічні і теоретичні проблеми психології: хрестоматія*. Івано-Франківськ: Плай, 2000. 128 с.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 391–396.
4. Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К. *Шкала экзистенции (Existenzskala)*. М., 2009. 96 с.
5. Леонтьев Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
6. Матласевич О. В. Християнські цінності як основа психологічної практики. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*, Випуск 25, Національний університет «Острозька академія». Острог. 2013. С. 96–100.
7. Савчин М. В. Здатності особистості: монографія. Київ: ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
8. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению. Методическое пособие, Самара: Изд-во СаГа, 2001. 56 с.
9. Шапошникова Ю. Г. Психологічні особливості рефлексивних компонентів у професійному становленні практичного психолога: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 239 с.

Отримано: 23 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 29 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 29 квітня 2020 р.

e-mail: pituley@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-28-31

Ган Р. З., Пітулей В. В. Психолого-педагогічне формування життєвої компетентності студента на практичних заняттях із дисципліни «Основи психології. Основи педагогіки». Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 28–31.

УДК: 159.95

Ган Роман Зіновійович,

*кандидат медичних наук, доцент кафедри дитячої хірургії та пропедевтики педіатрії
Івано-Франківського національного медичного університету*

Пітулей Вікторія Вікторівна,

*кандидат філософських наук, асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології
Івано-Франківського національного медичного університету*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ. ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ»

У статті розкрито основні психолого-педагогічні умови формування життєвої компетентності студента. Схарактеризовано особливості застосування компетентнісного підходу у вищій школі. Указано на чинники, які впливають на розвиток особистості студента, формування його життєвої компетентності, та визначено її соціальні параметри. Окреслено складники життєвої та професійної компетентності студентів. Розкрито основні підходи в роботі викладача щодо змісту, форм і методів, які сприяють формуванню життєвих компетентностей студентів. Визначено життєву компетентність особистості як інтегративну якісну характеристику здатності до продуктивної і відповідальної життєдіяльності. Виокремлено основні інтегровані види життєвої компетентності особистості. Виявлено, що до ключових компетентностей студента, які мають наскрізне універсальне значення, загалом визначаючи міру його життєстійкості й життєздатності, можна віднести: здатність до співпраці і комунікації, навчання впродовж усього життя, застосування своїх знань на практиці, креативність, самокомпетентність, відповідальність як компетентність.

Ключові слова: освіта, компетентнісний підхід, студент, розвиток особистості, життєва компетентність.

Roman Z. Gan,

Phd in Medical Sciences, Associate Professor, Department of Pediatric Surgery and Pediatrics

Viktorya V. Pitulei,

*Phd in Philosophy, Assistant Professor, Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology,
Ivano-Frankivsk National Medical University*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FORMATION OF A STUDENT'S VITAL COMPETENCE IN PRACTICAL CLASSES FROM THE DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF PSYCHOLOGY. FUNDAMENTALS OF PEDAGOGY»

The article describes the basic psychological and pedagogical conditions for the formation of a student's vital competence. Characteristics of applying the competency approach in higher education are characterized. The factors that influence the development of a student's personality, the formation of his / her life competence and the social parameters are specified such as: universal virtues – honesty, justice and courage involvement in the horizons of the universal meaning, which embrace the meanings and meanings produced by the community and tradition, of «significant others», feelings of love, kindness, solidarity, orientation to the awareness of one's own purpose. The components of students' vital and professional competence are outlined. The basic approaches in the work of the teacher in the content, forms and methods that contribute to the formation of students' life competencies are revealed. The vital competence of the individual is defined as an integrative qualitative characteristic of the capacity for productive and responsible vital activity. The main integrated types of vital competence of the individual are distinguished. It is revealed that the key competences of a student, which have a cross-cutting universal meaning, in general, determining the degree of its sustainability and viability, can be attributed to: the ability to cooperate and communicate, lifelong learning, the application of their knowledge in practice, creativity, innovative attitude to themselves and self-competence, responsibility as competence.

Key words: education, competence approach, student, personality development, vital competence.

Постановка проблеми. Сучасний світ вимагає від майбутніх фахівців, теперішніх студентів дуже високого рівня професіоналізму й особистісних якостей. Ми живемо в часи, коли все дуже швидко змінюється, чинні інститути соціалізації зазнають суттєвих трансформацій. Суспільство стає дедалі суворішим і вимогливішим до компетентності особистості. Сучасна система освіти так само зазнає постійних змін. Ми бачимо, що дипломи, які студенти отримують після закінчення освітніх закладів, перестають бути достатньою умовою одержання хорошого робочого місця, ставши лише однією з необхідних умов про-

сування на наступний щабель (із середньої школи – у вищу, з вищої школи – на роботу). Тому проблема підвищення життєвої компетентності студента надзвичайно актуальна і потребує цілеспрямованого формування складників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему запровадження компетентнісного підходу в педагогічному процесі досліджували багато вчених, серед яких І. Бех, І. Зимня, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Онопрієнко, О. Овчарук, В. Ницета та інші. Цій тематиці присвячено праці В. Байденка, А. Бермуса, І. Зимньої, В. Козирьова, В. Краєвського, О. Овчарука, В. Стрельнікова, А. Хуторського.

Мета і завдання статті. Розглянути особливості реалізації компетентнісного підходу у вищій школі; схарактеризувати складники життєвої та професійної компетентності студентів. Завдання статті: проаналізувати визначення поняття «життєва компетентність», вивчити структуру життєвої і професійної компетентності особистості, визначити й обґрунтувати її функції в процесі життєдіяльності особистості, розкрити доцільність застосування педагогічних інноваційних методів формування компетентностей студентів.

Виклад основного матеріалу. Життєва компетентність – це інтегральна властивість особистості, що містить не тільки пізнавальні здібності, а й певні психологічні особливості, духовні якості, ціннісні орієнтації, мистецтво жити, які є запорукою психологічної життєстійкості та життєздатності особистості. Тому ми вважаємо, що саме викладачі з психологічною освітою дуже впливають на формування цих компетентностей студента, адже знають, як вплинути на особистість через призму не тільки знань, а й мотивації. Особливо нагальною залишається потреба психологічної концептуалізації життєвої компетентності особистості як цілісного феномену в його соціально-психологічних проявах. Саме на цю проблему варто звернути увагу, зробивши наголос на комунікативному складникові життєвої компетентності особистості студента, ураховуючи сучасні суспільні вимоги.

Розкриваючи психологічний складник життєвої компетентності особистості, варто враховувати, що зміст компетентності загалом визначають наявними в людини компетенціями. Отже, життєва компетентність особистості об'єктивно визначена тією сукупністю повноважень, якими вона наділена відповідно до свого соціального статусу як людина, особистість, соціальний суб'єкт, і суб'єктивно тим, як вона здатна відповідально й адекватно реалізовувати коло своїх повноважень, як людина і особистість, фахівець і громадянин тощо. Теоретична модель життєвої компетентності особистості повинна співвідноситися з людським життям загалом, ураховуючи всі його особливості та багатомірні аспекти. Формування життєвої компетентності студента передбачає насамперед його здатність до результативної і відповідальної професійної діяльності, реалізацію творчого потенціалу.

Для розкриття змісту життєвої компетентності особистості важливо визначити її соціально-психологічні параметри. Зважаючи на те, що соціальне життя людини має як універсальні характеристики (оскільки загалом є специфічно людською формою буття в світі), так і конкретно-історичні й культурно-історичні особливості, то серед соціальних параметрів можна розрізнити, по-перше, ті, що мають універсальне значення з погляду цілісності суспільного життя і пронизують усі сфери і види життєдіяльності особистості, а по-друге, ті, що мають універсальне значення з погляду розподілу суспільного життя на основні сфери і постають у змісті особистісної життєвої компетентності як її інтегровані види.

До універсальних соціальних параметрів життєвої компетентності особистості можна віднести: усезагальні чесноти, як-от, чесність, справедливість і сміливість (Е. Макінтайр, Г. Марсель); залученість до горизонтів загальнозначущого, які вбирають у себе значення і смисли, вироблені спільнотою і традицією, «значущих інших» (Дж. Г. Мід), почуття любові, доброзичливості, солідарності (Ч. Тейлор); орієнтація на усвідомлення власного призначення та знаходження справи, у якій воно може бути реалізоване (В. Франкл), що потребує наявності в особистості таких соціально значущих якостей, як цілеспрямованість, вольова наполегливість, відповідальність; інноваційне, ставлення до себе і світу, що потребує здатності до професійної і соціальної мобільності, до неперервної освіти, професійного і духовного самовдосконалення. Ці важливі компетентності я намагаюся розвивати у студентів-медиків на практичних заняттях із дисципліни «Основи психології. Основи педагогіки», використовуючи різноманітні інноваційні методи навчання та різні форми заохочення та стимулювання. Найбільш дієвими, на мою думку, були методи групової дискусії та мозкової атаки, адже саме вони активно формують комунікативний складник життєвої компетентності, яка особливо потрібна в майбутній лікарській професії [3].

Глобалізоване суспільство XXI століття актуалізує в змісті життєвої компетентності особистості низку потрібних психологічних ознак: по-перше, сміливість як готовність до ризику й ухвалення життєво важливих рішень і особисту відповідальність, що передбачає віру в себе і здатність оцінювати ймовірність досягнення бажаного результату діяльності з урахуванням чинних моральних і правових норм, а по-друге, високий рівень адаптації – здатності максимально пристосовуватися до різноманітних непередбачуваних обставин. До ключових компетентностей особистості, які мають вирішальне значення, можна віднести: високий рівень розвитку комунікативних здібностей і готовності співпрацювати, саморозвиток і самовдосконалення впродовж усього життя, активне застосування своїх знань на практиці, творчість,

самокомпетентність, відповідальність як компетентність. У психологічній рефлексії відповідальності має місце схильність, не завжди навіть усвідомлена, до ідеалізації відповідальності, тобто ототожнення її з певним ідеальним типом. Це віддзеркалено у визначенні відповідальності як спрямованості до цінностей Істини, Добра, Краси, Справедливості, Гармонії тощо [5]. Щоб розвинути вищеперераховані якості у студентів-медиків, я часто практикую на практичних заняттях із дисципліни «Основи психології. Основи педагогіки» використання так званих тренінгів особистісного росту. Їх основне завдання – розкрити внутрішній креативний потенціал студента, допомогти його реалізуватися, позбавити комунікативних бар'єрів у спілкуванні, підвищити відповідальність за власні думки, дії, краще зрозуміти самого себе. Також дуже важливо вміло поєднувати різноманітні інноваційні методи навчання, найбільше я віддаю перевагу поєднанню методу кейсів та мозкової атаки.

Виокремлюють основні види життєвої компетентності особистості, як-от, екологічна, економічна, соціальна, інформаційна, громадянська, політична, правова, культурна, моральна, естетична, релігійна, компетентність у повсякденному й сімейному житті. Зрозуміло, що кожному такому різновиду компетентності відповідає свій різновид відповідальності. Кожний із цих інтегрованих видів містить у собі важливі особистісні якості, потрібні в усіх сферах суспільного життя. Усі інтегровані види життєвої компетентності особистості взаємопов'язані між собою, тому їх відокремлення достатньо умовне. Водночас, їх розрізнення теоретично необхідне, оскільки дає змогу звернути увагу на певну групу особистісних якостей, затребуваних саме в цій сфері суспільного життя, і влучніше визначити психолого-педагогічні завдання щодо їх формуванню. Ураховуючи все вище зазначене, життєву компетентність особистості, узятую в її соціально-психологічному вимірі, у найбільш загальному сенсі можна схарактеризувати як можливість особистості будувати і проходити свій життєвий шлях, свідомо розставляючи власні пріоритети, формуючи реалістичні життєві домагання, а також доводити їх до успішної реалізації, тобто цілеспрямовано формувати і реалізовувати стратегію власного життя, бути відповідальною, а тому й водночас бути здатною до співпраці та солідарності. Мультикультурне суспільство актуалізує у структурі життєвої компетентності особистості такі комунікативні якості, як самоповага, взаємність, толерантність, сприйняття різних позицій та поглядів, уміння цивілізовано обстоювати свої переконання перед опонентами, турботу, відповідальність, справедливість. На нашу думку, усю цю низку комунікативних якостей можна, услід за Е. Муньє, схарактеризувати як «людське почуття спільності» [2], яке він характеризує як базову ознаку людини, яка належить до її первинного досвіду.

У процесі групової дискусії, яку я часто практикую на практичних заняттях з «Основами психології. Основи педагогіки», у студентів формується так зване «людське почуття спільності», яке має бути невід'ємним складником життєвої компетентності, оскільки, по-перше, є фундаментальною характеристикою особистості, яка за своєю природою комунікабельна. Адже особистість існує тільки в русі до іншого, пізнає себе тільки через іншого, набуває себе тільки в іншому. Для людини «бути-у-світі» означає «бути під запитанням». Е. Левінас це пояснює так: «бути-під-знаком-питання, чекати відповіді на запитання – саме тут народжується мовлення, народжується у відповідальності: мати щось сказати, говорити «Я», бути в першій особі. Бути саме собою, а відтак в утвердженні свого буття, відповідати за своє право бути. Комунікативна природа людського життя означає також, що воно є співбуттям з іншими і розгортається як Я-Ти відношення, через яке в царині «між» відбувається становлення і розвиток людини і як людини, і як особистості [1]. По-друге, людське почуття спільності – це необхідна передумова для продуктивної інтеркультурної комунікації в мультикультурному суспільстві. Можна погодитися з Е. Муньє, що людське почуття спільності ґрунтується на низці своєрідних актів, специфічних для особистості, як-от: вихід особистості за власні межі й відкритість до «іншого», уміння розуміти іншого й поділяти його погляд, шукати взаєморозуміння та компроміс, здатність узяти на себе відповідальність за долю іншого, розділити з ним його проблеми та радісні моменти життя, уміння бути великодушним, не розраховуючи на віддачу, здатність до творчої відданості іншому впродовж усього життя [2, с. 75].

Зважаючи на ці ідеї, Е. Муньє формулює кредо особистісного існування: «я існую тільки тією мірою, якою я існую для іншого, і в межі бути означає любити». Акт любові, таким чином, – центр особистісного спілкування. Причому під любов'ю розумію стосунки не «по природі» (сексуальні, родинні), а надприродні, певну нову форму буття: вона надається особистості по той бік її ества, потребує від неї можливо повної самореалізації та свободи. Акт любові, за Е. Муньє, – це незаперечне *coğito* людини: ««Я люблю» означає, що є існування, і життя варте того, щоб його прожити» [2, с. 95–97].

У цьому контексті важливо враховувати, що «ставлення до іншого» особистість має поширювати не тільки на інших, а й на саму себе. Системоутворювальне значення сприйняття себе як іншого для формування і розвитку особистості детально обґрунтовує і розкриває П. Рікер у праці «Сам як Інший» [4]. Ми погоджуємося з французьким мислителем, що сама процедура самовизначення за своєю природою – це процедура ставлення до себе як до іншого, і має бути пов'язана з принципами зворотності ролей, незамінності осіб і подібності як продукту обміну між самоповагою і турботою про іншого. Повагу себе самого і турботу П. Рікер доповнює третім складником етичного наміру – справедливістю. Справед-

ливість визначає самим поняттям іншого, але не обмежує внутрішньоособистими відношеннями, а поширює на життя інституцій. Інституція за П. Рікером – це точка прикладання справедливості, а рівність – це етичний зміст сенсу справедливості. У такому ракурсі виробляється нове визначення самого, як кожного: кожному своє право, а також у понятті «інший» встановлюється різниця між іншим, що розкриває себе через своє обличчя і, отже, здатне вступити в міжособистісні стосунки з безликим «іншим», який становить третій елемент політичного зв'язку. Важливо звернути увагу, що П. Рікер, так само як і Е. Левінас, не зупиняється на подвійному співвідношенні: «я»-«ти», а йде далі в напрямку потрібного співвідношення: «я»-«ти» – « третій», чи «кожний». «Третій» – це потенційний учасник необмеженої комунікації, постать якого неминуче з'являється в соціальному та політичному просторі. Саме в такому вимірі самовизначення особистості утворює бажане підґрунтя для формування самоповаги та заснованої на ній відповідальності.

Ще один надзвичайно важливий складник відповідальності як життєвої компетентності особистості, що набуває особливої значущості в майбутній професії лікаря, – це здатність до розуміння. Тут, з одного боку, ми виходимо з того, що розуміння притаманне людині саме за своєю природою. З іншого, маємо на увазі, що розуміння – потрібне підґрунтя толерантності та міжкультурної комунікації, а також процесу ідентифікації і самоідентифікації в мультикультурному суспільстві. Здатність розуміння як найважливіший складник життєвої компетентності особистості загалом стосується як самого людського буття в його цілісності, так і розуміння життєвого сенсу тих ситуацій, у які людина потрапляє упродовж свого життя. Для розкриття механізмів формування життєвої компетентності особистості важливе також дослідження структури передрозуміння М. Гайдегера [6], яке розвинув Х.-Г. Гадамер. Вони схарактеризували структуру передрозуміння як складне, багаторівневе утворення, складниками якого є передсуди, авторитет, традиція, які й слугують об'єктивними умовами розуміння. Досягнення сучасної герменевтики – обґрунтування розуміння як способу існування людини, доцільно залучити як методологічні засади концептуалізації життєвої компетентності особистості й у мультикультурному суспільстві.

Отже, на нашу думку, важливими складниками життєвої компетентності студента, які підлягають цілеспрямованому педагогічному формуванню, є: відповідна система знань, умінь і навичок, ціннісно-сміслових орієнтацій, відкритість і толерантність до інших особистостей, інших культур; здатність засвоювати позитивний досвід інших культур; майстерність як засіб індивідуального засвоєння встановлених зразків і способів діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Високий рівень життєвої і професійної компетентності студента сприяє досягненню особистого успіху, ефективній самореалізації в майбутній професійній діяльності лікаря, що внаслідок позитивно впливає на розвиток суспільства загалом. Компетентність формується завдяки як власним зусиллям студента, так і цілеспрямованим педагогічним впливам із боку викладача. Тільки їх вміле поєднання гарантує не тільки високу ефективність навчально-виховного процесу, а й розкриття творчого потенціалу студента. У статті зазначено особливості психолого-педагогічного формування складників життєвої компетентності студентів-медиків. Подальші дослідження будуть висвітлювати питання, що стосуються впливу сім'ї та стилів сімейного виховання на формування життєвої компетентності молодшої людини.

Література:

1. Левашова А. В. Современная международная система: глобализация или вестернизация. *Соц. гуманитар. знания*. 2000. № 1. С. 252–266.
2. Мунье Э. Персонализм / пер. с фр. и примеч. И. С. Вдовиной. М. : Искусство, 1992. 143 с.
3. Пітулей В.В. Психолого-педагогічні чинники формування фахової майстерності викладача ВНЗ. *Компетентнісний підхід у підготовці сучасного фахівця: матеріали науково-методичної конференції з міжнародною участю*. Івано-Франківськ, 2017. С. 255–256.
4. Рікер П. Сам як інший / пер. з фр. Київ : Дух і Літера, 2000. 458 с.
5. Степаненко І. В. Духовність у світлі нової парадигми гуманізму: проблеми та наближення. *Практ. філософія*. 2001. № 1 (№ 2). С. 257–262.
6. Хайдеггер М. Бытие и время. М. : Ad Marginem, 1997. 451 с.

Отримано: 4 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 9 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 9 квітня 2020 р.

e-mail: pavv@te.net.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-32-35

Каргіна Н. В., Рубський В. М. Проблема психологічної мотивації екстеріоризації матеріалістичного світогляду. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 32–35.

УДК: 159.923

Каргіна Наталія Вікторівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри «Практична психологія»
Одеського національного морського університету
Рубський В'ячеслав Миколайович,
доктор філософських наук, старший викладач кафедри «Практична психологія»
Одеського національного морського університету

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ЕКСТЕРІОРИЗАЦІЇ МАТЕРІАЛІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ

У статті розглянуто актуальну проблематику винесення, поширення і популяризації світоглядів матеріалістичного типу. Виявлено низку внутрішніх проблем, пов'язаних з екстеріоризацією, зокрема: 1) підстави для мотивації суб'єкта і 2) психологічне обґрунтування необхідності або бажаності жертв і зусиль, потрібних для просування своєї картини світу. З'ясовано, що в контексті матеріального всесвіту завдання транспонування набору реакцій нейронних мереж з однієї черепної коробки в іншу не може мати принципової важливості. Відсутність категорії «належного» і «правильного» в матеріалістичній онтології робить питання про мотивацію нерозв'язним у філософському дискурсі та проблематизованим у царині досліджень психіки. На практиці соціально-психологічні причини екстеріоризації свого світобачення компенсують ці складнощі філософського плану.

Ключові слова: світогляд, мотивація, матеріалізм, картина світу, Я-свідомість, ксенофобія.

Natalya V. Karhina,
PhD in Psychology, Associate Professor,
Odessa National Maritime University
Viacheslav N. Rubskyi,
Doctor of Philosophical Sciences, senior Lecturer,
Odessa National Maritime University

THE PROBLEM PSYCHOLOGICAL MOTIVATION EXTERNALIZATION MATERIALIST WORLDVIEW

The article deals with topical issues of making, spreading and popularizing worldviews of materialistic type. A number of internal problems related to exteriorization have been identified, in particular: 1) grounds for motivating the subject and 2) psychological justification for the need or desirability of sacrifices and efforts required to advance their picture of the world.

The materialistic picture of the world in the context of the present does not require the truth of faith or unbelief as salvific, as it is presented in the religious dimension of thinking. If it is more comfortable for a person to be in one or another illusion, then comfort and convenience themselves can act as criteria of quality of perception of life. The truth that the material world is not imbued with God cannot be advantageous to the subject of the phenomena of being, since the set of individual experiences in any picture of the world is essentially precisely affective in relation to the notorious «as it really is».

Thus, a consistent herald of materialism is able to explain its behavior only in the discourse in which the semantic load of the ideological theses themselves is lost. If the preaching of the social parameters of my Self-consciousness is motivated by the appropriation of the alien world by subordination to these parameters, then does it not matter what to preach, if it is a manifestation of unconscious xenophobia or the desire for unanimity as a condition of comfortable social space? Both options are, in essence, the same need to socialize one's outlook as a method of strengthening it.

The original premise of biology does not make a fundamental difference between the mechanisms of experience: joy, pain, envy and sympathy. At the level of evolutionary biology, all human states have no axiological gradation. The basic directions of modern psychology inscribe the moral laws in the abyss of being, to provide a fundamental premise that gives meaning and significance to the activity of the psychologist.

Conclusion: In context of the material universe, the task of transposing a set of neural network responses from one cranial box to another cannot be of fundamental importance. The absence of the category of “proper” and “proper” in materialistic ontology makes the question of motivation insoluble in philosophical discourse and problematized in the field of psychic research. In practice, the socio-psychological causes of exteriorization of one's worldview compensate for these complexities of the philosophical plan.

Key words: outlook, motivation, materialism, world view, self-consciousness, xenophobia.

Постановка проблеми. Атеїзм не меншою мірою є зразком релігійного ставлення до дійсності, що особливо виявляється в способі екстеріоризації його світоглядних положень. В Україні з лютого 2013 року видають спеціалізований атеїстичний журнал «Розум». Цього ж року опубліковано «Маніфест атеїстів України», оприлюднений на круглому столі «Проблема клерикалізму і шляхи її вирішення» в Києві. Існує також «Український атеїстичний сайт» (<http://orium.at.ua>), перший принцип якого – поширювати матеріалістичний світогляд.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. XXI століття явило нову плеяду розумних і популярних проповідників матеріалістичної картини світу, зокрема: К. Хітченс, Р. Докінз, Л. Краус, Д. Тайсон, Д. Деннет, С. Харріс, С. Блекмор, Д. Свааб та ін. З-поміж українських і російських науковців є такі яскраві біологи, як: С. В. Дробишевський, О. В. Марков, О. Ю. Панчін, С. В. Савельєв, філософ Є. К. Дулуман та ін. Багато з їхніх книг стали бестселерами, а їх вплив на маси такий помітний, що питання про філософські підстави екстеріоризації світогляду цих науковців має шанси стати частиною аналізу світоглядних структур загалом. Парадигма мислення, яку пропонує вульгарний, діалектичний або постмодерністський матеріалізм, розвінчує багато міфологем, якими жило і продовжує жити велика частина людства. Водночас радикальність такої елімінації не залишає простору для патерну звітування істини.

Найбільш конкретизовано основні світоглядні положення виявляються в разі внесення світогляду в конкурентне середовище. Зазвичай, це пов'язано з одним з імперативів світогляду про його обов'язкове або бажане поширення в соціумі. Аналіз компонентів мотивації поширення своїх переконань у найбільш полярних позиціях – атеїзм і теїзм – розкриває досі не розкриті філософські проблеми.

Мета дослідження – виявити й обґрунтувати основні психологічні проблеми екстеріоризації світоглядних положень у матеріалістичній антропології. Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити такі **завдання**: окреслити матеріалістичний і релігійний типи світогляду в їх завданні екстеріоризації; простежити конвергентні й дивергентні аспекти в цьому процесі; визначити предметне поле і проблематику ідентифікації та екстеріоризацією світогляду в контексті матеріального всесвіту.

Методологією дослідження є співвіднесення ідей семіотичного моделювання реальності, соціального конструкціонізму, фізикалістської антропологічної редукції і протилежних їм принципів сучасних досліджень у сфері епістемології та екзистенційної феноменології.

Окреслені методологічні передумови зумовили такі підходи: системний, діалектичний, компаративний і дескриптивний. Системний підхід дав можливість розглянути обраний об'єкт дослідження в узагальненому вигляді як цілісну структуру, виявити і проаналізувати основні параметри світогляду, виділити специфіку їх модифікації в акті зіткнення й співвіднесення. Дослідження також виходить із діалектичного поєднання протилежних начал ідеалістичних і матеріалістичних установок свідомості, їх внутрішнього взаємовпливу. Компаративний підхід дав змогу здійснити порівняльний аналіз співвідношення тез і аргументації світоглядів у модусі експлікації. Дескриптивний аналіз був застосований під час опису філософських рефлексій із питань про співвідношення постметафізичного дискурсу і світоглядних аксіом.

Виклад основного матеріалу. Матеріалістські типи світогляду формують картину світу так, що в ній відсутня метафізична мотивація витрачати час і сили на напоумлення істиною атеїзму нейронну мережу інших людей. Якщо світ мислення являє собою еволюційний засіб для виживання, то в разі ослаблення такого завдання роль мислення видається множинністю черепних коробок із бурхливими «бульбашками мікросфер» П. Слотердайка [7, с. 88]. Якщо ми справді живемо в ілюзії свободи волі й епіфеномені свідомості, то не залишається сенсу доводити це чужому мозку.

Матеріалістична картина світу в контексті сучасності не потребує істини віри або невіри як рятівної, як це подано в релігійному вимірі мислення. Якщо людині комфортніше перебувати в тій чи тій ілюзії, то комфорт і зручність самі можуть бути критеріями якості сприйняття життя. Істинно, що матеріальний світ не пронизаний Богом, не може мати переваги для суб'єкта феноменів буття, оскільки набір індивідуальних переживань у будь-якій картині світу за суттю точно афективний щодо горезвісного «як воно є насправді».

Проте основною мотивацією багатьох учених-матеріалістів є просвітницький порив, ідеологічне ядро якого – рятівне заперечення Бога і метафізики. На думку А. С. Ветушинського, «антитеоцентризм як головна характеристика сучасного обскурантизму – це основна риса сучасного матеріалізму, яка змушує сучасних матеріалістів виступити зокрема і проти представників попереднього матеріалістичного проєкту» [4, с. 29]. До деякої міри прагматична філософія може спертися на стару концепцію «розумного егоїзму». Імовірність того, що відданість справі поширення матеріалізму як загального блага принесе відчутну користь суспільству, розірвавши з релігійністю, невелика. Здебільшого агітатор-доброволець отримує тільки психологічне задоволення від соціального резонансу або придушення іншого світогляду. І те, і те – це форма прагнення до безпеки або модус витісненої агресії.

Неметафізичний аналіз світобудови має підстави для експансії свого світобачення тільки в емпіричних сферах: фізиці, хімії, психології. Вилучаючи суто біхевіористський підхід Дж. Вотсона і Б. Скіннера

та рефлексологію І. М. Сеченова, В. М. Бехтерева та ін., підставою екстеріоризації світогляду не залишається нічого, крім розширеного поняття активної ксенофобії: прагнення вибудувати під себе чужий світ інших поглядів на світ, людину й Бога. Але ця підстава нівелює зміст проповіданого світогляду. Отже, послідовний провісник матеріалізму має можливість пояснити свою поведінку тільки в тому дискурсі, у якому втрачається смислове навантаження самих світоглядних тез. Якщо проповідь соціальних параметрів своєї Я-свідомості мотивована апропріацією собі чужого світу через підпорядкування його цим параметрам, то чи не все одно, що саме проповідувати, якщо це – прояв несвідомої ксенофобії або бажання односторонності як умов комфортного соціального простору? Обидва варіанти, по суті, є однією і тією потребою в соціалізації свого світогляду як методу його зміцнення.

Пошук об'єктивного сенсу екстеріоризації світогляду передбачає відсутність конструктивних методів, які можливі тільки в метафізичній надпозиції аналізу, якої в нас немає. Наприклад, якась людина вважає за краще пити пиво і псувати людям настрої, інша – рятувати котиків і людство. Природа суб'єктивного вибору предмета їхнього вподобання однакова. Але побутовий матеріалізм недостатньо цинічний (академічний), щоб дозволити собі усвідомити те, що ні присвяченість науці, ні відданість істині не мають принципової відмінності від інших засобів самозадоволення. На рівні повсякденної інтроспекції побутовий матеріалізм табується руйнуванням меж своїх психічних переживань даними наукою, через що виникає звуження вирішення проблеми сенсу й мотивації. В іншому випадку градація смислів у сфері психічних переваг була б нівельована їхньою рівністю на біохімічному рівні.

Психологія у своєму прагненні до наукового типу дослідження людини змушена не брати до уваги наукові параметри біології та власні дані психофізіології і рефлексології. Вихідні постулати біології не роблять принципової різниці між механізмами переживань радості, болю, заздрості й симпатії. На рівні еволюційної біології всі людські стани не мають аксіологічної градації. Психічні акти й феномени – суть набір фізичних і хімічних реакцій. Погоджуючись із цим, основні напрямки сучасної психології ігнорують ці параметри дослідження, коли йдеться про психічні стани. Це потрібно для створення власної обмеженої сфери дослідження.

Психолог-терапевт виходить із ненаукового припущення про те, що в матеріальному психо-фізичному світі існує «благородне» й «злочинне», «добро» та «зло». І тільки після цього психолог постає як учений-експерт, який діє в межах свого світу, який може мати інструменти вимірювання по той бік принципів задоволення і потягу до смерті. З погляду натуралістичної епістемології це припущення на кшталт ігрової умовності спортивних або комп'ютерних ігор. Іншими словами, введення тих умовних параметрів сприйняття подій, які забезпечують багатий світ переживань, їхню драматичність і ціннісну градацію.

Отже, основні напрямки сучасної психології (особливо це стосується гуманістичної і гештальтпсихології) вписують моральні закони в безодню буття, щоб забезпечити собі фундаментальну посилку, що дає сенс і значущість діяльності психолога в цьому світі. З погляду екзистенційної філософії та аналогічного напрямку психології (Р. Мей, К. Роджерс, Дж. Б'юдженталь та ін.), ця антропоморфізація буття і його хіміко-фізичного зрізу є втечею від хаотичності й безглуздості всієї буттєвості і його людського модусу, здатного пізнати її.

У суворому матеріалістичній антропології інтенційність має мовну природу і може бути приписана як неживим предметам, так і живим (Д. Деннет). Ба більше, на думку фізикалістів, «жодної різниці між внутрішнім світом людини і матеріальним світом насправді немає. Різниця між ними – ілюзія, створювана нашим мозком... Приховуючи від нас усі несвідомі висновки, яких він доходить, наш мозок створює в нас ілюзію безпосереднього контакту з матеріальним світом» [8, с. 37].

Отже, психологія як наука можлива тільки за метафізичного допущення категорій «добра» і «зла». В іншому випадку, шлях її розвитку не може йти далі фізіології і рефлексології І. П. Павлова, І. М. Сеченова або В. М. Бехтерева. Такий зріз досліджень не має інструментів фіксації людини по той бік її рефлексів і функційних систем та не потребує його.

Але якщо ми дозволимо собі вийти поза межі психологічного принципу пояснюваності, то в дидактика матеріалізму не залишиться іншої мотивації, крім релігійної.

За елімінацією всіх метафізичних передумов аналізу світогляду особистості філософське осмислення світу в межах суворого матеріалізму залишається допустимим класифікувати тільки як форму інтелектуальної мастурбації або адикції. Його прагматичні переваги не можуть виправдати тієї насолоди, пристрасті й всіх відтінків переживань, які реалізуються в мозку філософа і мислителя. Це – цілий світ абстракцій і проєкцій, про який можна дискутувати годинами, писати книги й статті, загалом присвячувати цьому основні сили або все життя. Ще давній Епікур виводив значення філософії з задоволення, а не якої-небудь іншої користі. Для нього це – промови і роздуми, що приводять людину до щастя. Він також висміював Демокрита за те, що той присвятив життя філософії як науці, а не філософії як генератору щастя.

Якщо ж не погодитися з витонченим гедонізмом Епікура на користь більш піднесеної мотивації типу «покликання» або «суспільного блага», то для вчених, філософів або мислителів послідовний матеріалі-

лізм не залишає аксіологічного простору, який би дозволив віддати перевагу їхньої праці іншим способам життя. У матеріалістичному вимірі, як говорив у своїй Нобелівській промові французький біохімік і мікробіолог Жак Моно, людина – це повна випадковість Всесвіту, «вона самотня в байдужих глибинах Всесвіту... Людина, нарешті, усвідомлює свою самотність у байдужій безмежності всесвіту, з якої вона виникла волею випадку» [2, р. 94]. «У природи немає наміру або мети» [3, р. 663], щоб їй відповідати або її обстоювати, – підкреслював Ж. Моно.

Немає еталону людини, щоб на нього орієнтуватися. Сучасний англійський фізик Пол Дейвіс пише про це майже тими самими словами, що й Ж. Моно: «Всесвіт не вагітний життям, як і біосфера – людиною... Людина тепер уже знає, що вона самотня в безкрайній неосяжності Всесвіту, з якої вона вийшла лише випадково. Її доля ніде не прописана, так само як і її борг» [1, р. 25]. Р. Докінз міркує про простір сенсу так: «у Всесвіті немає ні мети, ні сенсу, ні задуму, ні добра, ні зла. Нічого, крім сліпої безжальної байдужості» [5, с. 314].

У цьому контексті транспонування або нетранспонування комбінації реакцій нейронних мереж черепної коробки «А» в черепну коробку «В» і «С» *sub specie aeternitatis* або з погляду астрономії не має принципової важливості.

Кожен казанок кипить по-своєму поки в ньому відбуваються певні хімічні реакції, молекулярно це абсолютно неповторювано, але онтологічно абсолютно одноманітно. Якщо немає незалежного від процесів мозку судження (Бога), то заняття філософією – це той самий процес, що й інші види когнітивних залежностей або розваг. Скажімо, можна метафорично цей висновок порівняти так: свистять чайники, один – так, інший – так, але пара їхня не краща і не гірша. Саме такий статус філософського мислення в матеріалізмі, якщо його не міфологізувати. М. М. Ростова пише про це так: «Відсутність Бога ставить під сумнів можливість антропологічного феномена. Бог як трансценденція – це «виступ» із природної детермінованості, позначення того розриву світу, у якому може виникнути суб'єктивність. Без цього розриву людина перетворюється в елемент світу наявного» [6, с. 239]. Тому й питання про мотиви екстеріоризації її світогляду залишається відкритим.

Урахування параметрів істинності як психічної потреби виявляє, що загальні когнітивні установки людської свідомості орієнтовані на те, щоб істина, яка звучить, збігалася з певним комплексом відчуттів. Це насамперед евристичне розширення горизонту мислення, «Ага-ефект» (В. Кьолер), відчуття глибини й мудрості. Переживання цих афектів суб'єкт пізнає як властивості істини. У релігійному світогляді цей афект часто зливається з внутрішньою інтенцією до сакралізації і догматизації істини.

Висновки. Основні психологічні проблеми екстеріоризації матеріалістичного світогляду описують актуальну структуру матеріалістичної моделі світу. У процесі екстеріоризації виявляється низка внутрішніх проблем, а саме: 1) підстави для мотивації суб'єкта і 2) філософське обґрунтування потреби або бажаності жертв і зусиль, необхідних для просування своєї картини світу. У контексті матеріального всесвіту транспонування комбінації реакцій нейронних мереж різних примірників людського мозку не може бути імперативом. Проблемне поле екстеріоризації світогляду в контексті матеріального всесвіту постає через відсутність категорії «належного» в матеріалістичній онтології, що робить це питання нерозв'язним. На практиці соціально-психологічні причини екстеріоризації свого світобачення компенсують ці проблеми філософського плану.

Перспективи дослідження. Аналізована тема має широкі перспективи для наукового дослідження. Такий феномен як якісне експонування світогляду або дієвість психологічних асоціацій у теоретичних картинах світу має значний потенціал у розкритті – як екзистенційної структури окремої свідомості, так і їх діалогу. Релевантність зарахування інтерсуб'єктивних знаків до категорії «світогляд», дослідження його як соціальної формації культурних мемів і посилань також може доповнити і розширити цей напрям досліджень.

Література:

1. Davies P. The Eerie Silence. *Physics World*. 2010. Vol 23, № 03. P. 28-35. DOI: 10.1088/2058-7058/23/03/39
2. Monod J. From enzymatic adaptation to allosteric transitions. *Resonance*. 2003, vol. 8, P. 85-104. DOI: 10.1007/bf02834406
3. Monod Jacques. Chance and Necessity: An Essay on the Natural Philosophy of Modern Biology. *Technology and Culture*. 1972. Vol. 13, No. 4. P. 662-663. DOI: 10.2307/3102860
4. Ветушинский А. С. Анти-спиритуализм, анти-идеализм, анти-обскурантизм: три периода в развитии западного материализма. *Философская мысль*. 2016. № 10. С. 16-31. DOI: 10.7256/2409-8728.2016.10.2057
5. Докінз Р. Сліпий годинникар. Як еволюція доводить відсутність задуму у Всесвіті. / Пер. с англ. Я. Лебеденко. Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2018. 520 с.
6. Ростова Н. Н. Науки о человеке. *Философская антропология*. 2016. Т. 2. № 1. С. 221–245.
7. Слотердайк П. Сферы: Микросферология. Т. I. Пузыри. / Вступ. ст. Б. В. Маркова. СПб.: Наука, 2005. 653 с.
8. Фрит, К. Формування розуму. Як мозок створює наш духовний світ. / Пер. с англ. Любомир Шерстюк. Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2019. 272 с.

**ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Отримано: 06 травня 2020 р.

Прорецензовано: 12 травня 2020 р.

Прийнято до друку: 12 травня 2020 р.

e-mail: irvalitova@yandex.ru

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-37-43

Валитова И. Е. Отношение матери к ребенку раннего возраста с отклонениями в развитии в зависимости от полоролевых характеристик ребенка. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 37–43.

УДК: 159.922.76

Валитова Ирина Евгеньевна,
кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры социальной работы

Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Беларусь

ОТНОШЕНИЕ МАТЕРИ К РЕБЕНКУ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛОРОЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК РЕБЕНКА

В статье рассматриваются особенности материнского отношения к ребенку разного пола, единственному в семье или имеющему здоровых сиблингов. Использование опросников, клинической беседы, контент-анализа и факторного анализа неоконченных предложений позволило установить отсутствие существенных различий материнского отношения к детям раннего возраста и отношения к их заболеванию в зависимости от их полоролевой позиции. Различия обнаружены в отношении матерей к единственным детям: они более чувствительны и в большей степени безусловно принимают своего ребенка. При анализе отношения матери к ребенку раннего возраста с отклонениями в развитии необходимо ориентироваться не столько на полоролевые характеристики ребенка, сколько на их значение для матери в контексте переживания ситуации рождения особенного ребенка.

Ключевые слова: ранний возраст, дети с отклонениями развития, материнское отношение, единственный ребенок, порядок рождения детей, мальчики и девочки.

Валітова Ірина Євгенівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи

Установи освіти «Брестський державний університет імені А. С. Пушкіна», Білорусь

СТАВЛЕННЯ МАТЕРІ ДО ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ З ВІДХИЛЕННЯМИ В РОЗВИТКУ ЗАЛЕЖНО ВІД СТАТЕВО-РОЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ДИТИНИ

У статті автор розглядає особливості материнського ставлення до дитини різної статі, єдиної в сім'ї або такої, що має здорових сиблінгів. Використання опитувальників, клінічної бесіди, контент-аналізу і факторного аналізу незакінчених речень дало змогу встановити відсутність істотних відмінностей материнського ставлення до дітей раннього віку та ставлення до їхнього захворювання залежно від їхніх статево-рольової позиції. Відмінності виявлено у ставленні матерів до єдиних дітей: вони більш чутливі і більшою мірою безумовно приймають свою дитину. Під час аналізу ставлення матері до дитини раннього віку з відхиленнями в розвитку потрібно орієнтуватися не так на статево-рольові характеристики дитини, як на їхнє значення для матері в контексті переживання ситуації народження особливої дитини.

Ключові слова: ранній вік, діти з відхиленнями розвитку, материнське ставлення, єдина дитина, порядок народження дітей, хлопчики і дівчатка.

Irina Ye. Valitova,

PhD in Psychology, Associate Professor,
Professor at the Department of Social Work,

Educational Institution "Brest State A.S. Pushkin University", Belarus

MOTHER' RELATION TO AN EARLY AGE CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS DEPENDING ON THE CHILD'S SEX AND ROLE FEATURES

The sex-role position of a child with developmental disorder plays an important role in the process of family's adaptation to disability. The literature provides evidence of the favourable influence of a healthy child in the family on both the mother and the relationships in the family; the differences in the gender selectivity of parents in the upbringing of girls and boys, including the presence of children with developmental disorders, are established.

Main results of the study. The study found that mother's relation to an only child on most indicators does not differ from her relation to a child who is one of the siblings in the family. Mothers rate the child equally on the health, intelligence, beauty, character and happiness scales, regardless of the child's position in the family. Mothers rate themselves equally on all scales, regardless of whether they are only mothers of a child with a developmental disorders, or they also have normally developed children.

There are some differences in the maternal relation to the only children compared to non-only children. In relation to their only child mothers accept unconditionally of their child and are more sensitive to it. This data corresponds to the idea of high significance of the first child for a mother.

The mother's relation to boys and girls does not differ in all the studied parameters, which can be explained by the implementation of the mother's role content in relation to a very young child, the main component of which is responsibility and care.

The data obtained do not quite correspond to the expected results. This can be explained by the fact that a mother perceives her child as different from other children, and therefore not so much the youngest or middle among the children in the family, as the only one. The order of birth of a child and its gender, being objective and emotionally neutral characteristics, acquire sense for the mother and therefore play the role of individual factors in the formation of maternal relation.

Key words: early age, children with developmental disorders, maternal relation, the only child, the order of children birth, boys and girls.

В клинической психологии развития в последнее время наблюдается повышение интереса исследователей к проблемам семейного воспитания ребенка с отклонениями в развитии и ресурсам семьи в оказании помощи детям с особыми потребностями. Современная система раннего вмешательства основана на принципе семейной центрированности (М. Guralnick [1]; А.В. Кукуруза [2]), и научное обоснование содержания и методов психологической помощи семье должно включать описание особенностей детско-материнских отношений.

Постановка проблемы. Взаимоотношения матери и ребенка определяются многими факторами, круг которых широко освещен в работах по психологии родительства и детско-родительских отношений (А. Я. Варга, Е. И. Захарова, А. С. Спиваковская, Р. В. Овчарова, Э. Г. Эйдемиллер и др.). К числу таких факторов относят и полоролевые характеристики ребенка: пол ребенка и его позиция в структуре семейных отношений. При наличии в семье ребенка с отклонениями в развитии его полоролевая позиция может играть существенную роль в процессе адаптации семьи к факту появления проблемного ребенка посредством формирования к нему специфического отношения.

В качестве средовых факторов формирования индивидуальности ребенка рассматриваются размер и состав семьи, порядковый номер рождения ребенка, место среди сиблингов (старший, средний, младший), интервалы между рождениями детей (А. Адлер, И.В. Равич-Щербо, Г.Т. Хоментаскас, А. Шутценберг и др.). Идеи А. Адлера [3] о влиянии порядка рождения человека на формирование его личности и отклонений в ее развитии инспирировали многочисленные исследования, одним из направлений которых стало изучение отношения родителей к первому и последующим по рождению детям.

Как отмечает Г.Т. Хоментаскас [4], первый ребенок вызывает со стороны родителей трепетную любовь и восхищение, он с самого начала получает огромную заботу и внимание со стороны взрослых, однако у родителей наблюдается повышенная тревога, беспокойство и неуверенность. Появление на свет второго ребенка вызывает гораздо меньше тревоги у родителей. Однако А.А. Шутценберг [5] обращает внимание на индивидуальные варианты отношения матери к ребенку. При отсутствии других детей с мальчиком и девочкой могут обращаться как с двумя единственными детьми, а когда разница между детьми ними превышает шесть лет, со вторым ребенком также могут обращаться как с единственным; с больным ребенком родители вообще могут обращаться как с «особенным», не ориентируясь на порядок его рождения. Как показала Н.К. Спицына [6], особенности материнско-детских отношений при наличии у ребенка отклонений в развитии обусловлены его возрастом и полом, составом, семьей и количеством детей в семье.

Отношения «мать – сын», «мать – дочь» как содержательно различные рассматриваются и в обыденном сознании, и в научных исследованиях. В пословицах разных народов закреплены несколько прототипов ситуаций, описывающих положение ребенка в семье: отношение родителей к ребенку, отношение матери к ребенку, отношение родителей к дочери, отношение родителей к сыну [7], что отражает представления о необходимости разных подходов к воспитанию мальчика и девочки. Особенности детско-родительских отношений к дочери и сыну выявлены в ряде научных исследований (Т.В. Бендас, В.Д. Еремеева, А.И. Захаров, В.Е. Каган, И.С. Кон, Т.П. Хризман). Различия в отношениях к детям разного пола обосновываются биологическими и социальными факторами, к которым относят представления обыденного сознания, интериоризованные родителем требования общества к ребенку того или иного пола, содержание материнской и отцовской роли, идентификация ребенка с родителем собственного пола и т.п. [8; 9; 10].

Анализ последних исследований и публикаций. Особенности детско-родительских отношений и индивидуально-психологические особенности детей разного возраста изучаются в сравнительном аспекте в однодетных и многодетных семьях [11], что позволяет описать отличительные характеристики ребенка из однодетной семьи. Метаанализ исследований влияния порядка рождения ребенка на различные характеристики личности и отношений к нему [12], позволил в обобщенном виде представить важные в контексте нашего исследования результаты. Оказалось, что родители в большей степени заботятся о

здоровье старших (первых по рождению) детей и чаще водят их к врачам, хотя эти дети чаще болеют; единственные дети получают больше вербальной стимуляции от родителей; родители более терпимы по отношению к младшим детям, чем к ранее рожденным. Установлена связь наличия в семье здоровых сиблингов у ребенка с отклонением в развитии (на примере детей дошкольного и школьного возраста с детским церебральным параличом, с расстройствами аутистического спектра, умственной отсталости) с различными аспектами материнского отношения.

Ребенок с ДЦП воспринимается матерью как несамостоятельный и пассивный, и при наличии нескольких детей в семье матери лучше понимают отставание в развитии своего ребенка от сверстников [13]. Наличие здорового сиблинга способствует повышению удовлетворенности родителей семейным взаимодействием и оказывает благотворное влияние на микроклимат в семье, так как здоровому ребенку приписывается компенсирующая роль, которая определяется наличием альтернативных (здоровых) паттернов взаимодействия [14; 15]. Степень неудовлетворенности семейной ситуацией у матерей в три раза выше при отсутствии в семье других здоровых детей [16].

В семьях, воспитывающих единственного ребенка с РАС, достоверно чаще мать применяет проекцию собственных нежелательных качеств на ребенка как механизм психологической защиты, что сопровождается постоянным недовольством действиями ребенка, его эмоциональным непринятием [17; 18]. У матери ребенка с аутизмом при наличии здорового сиблинга в семье наблюдается уменьшение количества неадаптивных защитных механизмов [19].

В ряде исследований была подтверждена гипотеза о наличии специфических особенностей родительского отношения, обусловленного полом детей [11; 20; 21]. Однако имеются данные о том, что родительское отношение матери в отличие от родительского отношения отца не определяется явно полом ребенка [11]. При этом несколько большая требовательность и строгость матери отмечается по отношению к девочкам, чем к мальчикам, но она сочетается с эмоциональной близостью, которую мать испытывает ко всем детям. Как подчеркивает Т.В. Бендас [9], матери примерно одинаково ведут себя с сыновьями и дочерьми, что свидетельствует о проявлении заботы о ребенке – слабом и беззащитном – как важнейшей характеристике роли матери.

Упомянутые исследования проведены на выборках нормально развивающихся детей, но сделанные в них выводы подтверждаются и в исследованиях разных категорий детей с отклонениями в развитии и детей, страдающих соматическими заболеваниями. Установлено, что по отношению к взрослым дочерям с интеллектуальной недостаточностью матери проявляют больше нежности и снисходительности по сравнению с сыновьями [22]. У матерей, имеющих детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, показатели их материнской самоэффективности имеют очень низкие значения в отношении мальчиков [23].

Установлены различия родительского отношения к часто болеющим мальчикам и девочкам дошкольного возраста [24]. В воспитании девочек и мальчиков, болеющих острым лимфобластным лейкозом, выявлены различия в гендерной избирательности родителей: из 61 показателя только 7 характеризуют детско-родительские отношения к мальчику/девочке как идентичные [25].

Указанные исследования проведены на детях как минимум дошкольного возраста, когда мать уже имеет солидный опыт воспитания и совладания с трудностями особенного ребенка, и полученные данные не могут быть перенесены на материнское отношение к единственному/неединственному ребенку, к мальчику или девочке раннего возраста. В раннем возрасте дети отличаются типичными возрастными особенностями и воспринимаются родителями как малыши, а материнское отношение реализуется в условиях относительно небольшого периода совладания с трудностями и преобладания у матери надежд на их преодоление в будущем [26].

Цели исследования. Цель исследования (1): выявить специфику материнского отношения к ребенку раннего возраста с отклонениями в развитии в зависимости от позиции ребенка в семье как единственного или неединственного, как одного из сиблингов. Цель исследования (2): выявить специфику материнского отношения к мальчикам и девочкам раннего возраста, имеющим неврологическую патологию.

Будут рассматриваться два основных типа семей: 1 – семья с единственным ребенком, имеющим отклонения в развитии; 2 – семья, в которой помимо ребенка с отклонениями в развитии воспитываются другие нормально развивающиеся дети, или сиблинги особого ребенка. Два разных типа семей, включающие ребенка с отклонением в развитии, для матерей психологически различаются, и второй вариант семей предоставляет матери дополнительные ресурсы. Во-первых, женщина получает возможность осознавать и чувствовать себя не только матерью особого (проблемного, неполноценного) ребенка, но и матерью обычных детей; во-вторых, она может сравнивать закономерности развития здорового ребенка и ребенка с отклонениями.

Изложение основных материалов. Методы и процедура исследования. Для решения задач исследования мы использовали несколько методик:

– методика неоконченных предложений, варианты завершения предложений позволяют описать образ ребенка у матери ее эмоциональные состояния, мечты и представления о будущем; результаты методики анализировались посредством контент-анализа и факторного анализа;

– опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (Е.И. Захарова) позволяет выявить показатели по 11 шкалам и трем блокам;

– опросник «Диагностика отношения к болезни ребенка» (В.Е. Каган) позволяет выявить показатели нозогнозии (оценка степени тяжести болезни ребенка), интернальности (понимание причин возникновения болезни ребенка), тревожности и общий индекс напряженности матери;

– модифицированная нами методика самооценки Дембо-Рубинштейн: матери оценивали своего ребенка и самих себя по нескольким шкалам, поэтому данная методика получила название оценочных шкал;

– клиническая беседа с матерями, направленная на выявление их представлений и отношения к ситуации рождения особенного ребенка.

Выборка исследования. В исследовании в качестве исследуемых участвовали матери, имеющие детей раннего возраста (возраст детей от одного года до трех лет).

Первая группа – матери детей с отклонениями в развитии (неврологическая патология, НП), с диагнозами «детский церебральный паралич», «последствия раннего органического поражения ЦНС», $n=118$, из них 68 мальчиков (57,6%) и 50 девочек (42,4%). Единственные дети чаще встречаются у более молодых матерей ($p=0,000$), что отражает естественную тенденцию увеличения числа детей в семье с увеличением возраста матери. Средний возраст единственных и неединственных детей не различается ($p=0,001$). Степень тяжести нарушений у детей оценивалась в баллах (1,2,3) по трем методикам: единственные дети не отличаются от неединственных детей в семье по степени тяжести нарушений ($p=0,01$).

Вторая группа – матери нормотипичных детей (НТ), не имеющих неврологического диагноза, $n=158$, из них 70 (55,7 %) мальчиков и 88 (55,7 %) девочек. Результаты матерей этой группы использовались в сравнительном анализе отношений матери к мальчикам и девочкам.

Основные результаты исследования. При анализе результатов проводилось сравнение показателей опросников по разным шкалам в подгруппах испытуемых в зависимости от положения ребенка в семье и пола ребенка. В данной статье приводятся только результаты, отражающие связь показателей материнского отношения с полоролевой позицией ребенка в семье.

1. Факторный анализ. Исходным материалом для факторизации выступали первичные результаты контент-анализа незаконченных предложений, закодированные в бинарную матрицу. Факторный анализ осуществлялся посредством центроидного метода с подпрограммой Varimax-вращения с нормализацией Кайзера (программа SPSS 17.0). Факторизация исходных матриц (21 параметр) проводилась как на общей выборке, так и на выборках возрастных подгрупп.

Факторизация позволила выделить фактор, объединяющий две категории: единственный ребенок и неединственный ребенок, названный «единственный ребенок». Этот фактор объединяет 17,5 % общей дисперсии, факторные нагрузки составляют 0,947 и -0,947; в его состав не включены другие переменные (например, признание отставания ребенка в развитии, указание на сильные стороны ребенка, убеждение, что ребенок преодолет нарушение и др.). Наличие изолированного фактора «единственный ребенок» является аргументом в пользу вывода об отсутствии различий показателей материнского отношения к единственному и неединственному ребенку, имеющему отклонения в развитии.

2. Методика «Оценочные шкалы». Результаты показывают, что матери по всем шкалам оценивают своих детей и самих себя одинаково, независимо от того, какое место занимает ребенок в семье (он является единственным или нет), так как статистически значимые различия не обнаружены: значения p от 0,318 до 0,886. Матери оценивают своих детей достаточно высоко по всем шкалам (средние значения 7,59; 9,39; 9,62), кроме шкалы здоровья (среднее значение 6,46). Эти оценки относятся как к единственным детям в семье, так и к детям, имеющим здорового сиблинга. На среднем и высоком уровне матери оценивают самих себя (средние значения от 6,49 до 8,37), и количество детей в семье не связано с материнскими самооценками.

3. Эмоциональное взаимодействие матери и ребенка.

3.1 Результаты опросника ОДРЭВ показали, что по трем шкалам из 14 значения показателей статистически значимо различаются (коэффициент корреляции Спирмена) в зависимости от положения ребенка (является он единственным или нет):

– Шкала 5 (безусловное принятие): $r=0,233$, $p=0,011$. Показатели безусловного принятия ребенка матерью выше, когда ребенок единственный;

– Шкала 7 (преобладающий эмоциональный фон взаимодействия): $r=0,192$, $p=0,038$. Показатель эмоционального фона взаимодействия выше, когда ребенок единственный;

– Блок 1 (чувствительность): $r=0,226$, $p=0,014$. Показатели чувствительности матери выше, когда ребенок единственный.

Матери оказываются более чувствительными по отношению к единственным детям, они в большей степени принимают своего ребенка безусловно, а общение с единственным ребенком в большей степени насыщено положительными эмоциями.

3.2 Значения по всем шкалам опросника ОДРЭВ сравнивались в группах матерей, имеющих мальчиков и девочек (см. рис. 1). Статистически значимых различий показателей по всем шкалам между матерями мальчиков и девочек обнаружено не было (t-критерий Стьюдента, значения p от 0,362 до 0,986). В группе матерей, имеющих нормотипичных детей, также не было обнаружено различий по всем шкалам опросника между матерями мальчиков и девочек (t-критерий Стьюдента, значения p от 0,12 до 0,768 по разным шкалам).

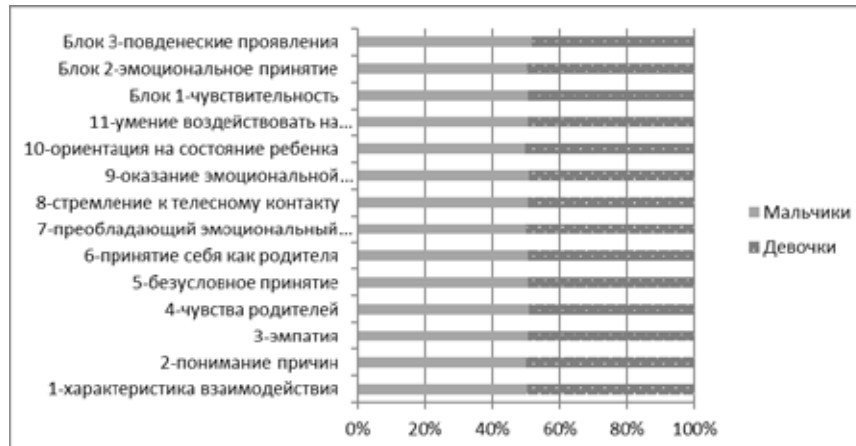


Рис. 1. Значения показателей опросника ОДРЭВ, дети с неврологической патологией

4. Результаты опросника ДОБР показали отсутствие статистически значимых различий (коэффициент корреляции Спирмена, $r \geq 0,1$) по всем шкалам опросника между группами матерей, имеющих единственных детей и имеющих нескольких детей. Отношение матери к болезни ребенка не зависит от того, имеет ли она только одного ребенка с отклонением в развитии или у нее есть также здоровые дети. Внутри всей выборки между матерями имеются существенные различия по всем шкалам опросника, что вероятно определяется другими факторами, но не позицией ребенка в семье.

5. Анализ протоколов клинической беседы с матерями детей с неврологической патологией позволил выделить два типа высказываний матерей о роли нормотипичных (здоровых) детей в семье, имеющей маленького ребенка с неврологической патологией.

Первый тип высказываний относится к сравнению ребенка с неврологической патологией и нормотипичного ребенка. «Ванюша конечно отстает, мой старший сын в два года уже бегал и что-то говорил», «Нечего сравнивать, старшая совсем по-другому развивалась», «Старшая дочка росла сама по себе, ее ничему учить не надо было, а с младшей надо каждый шаг осваивать». Таким образом, сравнивая развитие детей, матери отмечают медленный темп развития особого ребенка, отставание его в развитии, а также существенную разницу в приложении необходимых усилий для обеспечения его развития.

Второй тип высказываний матерей характеризует отношения старших сиблингов с младшими особыми детьми. Старшие дети выступают в качестве помощников при уходе за особым ребенком: «Старшенькая мне сильно помогает, если что надо, я ее зову. Я могу хоть что-то сделать по дому, без нее совсем было бы плохо»; «Мои сыновья старшие очень любят играть с Лерой, и даже позаниматься с ней ЛФК»; «Катя (4 года) и Настя (2 года, особый ребенок) все время играют вместе». В других случаях старшие дети тяготеют к общению с младшим особым ребенком, отказываясь помогать маме: «У старшего свои дела и заботы, но если очень надо, то может посидеть с младшим»; «Младший беспокойный очень, и дочка не хочет с ним сидеть»; «Он у дочки все игрушки забирает, и она лучше любит сама играть». Эти ситуации свидетельствуют о типичных проблемах в отношениях между сиблингами, возникающими в любых семьях.

Таким образом, старшие нормотипичные сиблинги играют определенную роль в формировании отношения матери к особому ребенку: во-первых, закономерности развития детей в норме являются основанием для сравнения с развитием особых детей; во-вторых, нормотипичные дети являются важным ресурсом в совладании матери с ситуацией рождения особенного ребенка.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В проведенном исследовании получены эмпирические доказательства особенностей материнского отношения к ребенку раннего возраста с неврологической патологией в зависимости от его пола и положения в семье как единственного или неединственного. Установлено, что отношение матери к единственному ребенку по большинству показателей

не отличается от ее отношения к ребенку, который является одним из сиблингов в семье. Матери одинаково оценивают ребенка по шкалам здоровья, ума, красоты, характера и счастья вне зависимости от положения ребенка в семье. Матери одинаково оценивают себя по шкалам здоровья, ума, красоты, характера и счастья, независимо от того, являются ли они матерями только ребенка с отклонением в развитии, или у них есть еще и нормально развивающиеся дети. Этот вывод не соответствует данным о том, что у матерей повышается самооценка, когда они являются матерями нормотипичных детей, а не воспитывают только одного ребенка с отклонением в развитии. Вероятно, самооценка матери, имеющей ребенка с отклонениями в развитии, определяется другими факторами, а не только фактом осознания себя как матери здорового (то есть полноценного) ребенка.

Отношение матери к болезни ребенка раннего возраста не связано с положением ребенка в семье, а разброс индивидуальных значений, вероятно, объясняется другими факторами.

Обнаружены различия материнского отношения к единственным детям по сравнению с неединственными детьми. По отношению к единственным детям матери более чувствительны и в большей степени принимают своего ребенка безусловно, а общение с единственным ребенком более эмоционально. Эти данные соответствуют установленным положениям о высокой значимости для матери именно первого ребенка, при этом наши данные подтверждают, что это положение распространяется и на детей с отклонениями в развитии.

Наличие старших нормально развивающихся сиблингов позволяет матери сравнивать закономерности развития нормотипичных детей с развитием особых детей, что может играть как позитивную, так и негативную роль. Позитивная роль сравнения состоит в лучшем понимании закономерностей развития детей в раннем возрасте и обеспечении процессов развития и коррекции; а негативная роль состоит в негибком применении к особому ребенку нормативов благополучного развития и предъявлении к нему завышенных требований. Нормотипичные дети выступают как важный ресурс в совладании матери с ситуацией рождения особенного ребенка.

Отношение матери к мальчикам и девочкам не отличается по всем 14 исследуемым параметрам, что наблюдается как среди матерей детей с отклонениями в развитии, так и матерей нормально развивающихся детей. Практически одинаковое отношение матерей к мальчикам и девочкам раннего возраста можно объяснить реализацией содержания материнской роли в отношении к маленькому ребенку, в которой на первый план выходит ответственность, забота и уход за беспомощным и требующим особого внимания малышом.

Можно объяснить факт отсутствия существенных различий в отношении матери к единственному и неединственному ребенку, к детям разного пола тем, что матери воспринимают второго рожденного ею ребенка как первого, так как этот ребенок особенный, другой, отличный от первого, и ее эмоциональный опыт и представления о воспитании детей начинаются субъективно как бы с нуля. При наличии большого временного интервала между рождениями детей мать воспринимает ребенка как первого и выстраивает по отношению к нему свое отношение как к единственному. В определенной степени это относится и к рождению ребенка другого, по сравнению с первым ребенком, пола, и дети могут восприниматься матерью как единственные мальчик и девочка.

Наиболее вероятным, на наш взгляд, объяснением результатов, не полностью соответствующих ожидаемым, является восприятие матерью ребенка с неврологической патологией как особенного, отличающегося от других детей в семье, а поэтому не столько младшего или среднего среди детей в семье, сколько единственного.

При анализе отношений матери к ребенку раннего возраста с отклонениями в развитии необходимо ориентироваться не столько на полоролевые характеристики ребенка, сколько на их значение для матери в контексте переживания ситуации рождения особенного ребенка. Порядок рождения ребенка и его пол, являясь объективными и эмоционально нейтральными характеристиками, приобретают смысл для матери и поэтому играют роль индивидуальных, а не общих факторов формирования материнского отношения.

Полученные в данном исследовании результаты и сформулированные закономерности не в полной мере соответствуют и в некоторых аспектах даже противоречат литературным данным. Обозначенное противоречие результатов может быть объяснено в первую очередь возрастными особенностями детей и отношением к ним матери. Перспективы дальнейших исследований мы видим в изучении индивидуальных вариантов материнского отношения к детям раннего возраста в зависимости от личностного смысла для матери его появления на свет и смысла заболевания ребенка. Перспективным направлением исследований является рассмотрение разных возрастно-половых вариантов наличия детей в одной семье и углубленное изучение сиблинговых отношений в семье, имеющей ребенка раннего возраста с отклонением в развитии, как опосредующего звена в детско-материнских отношениях.

Литература:

1. Guralnick, M. Why Early Intervention Works. A Systems Perspective. *Infants & Young Children*, 2011. № 24;1. С. 6–28.
2. Кукуруза А. Раннее вмешательство – семейно-центрированная модель помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с нарушениями развития. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. 2010. № 913. С. 99–102.
3. Адлер А. Наука жить. Комплекс неполноценности и комплекс превосходства. Киев : Port-Royal. 1997. 387 с.
4. Хоменаускас Г. Семья глазами ребенка. М. : Педагогика. 1989. 160 с.
5. Шутценбергер А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. М.: Издательство института психотерапии. 2001. 231 с.
6. Спицына Н. Перинатальные аспекты материнско-детских отношений в семьях детей с детским церебральным параличом : Дисс. кандидата психол. наук : 19.00.04. СПб. 2008. 292 с.
7. Леднева А. Концепт «Ребенок» в пословичном фонде (на материале русских и немецких пословиц и поговорок). *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение*. 2011. № 3. С. 205–208.
8. Еремеева В., Хризман Т. Девочки и мальчики – два разных мира. М. : Линка Пресс. 1998. 184 с.
9. Бендас Т. Гендерная психология. СПб : Изд-во «Питер». 2006. 431 с.
10. Fagot B. Parenting boys and girls. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 1. Children and parenting*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995. P. 163–183.
11. Баландина Л. Родительско-детские взаимодействия и самооценка мальчиков и девочек дошкольного возраста в однодетных семьях. *Фундаментальные исследования*. 2012. № 11–5, С. 1121–1125.
12. Грошев И., Утенышева О. Особенности взаимосвязи порядка рождения личности и поведения в конфликте. *Вестник Тамбовского ГУ*, выпуск 6 (146). 2015. 28–35.
13. Тихомирова В. Влияние степени тяжести детского церебрального паралича у детей дошкольного возраста на эмоционально-личностные особенности их матерей. *Психологические исследования*, 2012. № 5, 26. URL: <http://psystudy.ru>.
14. Казакова Т. Психическая патология старшего sibлинга как фактор формирования родительского отношения к младшему (на примере детского аутизма и олигофрении). *«Здоровье нации – основа процветания России»: мат. научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума. – Том 2, раздел «Здоровье нации и образование»*. Москва. 2008. С. 27–28.
15. Красильникова Е. Функционирование семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушения психического развития: Дисс. кандидата психол. наук: 19.00.04. СПб. 2013. 244 С.
16. Горячева Т., Солнцева Л. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения. *Психологические проблемы современной семьи: мат. Всероссийской научной конференции, часть I*, Москва. 2005. С. 285–298.
17. Печникова Л. Материнское отношение к ребенку-аутисту в зависимости от наличия в семье здорового sibса. *Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь: мат. Рос. науч.-практ. конф.*, Москва. 1998. С. 73–74.
18. Федотова Э. Особенности родительского отношения к детям с дефицитностью общения. *Аутизм и нарушения развития*. 2006. № 1. С. 1–7.
19. Шабанова Е. Психологические защиты и внутрисемейные отношения у родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра : дисс. кандидат психол. наук: 19.00.04. СПб. 2018. 230 с.
20. Аликин И., Лукьянченко Н. К проблеме гендерно-возрастной специфичности родительского отношения. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2010. № 11-1. С. 70–75.
21. Воробьева Д., Семенова Э. Гендерный аспект формирования образа ребенка в системе детско-родительских отношений. *Царскосельские чтения*. 2011. Т. 2. XV. С. 256–257.
22. Бондаренко О., Куликов Л. Отношения с матерью как эмоционально поддерживающий ресурс для человека с интеллектуальной недостаточностью. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2008. Сер. 12. Вып. 3. С. 90–97.
- Maniadaki K., Sonuga-Barke E., Kakouros E. et al. Maternal Emotions and Self-Efficacy Beliefs in Relation to Boys and Girls with AD/HD. *Child Psychiatry Hum. Dev.* 2005. № 35 P. 245–263. <https://doi.org/10.1007/s10578-004-6460-3>.
- Дусказиева Ж. Особенности родительского отношения отцов и матерей к часто болеющим мальчикам и девочкам старшего дошкольного возраста. *Омский научный вестник*. 2008. № 6 (74). С. 108–114.
- Федоренко М. и др. Сравнительный анализ показателей диагностики детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих мальчиков и девочек больных острым лимфобластным лейкозом. *Успехи современной науки и образования*. 2016. Т. 4. 10. С. 170–172.
- Валитова И. Клинико-психологическая концепция психического дизонтогенеза в раннем возрасте: Монография. Брест: БрГУ им. А.С. Пушкина. 2019. 298 с.

Отримано: 06 травня 2020 р.

Прорецензовано: 15 травня 2020 р.

Прийнято до друку: 15 травня 2020 р.

e-mail: olgawow4enko@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-44-49

Вовченко О. А. Саморегуляції базових емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку як основа формування емоційного інтелекту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 44–49.

УДК: 159. 922.76-056.34.15

Вовченко Ольга Анатоліївна,

кандидат психологічних наук, докторант Інституту спеціальної педагогіки та психології ім. М. Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

САМОРЕГУЛЯЦІЇ БАЗОВИХ ЕМОЦІЙ ПІДЛІТКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Розкрито сутність та особливості сприймання базових емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку. Досліджено специфіку емоційної саморегуляції через такі компоненти емоційного інтелекту, як диференціація, вербалізація та регуляція базових емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку. Окреслено основні підходи до розуміння емоційної та особистісної саморегуляції у спеціальній психології. Проведено психодіагностичну процедуру дослідження стану основних компонент емоційного інтелекту: сприймання, розпізнавання, диференціації, вербалізації базових емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку. Окреслено подальші напрями дослідження в царині емоційного інтелекту, особистісної саморегуляції, самоконтролю підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Ключові слова: порушення розумового розвитку, підлітковий вік, емоційна саморегуляція, емоційний інтелект, базові емоції.

Olga A. Vovchenko,

PhD in Psychology, doctoral student, Institute of special education and psychology,
N. Yarmachenko National academy of pedagogical sciences Ukraine

SELF-REGULATION OF BASIC EMOTIONS BY ADOLESCENTS WITH MENTAL DEVELOPMENT AS A BASIS FOR THE FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

In special psychology, the understanding of self-regulation is ambiguous. Modern scientists view emotional self-regulation as: the process of adapting a teenager's personality to the outside world; the process of changing the life systems of the individual; as an internal regulation of behavior. The aim of the article is to study and experimentally test the peculiarities of the perception of basic emotions and the state of formation of emotional self-regulation in adolescents with mental development as a basis for the formation of emotional intelligence. The main method of research was the method of psychodiagnosis. Based on the obtained results, a qualitative characteristic of the ability to recognize basic emotions was determined, the most and the least known emotions for adolescents were determined, and the dynamics of emotion recognition (speed) were established. In the course of the study it was possible to establish correctly perceived emotions and distorted, to compare emotions with colors. In the course of the study it was possible to establish correctly perceived emotions and distorted, to compare emotions with colors. It is determined that in adolescents with mental development differentiation of emotions is determined by the cognitive level of personality development, personal experience, education and social environment. It has been established that adolescents with mental development need additional psychocorrectional activities that will be directed to the formation of emotional regulation, in particular the ability to call emotions, feelings they are experiencing, to mark them with appropriate verbal symbols. The article outlines further areas of research in the field of emotional intelligence, personal self-regulation, self-control of adolescents with mental development.

Key words: mental development disorders, adolescence, emotional self-regulation, emotional intelligence, basic emotions.

Постановка проблеми. Емоції – це невід’ємна частина життя та структурний компонент кожної особистості. Це відображення реальної дійсності у формі переживань. Як зазначав К. Ізард, «...емоції енергують й організують сприйняття, мислення і дію». Сприймання, розпізнавання та регуляція емоцій відіграють важливу роль у формуванні особистості, зокрема під час її становлення – у підлітковому віці. Цей віковий етап надзвичайно важливий саме для формування самооцінки, життєвих компетенцій, «Я-концепції», становлення емоційно-вольової сфери й особистісної саморегуляції та загалом для соціалізації особистості підлітка в подальше доросле життя.

– Дослідження та подальший психологічний вплив на формування емоційної саморегуляції вкрай важливий на означеному віковому етапі, оскільки сприймання базових емоцій впливає на такі основні функції в життєдіяльності підлітка, як регулятивну та сигнальну. Сигнальна функція сповіщає особистість про зміни в навколишньому світі й організмі. Регулятивна допомагає пристосуватися до змін обставин. Крім

того, особистісна та зокрема емоційна саморегуляція в підлітків з порушеннями розумового розвитку забезпечують реалізацію важливих функцій, що впливають на ефективну взаємодію особистості з оточенням. Такими функціями є контроль над діяльністю та власною поведінкою за допомогою порівняння поставленої програми та виконаних дій; узгодження потягів, перемикання психічно-емоційної активності, координація дій, поведінки; санкціонування (виклик або затримка процесів власної життєдіяльності – констатувати особливості сприймання базових емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку;

– визначити стан сформованості емоційної саморегуляції базових емоцій;

– визначити основні чинники становлення та формування емоційної саморегуляції у підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Виклад основного матеріалу. Сприймання та саморегуляції базових емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку ми визначали через розуміння, аналіз і зіставлення емоційних станів досліджуваних. Серед основного інструментарію використано психодіагностичні методики, а саме: методика «Тестування здатності до розпізнавання емоцій на основі пантомімічних масок обличчя людини» (адаптація М. Лебедевої), методика «Вивчення сприйняття підлітками графічного зображення емоцій» (модифікація Т. Титаренка), методика «Визначення здатності до диференціації емоційних станів» (за В. Матвеевим), бесіди, спостереження. Дослідженням було охоплено 120 осіб підліткового віку зі спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів м. Києва (школа-інтернат № 17, школа-інтернат № 12 (учні 5–9 класів)). Психодіагностику проведено відповідно до інструкцій із дотриманням потрібних вимог і використання додаткового інструментарію.

Методика «Тестування здатності до розпізнавання емоцій на основі пантомімічних масок обличчя людини» (адаптація М. Лебедевої) дала змогу встановити стан сформованості здатності розуміти емоції, аналізувати та зіставляти їх. За результатами діагностики встановлено, що підлітки з порушеннями розумового розвитку мають достатньо сформовану здатність аналізувати та зіставляти зображені емоційні стани. Відповідно до здобутих результатів, ми схарактеризували здатність до аналізу шести основних базових емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку (табл. 1).

Таблиця 1.

Порівняння здатності аналізувати базові емоції підлітками з порушеннями розумового розвитку різних вікових груп (у %)

Емоція	5 клас			6 клас			7 клас			8 клас			9 клас		
	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома
Радість	75	15	10	80	15	5	70	30	–	80	20	–	90	10	–
Злість	30	50	20	20	65	15	40	50	10	40	50	5	25	70	5
Відраза	25	20	55	30	20	50	20	40	40	30	45	25	25	55	20
Страх	30	30	40	30	40	30	25	55	20	30	25	45	40	25	35
Подив	30	30	40	35	25	35	15	45	40	10	60	30	40	30	30
Сум	35	30	35	40	30	30	30	65	5	25	75	–	30	65	5

Аналізуючи здобуті результати, ми визначили середній рівень розуміння емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку (вимірювання відбувалося у хвилинах). Середнє значення тривалості розпізнавання емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку становить: радості – 3,2 хвилини; злості – 4,2 хвилини; відрази – 7,3 хвилини; страху – 6,1 хвилини; подиву – 5,5 хвилини; суму – 3,8 хвилини.

Радість – зображення емоції, яке підлітки обирали одним із перших, розпізнавали на 3-й хвилині, максимальний час для розпізнавання – 5 хвилин. Варто відзначити, що радість швидше розпізнавали учні молодших класів, а старших – навпаки витрачали на неї більше часу. Протилежне ми спостерігали із сумом: молодші учні ідентифікували це зображення довше, ніж старші. Ці дві емоції були першими, які обирали підлітки, безпомилково їх характеризували та могли мімічно їх відтворити. Більшу складність викликали інші чотири базові емоції. Емоцію злості було розпізнано порівняно швидко. Варто відзначити, що підлітки любили її повторювати, зображаючи мімічно. Як учні зазначали, вона – найлегша та найцікавіша для обличчя. Саме такі аспекти під час перших діагностик змусили звернути увагу в ході дослідження саморегуляції на агресивність у структурі особистості, прояви негативізму та їхній вплив на процес саморегуляції емоцій підлітка.

Найбільш складною для розпізнавання була емоція відрази. Досліджувані підлітки не змогли її ідентифікувати в мовленні (інколи учні просто мовчали, тому що не могли дібрати відповідного визначення, їм було складно вербалізувати зазначену емоцію). Наближеними були такі відповіді: «щось не подоба-

ється», «це коли ми «фу» кажемо», «гідко», але такі коментарі підлітки висловлювали лише після допоміжних питань і спроб повторити це зображення особисто. Ми припускаємо, що ці труднощі аналізу зазначеної емоції пов'язані з більш високим рівнем інтелектуалізації емоції та здатності до зіставлення, тому вона складна для підлітків із порушеннями розумового розвитку. За результатами було встановлено, що в майже 65% підлітків існують проблеми з розпізнаванням емоції відразу. Наприклад, підлітки з порушеннями розумового розвитку не можуть визначити таку емоцію в інших людей, назвати її, ідентифікувати з власною аналогічною емоцією.

На питання: «Які емоції ви відчували, а які ні?» (з тих, що були на плакаті), підлітки найчастіше зазначали, що регулярно відчують злість, дуже рідко – страх і подив. Опитані віднесли здивування до негативних емоцій у своєму житті. Можна припустити, що підлітки рідко переживали несподівано приємні моменти, частіше зустрічаючись із несподіваними тривожними аспектами життєвого досвіду. Здивування також викликало проблеми під час аналізу (60% від загальної кількості не могли диференціювати означену емоцію), часто підлітки його плутали зі страхом. Зазначимо, що 50% (із загальної кількості опитаних) мали проблеми з розпізнаванням емоції страху.

Під час бесіди також обговорено ознаки, за якими можна розпізнавати емоції. Підлітки зазначали, що часто дивляться лише на очі партнера, коли намагаються зрозуміти його стан. Самі ж під час прояву емоцій, демонструють їх, переважно, жестами: якщо веселі чи люблять – посміхаються, обіймаються, якщо зляться чи відчують відразу – намагаються відштовхнути людину, ударити, образити словами. Отже, в разі негативних емоцій до партнера підліткам властиво проявляти почуття більш динамічно, експресивно, ніж під час позитивних. Можна припустити, що емоції негативного спектра в підлітків з порушеннями розумового розвитку мають більш високий рівень імпульсивності, менший рівень усвідомленості. Відтак, під час подальшої психокорекційної роботи варто більше уваги приділяти рефлексії підлітка щодо негативних переживань, причин таких станів тощо.

Щоб визначити здатність до зіставлення емоцій у підлітків з порушеннями розумового розвитку, ми використали методику «Вивчення сприйняття підлітками графічного зображення емоцій» (модифікація Т. Титаренка). Методика містила графічні зображення обличчя людини, що передають 5 основних базових емоцій: радість, сум, страх, гнів, подив. У процесі діагностики підлітки мали розглянути всі графічні зображення облич, які представляють ту чи ту емоцію, підписати їх та відповісти на питання: «Що, на Вашу думку, відчуває людина на зображенні?» або «Які емоції виражає її обличчя?» Для тих із підлітків, які мали труднощі з підписанням зображень, відбувалася індивідуальна робота, під час якої озвучені результати записував психолог.

За результатами проведеної методики було виявлено, що найкраще підлітки з порушеннями розумового розвитку розпізнають емоцію радості. Розпізнали емоцію радості – 34%, суму – 26%, страху – 18%, здивування – 13%, гніву – лише 9% досліджуваних.

Емоції страху, відрази та здивування були складними для ідентифікації та розпізнавання. 40% досліджуваних зіставляли та визначали емоції через співвідношення «добре – погано». Як зазначено вище, найбільшу складність викликали графічні зображення страху та подиву. Підлітки залишали їх визначення на кінець діагностування, довго обдумували, могли загалом залишити без підпису, часто під зображенням страху писали «здивування», а під здивуванням «він злякався». Під зображеннями цих двох емоцій часто траплялися написи, пов'язані з діями – «співає», «кричить», а емоційні описи були майже відсутні, інколи використано загальні вислови – «йому погано», «йому боляче» тощо.

Радість точно визначили й охарактеризували відповідним словом 34% підлітків. Із них 39% назвали обличчя «веселим», 21% – «обличчя сміється», 4% вказали, що «обличчя зле». Крім цього, зафіксовано такі вербальні характеристики, як «добра людина», «слабак», імена знайомих; підлітки також склали вигадані розповіді про зображене обличчя тощо, а, наприклад, описуючи сум, окрім слова «сумний» (57%), зазначали такі варіанти, як «обличчя плаче» (11%), «погане обличчя» (7%), «самотній» (7%), рідше – «похмурий», імена знайомих, подекуди просто зазначено, що обличчя не подобається тощо. Страх розпізнавали та відповідно вербалізували 32% підлітків з порушеннями розумового розвитку. Цю емоцію співвідносили з такими вербальними характеристиками, як сум, здивування, образа, бажання спати, зацікавленість у чомусь, спів. Здивування точно назвали 47% підлітків. Серед варіантів опису зображення найчастіше траплялися такі: «добрий», «гарний», «наляканий», «злий», «щось розповідає», «спокійний». Гнів точно назвали 11%, з них 64% досліджуваних підлітки помилково співвіднесли зображення зі злістю, 4% – агресивністю, крім того, приблизно 4% не могли визначити та співвіднести зображення з емоцією.

Можна припустити, що недостатній рівень здатності до зіставлення емоції в підлітків з порушеннями розумового розвитку пов'язаний із відсутністю досвіду роботи з такими завданнями, низьким рівнем функціонування пізнавальної та інтелектуальної сфер, алекситимічними рисами особистості.

Відповідно до методики В. Матвеева «Визначення здатності до диференціації емоційних станів», зіставлення та аналіз емоцій визначено через адекватність визначення емоції, тобто належність її до однієї із двох груп: позитивної чи негативної. Неправильне визначення емоції вчений трактував як «перекручуван-

ня полюсності емоції». Установлено, що як позитивні емоції досліджувані підлітки визначили 10, як негативні – 7, не ідентифіковано – 4 емоції (повага, гнів, роздратованість, довіра). Адекватно позитивні емоції, які визначили підлітки з порушеннями розумового розвитку як позитивні, такі: радість, дружба, кохання, цікавість (інтерес). Адекватно негативні емоції, що були визначені як негативні: горе, ненависть, тривога, агресія, злість. Неадекватно визначені (перекручені) емоції розподілено на дві групи (за В. Матвеевим): позитивні, які підлітки сприйняли як негативні, та негативні, сприйняті як позитивні. Відтак, неадекватно сприйняті позитивні емоції – це гордість і здивування. Серед негативних емоцій і почуттів – це нудьга, туга, страх, сум, гнів, сором. Варто відзначити, що три з них (нудьга, туга та сором) нейтральні й залежать від сприйняття людини, від її особистого життєвого досвіду та світогляду (табл. 2).

Таблиця 2.

Порівняльний аналіз диференціації емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку (у %)

Емоція	Визначена як позитивна	Визначена як негативна	Не ідентифікована
Радість	83,5	–	16,5
Горе	60	35	5
Нудьга	45	5	50
Туга	20	5	75
Здивування	16,5	76,5	7
Страх	55	30	15
Дружба	75	25	–
Ненависть	25	60	15
Злість	37	60	3
Кохання	50	47	3
Сум	40	30	30
Гнів	45	45	10
Сором	55	15	30
Цікавість	60	20	20
Тривога	3	70	27
Агресія	18	68	14
Гордість	10	30	60
Повага	35	35	30
Роздратованість	25	25	50
Довіра	30	30	40

Неадекватно сприйняті та перекручені емоції вказують на порушення пізнавальної діяльності підлітка, низьку та середню здатність аналізувати й зіставляти емоції, на недостатній рівень сформованості здатності до диференціації емоцій. Водночас перекручені емоції потребують додаткових психокорекційних впливів.

Другий етап проведення методики полягав у тому, що підліткам потрібно було зіставити емоцію з кольором, пояснити свій вибір (табл. 3).

Таблиця 3.

Порівняльний аналіз зіставлення емоцій та кольору в підлітків з порушеннями розумового розвитку

Емоція	Доміантний вибір кольору	Виразення доміантного кольору (у %)
Радість	Жовтий	27
Горе	Сірий	28
Нудьга	Сірий	34,5
Туга	Сірий	21
Здивування	Синій	21
Страх	Сірий	32
Дружба	Жовтий	17,2
Ненависть	Сірий	21
Злість	Сірий	31
Кохання	Червоний	21
Сум	Сірий	24
Гнів	Сірий	17,2
Сором	Сірий	20,7
Цікавість	Жовтий	17,2
Тривога	Сірий	24,1

Продовження таблиці 3.

Агресія	Синій	17,2
Гордість	Жовтий	21
Повага	Коричневий	17,2
Роздратованість	Сірий	31
Довіра	Жовтий	17,2

На основі здобутих результатів ми визначили якісну характеристику здатності до зіставлення емоцій з кольором у підлітків з порушеннями розумового розвитку. Досліджуючи цю здатність було встановлено нестереотипне поєднання кольору й емоції. Підлітки демонстрували власне сприймання кольору, нестандартність опису, відсутність стереотипних визначень (табл. 4)

Таблиця 4.

Порівняльний аналіз здатності до співвіднесення запропонованого кольорового спектру з емоціями підлітками з порушеннями розумового розвитку

Колір	Вибір емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку
Червоний	Кохання
Жовтий	Радість, дружба, цікавість, гордість
Зелений	Довіра
Темно-синій	Здивування, агресія
Сірий	Горе, нудьга, туга, страх, ненависть, злість, сум, гнів, сором, тривога, роздратованість
Фіолетовий	–
Коричневий	Повага
Чорний	–

Під час дослідження зіставлення кольору з емоціями в підлітків з порушеннями розумового розвитку було встановлено, що диференціація емоцій детермінована пізнавальним рівнем розвитку особистості, особистим досвідом, вихованням і соціальним середовищем.

Висновки. Беручи до уваги здобуті результати, зазначимо, що підлітки з порушеннями розумового розвитку потребують додаткових психокорекційних занять, спрямованих на формування емоційної регуляції, зокрема на вміння називати емоції, почуття, які вони переживають, означувати їх відповідними вербальними символами; занять, що будуть навчати підлітка керувати різними емоційними станами, зокрема негативними, як-от, злість, гнів.

Варто підкреслити, що в підлітків із порушеннями розумового розвитку процес самопізнання внутрішніх психічних актів і станів слабкорозвинений або взагалі відсутній, про що свідчать низький рівень розпізнавання та диференціації емоцій, емоційної обізнаності, управління власними емоціями. Також вагомим є встановлення низької здатності до адаптованості власних емоцій, тобто труднощі з адекватним вираженням емоцій відповідно до ситуації, що їх детермінує, зокрема з проявом та контролем гніву, злості, люті, агресії тощо.

Відтак, на підставі діагностичних результатів сприймання базових емоцій та їх емоційної саморегуляції підлітками з порушеннями розумового розвитку в різних системах взаємодії доцільно розробити програму корекції формування емоційної саморегуляції та особистісної саморегуляції поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Перспективою подальших досліджень має стати вивчення такого важливого аспекту особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку, як емоційний інтелект, особливості формування самоконтролю та «Я-концепції» підлітка з порушеннями розумового розвитку для розуміння генералізованої моделі емоційної саморегуляції. Крім того, додатковим напрямом досліджень і практичних напрацювань має стати створення психокорекційної програми, насамперед спрямованої на усвідомлення підлітком власної емоційної сфери, спектру емоцій та почуттів, що має особистість; розуміння такого поняття, як «агресивність» у поведінці, навчання підлітків керувати нею в процесі життєдіяльності, пошук альтернативних соціально прийнятних способів задоволення особистісних потреб.

Література:

1. Анаров О. Психологічні технології формування та корекції поведінки підлітків з розумовою відсталістю. Херсон: Обус, 2015. 211 с
2. Бозуева О. Агресивність: причини, наслідки та контроль. Київ: Квіт, 2016. 206 с.
3. Борщевська Г. Воля та емоції у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку: теоретико-методологічний аспект. Харків: Вид-во Інституту технологій та виробництва, 2017. 179 с.
4. Кульчицька Л. Феноменологія акцентуацій у підлітковому віці. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. 220 с.
5. Марченко Д. Агресивність та девіація у підлітковому віці. Львів: Книго Друк, 2011. 191с.

6. Пагава Д. Емоції та почуття підліткового віку за умов психофізіологічних порушень. Харків: Київські читання. 2017. 202 с.
7. Хоменко М. Емоційно-вольова сфера дітей з розумовою відсталістю: гендерний аналіз. Київ: Солдт ЛТ, 2018, 176 с.
8. Соколов Д. Мотивація і воля: норма та патологія. Київ: ВВ Смарт, 2018. 132 с.
9. Irkid G. Child aggression. New York: ETN. 2018. 286 p.
10. Milf P. Frustration and motivation: theory and research method. London. 2014. 234
11. Wanda A. Emotional – cognitive structuring. Toronto, 2014. 148 p.

Отримано: 06 травня 2020 р.

Прорецензовано: 15 травня 2020 р.

Прийнято до друку: 15 травня 2020 р.

e-mail: gromova2005@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-50-55

Громова Н. М. Чинники іншомовної тривожності у студентів та способи її подолання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 50–55.

УДК: 159.9+372.881.1

Громова Наталія Михайлівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри романо-германських мов
Національної академії Служби безпеки України

ЧИННИКИ ІНШОМОВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ТА СПОСОБИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Статтю присвячено висвітленню проблеми іншомовної тривожності у студентів. Виявлено чинники іншомовної тривожності у студентів та створено способи її подолання. Визначено основні чинники іншомовної тривожності серед студентів та види діяльності, які її викликають. Складено методичні рекомендації для викладачів щодо подолання студентами іншомовної тривожності. Новизною дослідження є створення рекомендацій щодо подолання іншомовної тривожності з урахуванням їх переваг і недоліків.

Ключові слова: іншомовна тривожність, подолання, особистісний, ситуативний, чинник.

Nataliia M. Hromova,

PhD in Psychology, Associate Professor of the Chair of Romance and Germanic Languages,
National Academy of Security Service of Ukraine

STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE ANXIETY FACTORS AND COPING STRATEGIES

The article deals with the analysis of students' foreign language anxiety problem. The aim of this study is to determine student's foreign language anxiety factors and to make a list of anxiety coping strategies for teachers of foreign languages. Findings of national and foreign researchers in the field of language anxiety were analyzed and compared. The students' responses to the questionnaire on foreign language anxiety factors were collected and the commonest factors were defined. Foreign language anxiety factors were arranged into three groups: personality, situation-specific and classroom organization factors. The students' questionnaire results allowed enlisting the most anxiety-related activities within the classroom which make students feel apprehended and willing to avoid them: taking tests, delivering a presentation or a speech, taking part in discussions. Among the real life social activities small talk, speaking to foreigners in the street and having a job interview were admitted the most stressful ones. The analysis of foreign language coping strategies mentioned in scientific resources was held and both advantages and disadvantages of each method were noted which constitutes the novelty of the study. The foreign language anxiety coping strategies for teachers were created and include creating beneficial atmosphere for effective cooperation, thorough selection of situations for conversation which can facilitate social communication in real life, constructive error correction by the teacher and their natural origin discussion. It is considered relevant to make up a set of techniques for students to cope with foreign language anxiety.

Key words: coping, factor, foreign language anxiety, personality, situation-specific.

Постановка проблеми. Проблема мотивації студентів вищих навчальних закладів до вивчення іноземних мов завжди була і залишається актуальною серед вітчизняних і закордонних дослідників. Складність цієї проблеми полягає в тому, що вона охоплює також індивідуальні особливості й емоційну сферу особистості студента. Тоді, коли сучасні вимоги до фахової кваліфікації працівників передбачають володіння кількома іноземними мовами, а розвиток технічного прогресу надає можливість використовувати як автентичні навчальні матеріали, так і спілкуватися з носіями іноземних мов безпосередньо, викладачі та студенти продовжують свідчити про наявність перешкод в опануванні іноземних мов. Серед найпоширеніших проблем згадують страх спілкування іноземною мовою, страх здаватися смішним через помилки в мовленні та страх забути потрібні слова в процесі говоріння. Дослідники цього питання пов'язують такий страх з особистістю самого студента, з особистістю викладача, а також з умовами та організацією навчального процесу [5, 8, 14]. Попри велику кількість досліджень тривожності та її типів, основну увагу приділено намаганням класифікувати типи тривожності й ідентифікувати причини кожного з них. Проте нерозв'язаним залишається подолання іншомовної тривожності у студентів. Існує ціла низка рекомендацій для створення ефективної навчальної атмосфери й запобігання іншомовної тривожності [1, 2, 7]. Проте з часом з'являється потреба ретельно проаналізувати їх переваги та недоліки з урахуванням умов вітчизняного процесу навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі тривожність досліджують як базову емоцію людини, викликану численними ситуативними чинниками та їх комбінаціями [10]. Іншомовну

тривожність здебільшого розглядають як негативні реакції студентів у процесі вивчення іноземної мови та пов'язують з успішністю [6, 14], а також особистісними рисами характеру [4]. Причини іншомовної тривожності описано в наукових доробках вітчизняних і закордонних авторів [8, 11, 14]. Деякі дослідники пропонують шляхи розв'язання проблем у навчанні студентів, які демонструють симптоми тривожності [1, 2, 3, 7, 9]. У цій роботі тривожність розглядаємо як психічний і фізичний стан людини, який супроводжується емоційними та фізичними симптомами, а також впливає на поведінку особистості.

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – виявити чинники іншомовної тривожності у студентів та створити способи її подолання. Серед основних завдань зазначаємо такі: 1) визначити основні чинники іншомовної тривожності серед студентів, віддзеркалені в науковій літературі; 2) установити найпоширеніші види діяльності, які викликають іншомовну тривожність серед студентів; 3) скласти методичні рекомендації для викладачів іноземних мов щодо сприяння подоланню студентами іншомовної тривожності. Методами дослідження є аналіз наукової літератури сучасних вітчизняних і закордонних авторів та письмове опитування студентів. Новизною дослідження є створення рекомендацій для викладачів щодо подолання іншомовної тривожності з урахуванням переваг і недоліків кожного методу.

Виклад основного матеріалу. Серед основних типів тривожності дослідники майже одноставно визначають такі: 1) тривожність як риса особистості (trait), 2) як ситуативно-зумовлена (situation-specific) і 3) як стан (state).

Тривожність як риса характеру – це схильність до нервування в багатьох ситуаціях, стабільна впродовж певного часу. Люди з такою рисою мають низький рівень емоційної стабільності та загальну нервовість.

Ситуативна тривожність більш стабільна впродовж певного часу, виявляється в певних ситуаціях, коли потрібно виступати перед публікою або складати іспит.

Тривожний стан описують як тимчасовий прояв тривожності. Він має короткочасний характер, різний за інтенсивністю та емоціями, призводить до підвищення рівня збудженості, проявляється перед публічними виступами або потребою спілкуватися іноземною мовою.

Вивчення іноземної мови уособлює комбінацію декількох типів тривожності [5]. Концепт іншомовної тривожності також визначають як побоювання людини в разі використання іншої мови, якою вона не володіє в достатньому обсязі. Унаслідок такої некомфортної ситуації в людини виникає хибне уявлення про власну особистість, завдяки якому вона починає себе недооцінювати. Тому іншомовну тривожність найчастіше розглядають як складне явище власних уявлень, сприйняття, почуттів і поведінки особистості, пов'язаних із засвоєнням іноземної мови. Її вважають такою, що належить ситуативному типу тривожності. П. Д. Мак-Інтир і Т. Грегерсен описують це явище як суб'єктивне відчуття напруження, занепокоєння, нервування та тривожності, пов'язані з порушеннями вегетативної нервової системи [10].

Іншомовна тривожність і незадовільний рівень володіння іноземною мовою – це взаємопов'язані поняття, і що з них причина, а що – наслідок, досі викликає обговорення в наукових колах [8].

Складниками іншомовної тривожності вважають типи тривожності:

- 1) притаманні особистості студента;
- 2) пов'язані з організацією навчального процесу й особистістю викладача;
- 3) пов'язані з певними видами діяльності або навичками (говоріння, розуміння на слух);
- 4) пов'язані з культурною ідентифікацією [14].

Існують різні думки щодо кількості чинників іншомовної тривожності. Деякі автори основними чинниками вважають особистісні та міжособистісні чинники, ставлення студента до вивчення іноземної мови, а також ставлення викладача до навчання іноземних мов, взаємовідносини між студентом та викладачем, навчальну діяльність у класі й особливості тестування мовних навичок студентів [4, 8].

Зі свого боку М. Хашемі наголошує на зв'язку тривожності з побоюваннями: страх розмовляти іноземною мовою та страх негативної оцінки, страх поразки, некомфортне відчуття у спілкуванні та негативне ставлення до інших студентів у класі [5].

Такий чинник, як ставлення студента до вивчення іноземної мови, визнано вирішальним у багатьох дослідженнях [8, 12, 13]. Учені стверджують, що розбіжності між ставленням і підходами студентів до засвоєння мови та реальністю викликають тривожний стан. Занижена самооцінка студентів часто тісно пов'язана зі схильністю до тривожності. Студенти можуть недооцінювати власні здібності до навчання, що відбивається на їхній оцінці власної особистості.

Роль викладача також вважають такою, що впливає на тривожність у навчанні студентів, оскільки саме він може контролювати рівень напруженості у класі та сприяти створенню ефективної навчальної атмосфери [11]. Занадто суворі правила в класі під час навчання, а також морально-психологічний стан учасників навчального процесу – достатньо стресогенний чинник для студентів.

Аналіз наукових джерел дав змогу виявити такі особистісні чинники тривожності: особистісна тривожність, переживання в процесі міжособистісної комунікації, страх негативної оцінки від оточення, публічне самоусвідомлення [12], напруженість, тестова тривожність, сором'язливість, низька самооцін-

ка, соціальна тривожність [6, 13], соціальна нерівність, інтолерантність до невизначеності, вербальний інтелект [8], перфекціонізм [6], порівняння власної успішності з успішністю інших.

Серед ситуативних чинників варто зазначити такі: відчуженість студентів від писемності, культурного матеріалу країни, мову якої вивчають, несприйняття культурних і мовних особливостей, відчуття втрати культурної ідентичності внаслідок спілкування іноземною мовою [5], занадто високі очікування від курсу [8], недооцінка складності вивчення іноземної мови і занадто високі очікування за короткий час, що призводить до фрустрації та занепокоєння, коли результати не виправдовують сподівань, невідповідність між зусиллями та винагородою, вимушена інтровертивність унаслідок обмеженості мовних засобів – добровільна соціальна інтроверсія [6], завищені очікування від батьків щодо вивчення іноземної мови на високому рівні.

Організаційно-педагогічними дослідники вважають декілька чинників: ускладнення осмислення матеріалу, особливо під час його презентації в усній формі, швидкий темп подавання матеріалу від викладача, техніки опитування, методи тестування, що вимагають швидкої реакції, потреба розмовляти іноземною мовою в присутності великої кількості інших студентів, публічне виправлення помилок, несприятливий вплив особистості викладача, приниження студента з боку викладача, недостатня повага до студентів, відсутність винагороди за успіхи та негативна оцінка в разі невдачі, присутність носіїв мови на заняттях на ранньому етапі вивчення мови [13], лексико-граматичне оформлення висловлювання на рівні свідомого контролю, суворая атмосфера в аудиторії та намагання наслідувати вимову носіїв мови [5]. Відтак, аудиторія може бути джерелом виникнення напруженої атмосфери для навчання через вимоги дотримання правил використання мови [11].

Цікавою виявилася концепція про публічне самоусвідомлення, пов'язане з хвилюваннями щодо самопрезентації та конформності, що змушує людину змінювати свої погляди, щоб не виділятися з-поміж інших [12]. Звичка фокусувати увагу на публічних аспектах особистості призводить до міжособистісної чутливості, яка впливає на когнітивну діяльність і поведінку.

Особливе місце з-поміж чинників мовної тривожності посідає інтолерантність до невизначеності, тобто сприйняття ситуації вивчення іноземної мови як загрозованої. Інтолерантність виявляється в поспішному розв'язанні питань, неврахуванні реального стану речей, прагненні уникати незрозумілого та неконкретного, нездатності сприймати одночасно позитивні й негативні характеристики в одному об'єкті, віддаванні переваги знайомому перед незнайомим, відторгненні всього незвичайного. Уважається, що поняття толерантності до невизначеності пов'язане з креативністю, творчим мисленням, рівнем тривожності та ступенем задоволеності. Отже, існує думка, що розвиток толерантності до невизначеності може запобігти виникненню мовної тривожності [2].

Оскільки емоційний складник вивчення іноземної мови має не менш важливе значення, ніж когнітивні процеси, то поняття «афективного фільтру» С. Крашена, який заважає мозку опрацьовувати інформацію, – один із вирішальних чинників успішності навчального процесу [8].

Проаналізувавши літературні джерела, можна розмістити групи чинників іншомовної тривожності та їх складники в таблицю (таблиця 1).

Як видно з таблиці 1, більшість чинників пов'язана зі страхом поразки та переживанням за власну репутацію, що призводить до бажання студентів обмежити несприятливий вплив на свою особистість. Треба зазначити, що всі чинники тривожності взаємопов'язані, тому складники, які в таблиці віднесені до однієї групи чинників, можуть бути невід'ємними від тих, що зазначені в інших групах. Наприклад, негативне ставлення до вивчення іноземної мови (особистісний чинник) може бути тісно пов'язане з особистістю викладача (організаційно-педагогічний чинник) або нерозумінням і несприйняттям культурних і мовних особливостей (ситуативний чинник). Як особистісний чинник, варто додати ще перенесення студентом відповідальності за вивчення мови з себе на викладача. У педагогічній практиці викладачі часто чують від студентів пояснення відсутності окремих знань: «нас не навчили», «від нас не вимагали» тощо. Такий зовнішній локус контролю свідчить про намагання студентів забезпечити себе від негативної оцінки або покарання. Ще один особистісний чинник заважає навчанню студентам, які вивчають мову в дорослому віці. Якщо в професійному житті такі студенти обіймають керівні посади, а під час занять із викладачем змушені виконувати роль студентів, то дуже часто така невідповідність соціального статусу призводить до виникнення такого стану тривожності, який підсилюється високими очікуваннями від курсу навчання, порівнянням власної успішності з успішністю інших, а також іншими чинниками. Це може бути наслідком афективного фільтру, що ускладнює сприйняття іноземної мови. До організаційно-педагогічних чинників також варто додати потребу вивчати нецікаві для багатьох студентів, але корисні для засвоєння мовні особливості, наприклад, граматичні форми, правила утворення закінчень тощо. Хоча питання «цікаве-нецікаве» має суб'єктивне значення, проте використання технік заохочення студентів до навчання поширена практика, а інколи й виклик для викладачів іноземних мов.

Таблиця 1.

Чинники іншомовної тривожності	
Чинники мовної тривожності	
Особистісні	Страх негативної оцінки
	Тестова тривожність
	Перфекціонізм
	Особистісна тривожність
	Низька самооцінка
	Порівняння власної успішності з успішністю інших
	Публічне та приватне самоусвідомлення
	Соціальна нерівність
	Тривожність у спілкуванні
	Сором'язливість
	Власне негативне ставлення до вивчення іноземної мови
	Інтолерантність до невизначеності
	Проблеми у спілкуванні з колективом
Ситуативні	Тривожність у певних видах діяльності (наприклад, під час слухання та говоріння)
	Відчуженість студентів від писемності, культурного матеріалу країни, мову якої вивчають, несприйняття культурних і мовних особливостей
	Відчуття втрати культурної ідентичності внаслідок спілкування іноземною мовою
	Занадто високі очікування від курсу та недооцінка складності вивчення іноземної мови
	Невідповідність між зусиллями та винагородою
	Добровільна соціальна інтроверсія
	Вимушена інтровертивність унаслідок обмеженості мовних засобів
	Завищені очікування від батьків або самих студентів щодо вивчення іноземної мови на високому рівні
Організаційно-педагогічні	Ускладнення осмислення матеріалу (наприклад, під час презентації в усній формі)
	Швидкий темп подавання матеріалу від викладача
	Техніки опитування та методи тестування, що вимагають швидкої реакції
	Потреба розмовляти іноземною мовою в присутності великої кількості інших студентів
	Публічне виправлення помилок
	Несприятливий вплив особистості викладача
	Відсутність винагороди за успіхи та негативна оцінка в разі невдачі
	Присутність носіїв мови на заняттях на ранньому етапі вивчення мови
	Лексико-граматичне оформлення висловлювання на рівні свідомого контролю
	Суворая атмосфера в аудиторії та намагання наслідувати вимову носіїв мови
	Вимоги дотримання правил використання мови

З-поміж наслідків мовної тривожності в науковій літературі згадують такі:

- «дебілітативний» вплив на студента;
- прояви поведінки «ухилення»;
- пропуски занять, відкладання виконання домашніх завдань;
- стимулювання наполегливо працювати, підвищення конкурентоздатності [8].

Порівняно з широко відомим негативним впливом станів тривожності на академічну успішність, зокрема у вивченні іноземних мов, існують гіпотези про ефект стимулу від тривожності, якщо вона має неглибокий характер [8].

Щоб з'ясувати види іншомовної діяльності, які викликають тривожність у студентів, ми організували опитування, у якому студентам пропонували описати види діяльності, які викликають найбільший дискомфорт. В опитуванні брало участь 87 студентів першого та другого курсів Київського університету імені Бориса Грінченка. Рівень володіння англійською мовою визначено як Pre-Intermediate (54 студенти) та Intermediate (33 студенти). У вибірці – 24% респондентів чоловічої статі. Студенти мали можливість відповідати як англійською, так і українською мовою, чим скористалися 4 % респондентів. Опитування було анонімне. Аналіз відповідей дав змогу виявити список тих видів діяльності, які найчастіше призводили до тривожного стану студентів.

Найбільш тривожними видами діяльності в аудиторії було зазначено складання тестів (74 %), виступ із презентацією або доповіддю (67 %), участь у дискусіях (55%). Звідси, основною причиною іншомовної тривожності є побоювання зробити помилку, виглядати незграбним, некомпетентним і викликати глузування однолітків. Ці результати відповідають висновкам досліджень Е. К. Горвітц [6]. З-поміж видів діяльності за межами аудиторії в умовах спілкування з носіями мови респонденти зазначили зна-

йомство та ведення світської бесіди з іноземцями (96 %), розмова з випадковим перехожим на вулиці (53 %) та співбесіда англійською мовою за місцем роботи (42 %). У цих випадках мовний бар'єр – не єдина причина побоювань і незручностей, оскільки практичні навички соціальних контактів, яких майже не навчають на заняттях з іноземних мов, також могли б зарадити в подоланні тривожних станів студентів.

Отже, зважаючи на вищезазначене, з'являється потреба переглянути методи, запропоновані в науковій літературі [1, 2, 7], щодо запобігання та подолання іншомовної тривожності у студентів, урахувавши наявні переваги та недоліки в застосуванні під час навчання в аудиторних умовах. Для вирішення цієї проблеми пропонуємо такі педагогічно-організаційні заходи та методичні прийоми:

1) створення комфортної та продуктивної атмосфери в аудиторії. Для цього викладач має чітко контролювати демонстрацію студентами своїх міжособистісних стосунків і не дозволяти проявів нетолерантного ставлення до співрозмовників. Мають виникнути умови ефективної співпраці учасників освітнього процесу. Недоліками або складнощами в реалізації такого підходу є людський чинник, тобто здатність і бажання викладача приділяти час на врахування особистісних особливостей спілкування студентів;

2) ретельний відбір розмовних ситуацій, у яких студенти зможуть досягти успіху, та уникати складних ситуацій, у яких студенти, імовірно, зазнають поразки у спілкуванні. Придільення уваги індивідуальним мовним здатностям студентів, а також створення ситуацій комунікації, наближених до життя, таких, які сприятимуть налагодженню соціальних контактів, на відміну від стандартизованих розмовних тем і ситуацій, потребує від викладача постійного оновлення лексичного запасу в межах запропонованої тематики. Наприклад, навчальні тексти, у яких описано процедуру купівлі відеокaset або надсилання поштової картки батькам із місця відпочинку за кордоном, поступово втрачають або вже втратили свою актуальність. Такі мовленнєві ситуації не мотивують студентів розвивати комунікативну компетентність і псують загальне враження від навчання. Складнощами такого підходу є крайнощі, до яких можуть дійти викладачі у створенні сприятливих умов для навчання, зокрема добір занадто легких ситуацій та очевидних відповідей на запитання;

3) використання рольових ігор та уявних персонажів, що сприятиме почуванню студента в безпеці. Прихильники методу сугестопедії вважають, що розігрування ролей студентами дозволяє їм уявити себе іншою особою і дозволити собі більш вільно висловлювати власну позицію та емоції, які від своєї особи вони б не дозволили. Недоліками цього методу є той факт, що не всі студенти сприймають акторську гру як розвагу під час навчання. Існує певна категорія студентів, які мають примушувати себе до виконання ролей у грі, тому відчуватимуть швидше напруження від неприродної для них поведінки, аніж ефективність цього методу;

4) чітке формулювання завдань і передбачення наявності у студентів достатнього словникового запасу для виконання завдання. Справді, незрозумілість поставленого завдання може привести до виникнення зайвої тривожності у студента, сумніву у власних здібностях тощо. Для підкріплення наявності у студентів потрібного запасу слів використовують спеціальні методи мозкового шторму або лексичних вправ, які готують до виконання основного завдання. Складнощами такого підходу є збільшення навантаження на викладача, який має постійно доопрацьовувати навчальний матеріал, запропонований навіть у визначених підручниках;

5) конструктивне корегування помилок викладачем у вигляді зворотного зв'язку замість їх виправлення під час говоріння студента. Переривання студента, який говорить іноземною мовою для того, щоб виправити вимову або граматичні помилки, викликають у нього стрес і страх отримати незадовільну оцінку, блокують його бажання висловити думку або взяти участь у дискусії. Набагато ефективніше діють стратегії віддаленого корегування помилок (*delayed error correction*), коли викладач пропонує правильне вживання лексичних або граматичних одиниць після того, як студент висловився. Таке корегування має відбуватись як порада, а не висміювання чи покарання. Необхідною умовою цього методу є вчасне записування або запам'ятовування помилок студента таким чином, щоб не забути їх згадати під час зворотного зв'язку. Недоліком можна вважати те, що студент помічає, що викладач занотовує його помилки, і може відчувати тривожні симптоми;

6) обговорення зі студентами природного характеру наявності помилок у мовленні, їх можливі причини та вирішення проблеми [3, 5]. Деякі викладачі намагаються пояснити міжкультурні особливості у сприйнятті та продукуванні мовлення, а отже, допомагають студентам не відчувати провини та не сумніватися у власних здібностях до вивчення іноземних мов. Складнощі такого підходу полягають у тому, щоб не викликати у студентів занадто несерйозного і безвідповідального ставлення до власних помилок;

7) подолання почуття перфекціонізму, притаманне деяким студентам. Оскільки на початковому етапі навчання багато хто зі студентів планує опанувати іноземну мову швидко і бездоганно, особливо, якщо вони вже набули звички досягати успіхів у навчанні. Тому перед викладачем постає завдання привчити їх наближатися до бажаного рівня володіння іноземною мовою поступово. Одним із подібних проявів перфекціонізму є наслідування акценту носіїв іноземної мови, що викликане як вимогами з боку викладача, так і власним бажанням студента. У подоланні цього почуття у студентів важливо, щоб викладач

не знизив рівень вимог до навчання настільки, що студенти припинять докладати зусиль у досягненні бажаних результатів;

8) відмова від підсумкового оцінювання. Оцінювання навчальних досягнень студентів стикається з двома протилежними проблемами: з одного боку, результат підсумкового оцінювання може виявитися набагато нижчим від середнього результату навчання впродовж року через хвилювання студента на іспиті. З іншого боку, результати впродовж року відображають успішність студента за певний період часу. Практика середнього бала за результатами навчання впродовж року може не відобразити реальної картини досягнень студента на момент закінчення навчання, тобто він може отримати нижчий бал через урахування оцінок за попередній період. Отже, недоліком принципу відмови від підсумкового оцінювання є недосконалість системи оцінювання взагалі. Замість обов'язкового підсумкового оцінювання пропонуємо надавати студентам право вибору: проводити оцінювання за результатами співбесіди, підсумкового тесту тощо за бажанням студента в разі, якщо його середній бал для нього незадовільний.

Висновки та перспективи подальших дослідження. За результатами аналізу наукової літератури з проблеми іншомовної тривожності та опитування студентів виявлено таке: 1) основними чинниками іншомовної тривожності є особистісні, ситуативні й організаційно-педагогічні, які переважно викликають у студентів страх поразки та побоювання за свою репутацію, а звідси і бажання уникати неприємних відчуттів; 2) результати опитування студентів засвідчили, що найпоширеніші види діяльності, які викликають іншомовну тривожність, в умовах аудиторної роботи такі: складання тестів, виступ із презентацією або доповіддю та участь у дискусіях; в умовах безпосереднього спілкування з носіями мови: ведення світської бесіди з іноземцями, розмова з випадковим перехожим на вулиці та співбесіда іноземною мовою; 3) серед рекомендацій викладачам іноземної мови варто зазначити створення комфортної атмосфери для ефективної співпраці, ретельний відбір розмовних ситуацій, які сприятимуть соціальній комунікації в подальшому житті, конструктивне корегування помилок та обговорення їх природи. Перспективним вважаємо створення спеціальних вправ і методів подолання іншомовної тривожності для студентів вищих навчальних закладів.

Література

1. Байсара Л. І. Джерела мовної тривожності та шляхи її запобігання. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2009. № 9/1. Вип. 15. С. 17–23.
2. Жук Н. Ю. Можливості попередження мовної тривожності у студентів, які вивчають іноземну мову за допомогою комунікативного методу навчання. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2014. Випуск 20. С. 42–49.
3. Gregersen T. S. To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*. 2003. №. 36(1). P. 25–32.
4. Gregersen T. S. & Horwitz E. K. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*. 2002. –№. 86(4). P. 562–570.
5. Hashemi M. Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. №. 30. P. 1811–1816.
6. Horwitz E. K. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2001. №. 21. P. 112–126.
7. Kagan S. & Kagan, M. *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 2009. URL: https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/309/Cooperative-Learning-Frequent-Questions (дата звернення: 5.05.2020).
7. Král'ová Z. & Petrova G. Causes and consequences of foreign language anxiety. *XLinguae Journal*. 2017. Vol. 10, Issue 3. P. 110–122.
8. Levine G. S. Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*. 2003. №. 87(3). P. 343–364.
9. MacIntyre P. D. & Gregersen T. Affect: the role of language anxiety and other emotions in language learning. In Mercer S., Ryan S., Williams M. (eds) *Psychology for language learning*. Palgrave Macmillan, London, 2012. P. 103–118.
10. Ohata K. Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English: Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the U.S. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2005. Vol. 9, № 3. URL: <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej35/a3.pdf> (дата звернення: 5.05.2020).
11. Wojslawowics J. C. *Public and private self-consciousness during early adolescence*. University of Maryland, College Park, 2005. URL: <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/2494> (дата звернення: 5.05.2020).
12. Worde R. Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*. 2003. P. 15–27.
13. Zhang R. & Zhong J. The Hindrance of Doubt: Causes of Language Anxiety. *International Journal of English Linguistics*. 2012. Vol. 2. №. 3. P. 27–33.

Отримано: 06 травня 2020 р.

Прорецензовано: 15 травня 2020 р.

Прийнято до друку: 15 травня 2020 р.

e-mail: aln.frolova@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-56-61

Журавльова О. В. Особливості мотиваційної структури особистості прокрастина-
тора. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія
«Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11.
С. 56–61.

УДК: 159.943.7

Журавльова Олена Вікторівна,*старший викладач кафедри загальної та соціальної психології і соціології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ПРОКРАСТИНАТОРА

У статті висвітлено актуальність вивчення прокрастинації як інтегрального особистісного конструкту з акцентом на специфіці прояву його мотиваційного виміру.

Метою дослідження – визначити особливості мотиваційної структури особистості прокрастинатора.

Під час експерименту використано такі методи дослідження: методика діагностики прокрастинації О. Журавльової та О. Журавльова, методика «Pure procrastination Scale» П. Стіла, методика діагностики мотиваційної структури особистості В. Мільмана.

Контингент досліджуваних становили 347 осіб віком 18–47 років. Аналіз здобутих результатів засвідчив, що всі зафіксовані кореляції між прокрастинацією та мотиваційними параметрами мають від’ємні значення. Виявлено, що в разі підвищення схильності особистості до прокрастинації знижується її прагнення провадити творчу діяльність. Обернена кореляція схильності до відтермінування завдань із мотивом загальної активності підтвердила, що респонденти, яким властива дилаторна поведінка, мають низький рівень витривалості, наполегливості, працездатності, потрібний для досягнення власних цілей. Тісний взаємозв’язок загального рівня схильності до зволікання та показників мотиву суспільної корисності засвідчив, що посилення дилаторних тенденцій у житті респондентів супроводжується зниженням їхнього бажання приносити користь оточенню, служити спільній ідеї. Відзначено, що в разі посилення схильності індивіда до відкладання справ, спостерігаємо послаблення його прагнення до забезпечення себе і своїх близьких матеріальними ресурсами, потрібними для життєдіяльності, про що свідчить обернено пропорційний взаємозв’язок загального рівня прокрастинації з показниками прояву мотиву життєзабезпечення.

Результати регресійного аналізу засвідчили, що зниження рівня прояву мотиву соціальної корисності в досліджуваних є предиктором розвитку прокрастинації.

Виявлено, що особи із низьким рівнем прокрастинації частіше, ніж респонденти з високою мірою її сформованості, керуються у своїй діяльності мотивами життєзабезпечення та соціального статусу.

Особистість, не схильна до відкладання справ, порівняно з індивідом, якому вказана характеристика властива, виражає сильніше прагнення виконувати цікаву та неординарну діяльність, а також є більш зорієнтованою на допомогу оточенню, зроблення власного внеску в реалізацію ідей, важливих для всього суспільства.

Вивчення мотиваційної сфери досліджуваних дає змогу стверджувати, що в прокрастинаторів, на відміну від осіб, не схильних до дилаторної поведінки, більшість мотиваційних тенденцій виражено менш яскраво.

Ключові слова: прокрастинація, мотивація, предиктор, реальний та ідеальний мотив.

Olena V. Zhuravlova,*Senior Lecturer of General and Social Psychology and Sociology Department,
Lesya Ukrainka Eastern European National University*

PECULIARITIES OF THE MOTIVATIONAL STRUCTURE OF THE PROCRASTINATOR'S PERSONALITY

The relevance of the study of procrastination as an integral personal construct of procrastination as an integral personal construct with an emphasis on the specifics of the manifestation of its motivational dimension.

The purpose of this research was to determine the characteristics of the motivational structure of the procrastinator.

During the experiment, the following research methods were used: the technique of procrastination diagnostics proposed by O. Zhuravlova and O. Zhuravlov; P Steel "Pure Procrastination Scale", V. Milman "Diagnosis of the motivational structure of personality".

The sample consisted of 347 people between the ages of 18 and 47. The analysis of the obtained results showed that all recorded correlations between procrastination and motivational parameters are characterized by negative values. It was found that with increasing the tendency of the individual to procrastination decreases his desire to engage in creative activities. The inverse correlation of the tendency to postpone tasks with the motive of general activity confirmed that the respondents, who are characterized by dilatory behavior, are characterized by a low level of endurance, perseverance, efficiency, necessary to achieve their own goals. The close relationship between the general level of propensity to procrastinate and indicators of the motive of public utility showed that the strengthening of dilatory tendencies in the lives of respondents is accompanied by a decrease in their desire to benefit others, to serve a common idea. It is noted that with increasing

individual propensity to procrastinate, there is a weakening of his desire to provide themselves and their loved ones with material resources necessary for life, as evidenced by the inverse relationship of the general level of procrastination with indicators of life support.

The results of regression analysis showed that the decrease in the level of manifestation of the motive of social utility in the subjects is a predictor of the development of procrastination.

It was found that people with a low level of procrastination more often than respondents with a high degree of its formation, are guided in their activities by motives of livelihood and social status.

A person who is not prone to procrastination, compared to the individual who has this characteristic, expresses a stronger desire to perform interesting and extraordinary activities, and is more focused on helping others, making their own contribution to the implementation of ideas important to society. The study of the motivational sphere of the subjects allows us to state that in procrastinators, in contrast to persons who are not prone to dilatory behavior, most motivational tendencies are less pronounced.

Key words: procrastination, motivation, predictor, real and ideal motive.

Постановка проблеми. Динамічний темп життя суспільства та його функціонування на засадах конкуренції породжують безперервне зростання вимог до рівня розвитку особистісних компетенцій сучасної людини. Успішність самореалізації індивіда в окресленій соціально-культурній ситуації залежить від здатності до самоконтролю, дисциплінованості, спрямованості на активне самовдосконалення. Відтак, цілком закономірно, що все частіше в центрі уваги науковців перебуває феномен прокрастинації як одна з вагомих перешкод на шляху досягнення цілей особистості, що детермінує втрату контролю над власним життям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звертаючись до вивчення сутності вказаного конструкту, учені зосереджуються на детальному аналізі різних вимірів його прояву. Наприклад, ірраціональні переконання, властиві особистості, схильній до дилаторної поведінки, детально описано в працях М. Сільвера, Дж. Сабіні, М. Стейнтон, Л. Мартін, А. Тессер, Г. Мендлера, Б. Бурки, М. Юен, Л. Соломона та інших. На потребу досліджувати зв'язок прокрастинації з широким спектром негативних емоцій звертають увагу, наприклад, М. Хагбін, Л. Хейкок, В. Мак-Коун, Дж. Кесседі, Р. Джонсон, К. Лей, С. Сільвермен. Найчастіше формування негативних афективних станів пов'язане з недостатньою сформованістю мотивів особистості. С. Рубінштейн наголошує, що індивід переживає потреби у вигляді емоцій, які спонукають до діяльності [4]. Уважасмо, що емоційну сферу прокрастинатора варто вивчати в єдності з мотиваційною. Указану ідею підтверджуємо, звертаючись до поглядів багатьох науковців. Наприклад, Р. Бак указує, що емоції та мотивація – це два аспекти одного процесу [5]. Детальніше цю думку розкриває К. Ізард, стверджуючи, що емоції утворюють основну мотиваційну систему людини. Окрім цього, науковець відзначає, що емоція взаємодіє з інтенцією особистості та залежно від свого змісту посилює чи, навпаки, пригнічує її, впливаючи на подальшу активність індивіда [2].

Зважаючи на окреслені положення, ключове завдання нашого наукового пошуку полягало в поглибленні уявлень щодо особливостей змістового навантаження мотиваційної сфери прокрастинатора.

Виклад основного матеріалу. Для визначення рівня прокрастинації та аналізу різних аспектів її прояву використано методику діагностики цього конструкту О. Журавльової та О. Журавльова [1] та методику «Pure procrastination Scale» П. Стіла. Щоб проаналізувати особливості мотиваційної структури респондентів, використано методику В. Мільмана [3].

Вибірку дослідження становили 347 осіб віком від 18 до 47 років. На основі результатів діагностики респондентів диференційовано на 5 груп. 5,19% осіб продемонстрували дуже високі показники за діагностованим параметром. Високі значення за цим критерієм зафіксовано у 22,77% респондентів. Дуже низький рівень схильності до прояву дилаторної поведінки виявили 5,19% учасників вибірки, тоді як низький – 29,11%. Дані показника, отримані внаслідок вивчення найбільшої частки досліджуваних (37,75%), перебувають у діапазоні середніх значень.

Розподіл осіб, що становлять вибірку, залежно від вираженості діагностованих мотивів подано на рисунку 1.

Отже, провідними мотивами більшості респондентів є прагнення досягти комфорту й безпеки (15,6%) та наявність творчої активності у власному житті (15,51%). Водночас, неочікуваним виявилось те, що найменш виражений у них мотив спілкування (12,52%).

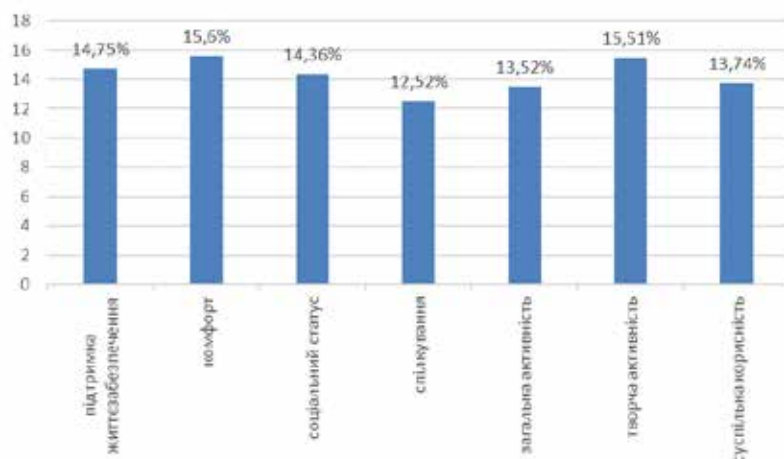


Рис. 1. Результати діагностики мотиваційної структури респондентів (%)

Для статистичної перевірки припущення щодо наявності взаємозв'язку вказаних мотиваційних тенденцій із рівнем сформованості загального рівня прокрастинації та окремих аспектів цього конструкту здійснено кореляційний аналіз, результати якого подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Специфіка взаємозв'язків між параметрами прокрастинації та мотиваційних тенденцій

№	ЗПП	П	УП	ОСП	БП	ППР	НП
ПЖ	-0.158**		-0.173**	-0.186**	-0.164**	-0.125*	
К							
С				-0.121*	-0.118*	-0.134*	
О							
Д	-0.148**		-0.143**	-0.182**	-0.120*	-0.112*	
ДР	-0.174**	-0.118*	-0.143**	-0.176**	-0.122*	-0.154**	
ОД	-0.205**	-0.127*	-0.168**	-0.224**	-0.163**	-0.203**	

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Показники прокрастинації: ЗПП – загальний показник прокрастинації, П – пунктуальність, УП – усвідомлення прокрастинації, ОСП – організація часу та систематичність праці, БП – біхевіоральна прокрастинація, ППР – прокрастинація ухвалення рішення, НП – неадаптивна прокрастинація. Мотиви: ПЖ – підтримка життєзабезпечення; К – комфорт і безпека; С – соціальний статус; О – спілкування; Д – загальна активність; ДР – творча активність; ОД – суспільна корисність.

Уваги заслугоує те, що всі зафіксовані кореляції між параметрами мають від'ємні значення. Найбільш тісний взаємозв'язок ($r = -0,205$, $p < 0,01$) показників інтегрального рівня схильності до зволікання зафіксовано з оцінками за шкалою «Мотиву суспільної корисності», яка відображає міру зорієнтованості індивіда на створення матеріальних чи духовних благ, що важливо для оточення, а також демонструє ступінь збігу його інтересів із суспільними. Отже, посилення дилаторних тенденцій у житті респондентів супроводжує зниження їхнього бажання бути корисними оточенню, робити добрі справи іншим, служити спільній ідеї.

Відзначимо, що обернений зв'язок мотиву суспільної корисності виявлено і з іншими діагностованими проявами прокрастинації, зокрема, найбільш тісну кореляцію простежуємо з рівнем труднощів особистості, що стосуються організації часу та систематичності праці ($r = -0,224$, $p < 0,01$). Уважаємо, що цей факт підтверджує висловлену раніше ідею, відповідно до якої наявність відчуття суспільного обов'язку в індивіда відіграє роль чинника, що дисциплінує. Окрім цього, відзначено взаємозв'язок вказаної мотиваційної тенденції зі шкалами «Пунктуальність» ($r = -0,127$, $p < 0,05$), «Усвідомлення прокрастинації» ($r = -0,168$, $p < 0,01$), «Біхевіоральна прокрастинація» ($r = -0,163$, $p < 0,01$), «Прокрастинація ухвалення рішень» ($r = -0,203$, $p < 0,01$).

Отримані дані вказують на те, що в разі підвищення схильності особистості до відтермінування важливих справ, водночас знижується її прагнення застосовувати власні здібності та потенціал для виконання завдань, реалізація яких дає змогу здобути творчі результати (досягнення, пізнання тощо). Отже, припускаємо, що рівень зусиль, які прокрастинатор спрямовує на створення якісно нових цінностей і вирішення неординарних ситуацій, досить низький, що може свідчити про відсутність яскраво вираженого прагнення до самовдосконалення та особистісного росту.

Грунтуючись на аналізі отриманих даних, також можемо зауважити, що в разі зниження мотиву творчої активності в досліджуваних зростає усвідомлення власної проблеми, пов'язаної зі схильністю до прокрастинації ($r = -0,143, p < 0,01$), посилюються труднощі з пунктуальністю ($r = -0,118, p < 0,05$), своєчасним ухваленням рішень ($r = -0,154, p < 0,01$), оптимальним розподілом власного часу ($r = -0,176, p < 0,01$), а також зростає частота відкладання виконання повсякденних звичних обов'язків ($r = -0,122, p < 0,05$).

Очікуваним є виявлення оберненої кореляції схильності до зволікання з мотивом загальної активності ($r = -0,148, p < 0,01$). Адже тоді як указана мотиваційна тенденція передбачає інтенсивну взаємодію індивіда з середовищем, високий рівень його енергійності, бажання активно реалізовувати свої вміння в певній сфері діяльності, ключовими ознаками прокрастинації є пасивність і бездіяльність. Отже, респонденти, яким властива дилаторна поведінка, мають низький рівень витривалості, наполегливості, працездатності, потрібних для досягнення власних цілей. Поряд із цим виявлено кореляцію мотиву загальної активності з іншими діагностованими критеріями (усвідомлення прокрастинації ($r = -0,143, p < 0,01$), організація часу та системність праці ($r = -0,182, p < 0,01$), біхевіоральна прокрастинація ($r = -0,120, p < 0,05$), прокрастинація ухвалення рішень ($r = -0,112, p < 0,05$)).

Цілком закономірний, на нашу думку, взаємозв'язок загального рівня прокрастинації з показниками прояву мотиву життєзабезпечення ($r = -0,158, p < 0,01$), який описує міру спрямованості особистості на досягнення бажаного стану реальності шляхом забезпечення потрібних умов для її існування. Отже, у разі посилення схильності індивіда до відкладання справ одночасно спостерігаємо послаблення його прагнення до забезпечення себе і своїх близьких матеріальними ресурсами, потрібними для життєдіяльності. Зауважимо, що кореляцію цього мотиву зафіксовано з тими самими проявами прокрастинації, що й у випадку мотиву загальної активності (усвідомлення прокрастинації ($r = -0,173, p < 0,01$), організація часу та системність праці ($r = -0,186, p < 0,01$), біхевіоральна прокрастинація ($r = -0,164, p < 0,01$), прокрастинація ухвалення рішень ($r = -0,125, p < 0,05$)).

Варто звернути увагу на показники шкали мотиву соціального статусу особистості, які попри відсутність достовірного рівня кореляції зі значеннями загального рівня прокрастинації обернено пропорційно залежні від шкал організації часу та систематичності праці ($r = -0,121, p < 0,05$), біхевіоральної прокрастинації ($r = -0,118, p < 0,05$) та прокрастинації ухвалення рішення ($r = -0,134, p < 0,05$).

Щоб перевірити гіпотезу щодо предикативного впливу попередньо діагностованих мотивів на розвиток прокрастинації, здійснено регресійний аналіз. У результаті отримана модель (табл. 2) виявилася статистично значущою $F = 4,85, p < 0,01$. Однак зазначимо, що коефіцієнт детермінації досить низький ($R^2 = 0,054$). Ефекту мультиколінеарності не виявлено.

Таблиця 2

Регресійна модель предикації прокрастинації мотиваційними тенденціями

Залежна змінна	R2	F-критерій	p
Прокрастинація	0,054	4,85	0,001

Показники стандартизованих β -коефіцієнтів незалежних змінних подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Показники стандартизованих β -коефіцієнтів незалежних змінних

Незалежні змінні	β -коефіцієнт	t	p
Мотив життєзабезпечення	-0,13	-1,81	0,070
Мотив загальної активності	0,1	1,11	0,265
Мотив творчої активності	-0,08	-1,15	0,251
Мотив соціальної корисності	-0,16	2,08	0,038

Отже, з-поміж діагностованих параметрів роль предиктора прокрастинації виконує лише мотив соціальної корисності. Водночас уточнення потребує той факт, що коефіцієнт (при $p < 0,05, \beta = -0,16$), який обґрунтовує його вплив на досліджуваний параметр, має від'ємне значення. Відтак, саме зниження цього мотиву в особистості детермінує посилення її схильності до зволікання.

Зауважимо, що, створюючи опитувальник, В. Мільман керувався ідеєю розподілити потреби індивіда на два ієрархічні рівні: нижчий, що охоплює потреби життєзабезпечення, комфорту та безпеки, соціального статусу (базові потреби за А. Маслоу), а також вищий, який містить прагнення до загальної та творчої активності, суспільної корисності (потреби «росту» згідно з концепцією А. Маслоу). Перша група («мотиви підтримки») утворює споживацьку тенденцію, тоді як друга («мотиви розвитку») – продуктивну, функційну.

Зважаючи на це, у контексті наступного етапу наукового пошуку особливо цікаво перевірити припущення щодо наявності відмінностей у специфіці прояву двох указаних мотиваційних тенденцій в осіб із різним рівнем прокрастинації. Насамперед, цікаво виявити мотиваційні розбіжності між досліджуваними з яскраво вираженою схильністю до зволікання та індивідами, яким вона не властива. Відповідно, ми

створили дві групи шляхом об'єднання респондентів із високим та дуже високим рівнем сформованості цього конструкту, до другої групи ввійшли досліджувані, яким властивий низький і дуже низький рівень прокрастинації. Дані осіб із середньою мірою прояву діагностованого параметра не проаналізувано.

Диференціацію досліджуваних залежно від вираженості мотивів «підтримки» подано на рисунку 2.

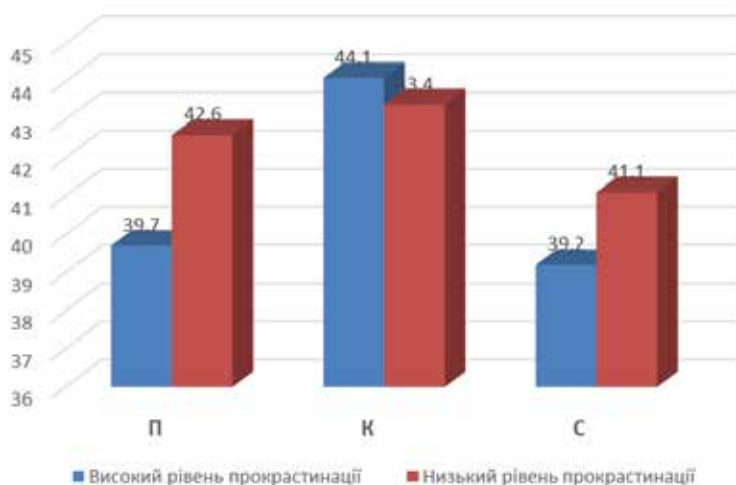


Рис. 2. Показники прояву мотивів «підтримки» в досліджуваних із різним рівнем прокрастинації

Примітка: П – мотив підтримки життєзабезпечення; К – мотиви комфорту і безпеки; С – статусно-престижна мотивація.

Аналіз отриманих даних свідчить, що респонденти з низьким рівнем прокрастинації частіше, ніж особи з високою мірою її сформованості, керуються у своїй діяльності мотивами життєзабезпечення (П) та соціального статусу (С). Указані відмінності підтверджено статистично за допомогою U-критерію Манна-Вітні: за шкалою П ($U = 0,003$, за $p < 0,05$) та шкалою С ($U = 0,000$, за $p < 0,05$).

Отже, особи, не схильні до прояву прокрастинації, інтенсивніше виявляють прагнення отримати ресурси, потрібні для їхньої життєдіяльності (задоволення тілесних потреб). Водночас вони демонструють більш виражену, ніж прокрастинатори, зорієнтованість на досягнення високого соціального становища, престижу, уваги оточення, впливовості та влади.

Зазначимо, що хоча й мотив комфорту та безпеки (К), відповідно до поданих результатів, навпаки дещо яскравіше виражають респонденти, схильні до зволікання, однак статистично значущих відмінностей між показниками представників двох досліджуваних груп не виявлено ($U = 0,923$, за $p > 0,05$).

Розглянемо розподіл досліджуваних залежно від змістового навантаження мотивів «розвитку» (рис. 3).

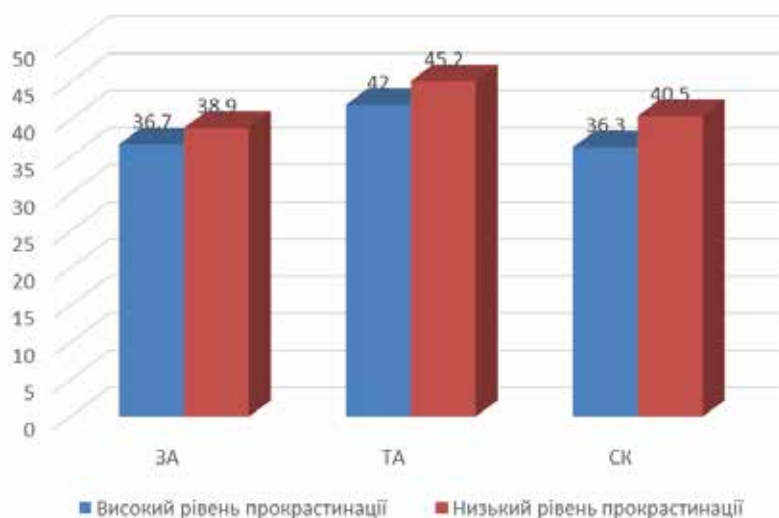


Рис. 3. Показники прояву мотивів «розвитку» в досліджуваних із різним рівнем перфекціонізму

Примітка: ЗА – мотив загальної активності; ТА – мотив творчої активності; СК – мотив суспільної корисності.

Як видно з поданої діаграми, усі діагностовані критерії мають дещо вищі показники в групі осіб з низьким рівнем прокрастинації, тоді як під час аналізу міри прояву мотиву загальної активності (ЗА) значущих відмінностей між вибірками не зафіксовано ($U = 0,053$, за $p > 0,05$). Указані розбіжності за параметрами «творчої активності» (ТА) та «суспільної корисності» (СК) доведено статистично ($U = 0,020$, за $p < 0,05$; $U = 0,001$, за $p < 0,05$ відповідно).

Отже, респонденти, не схильні до відкладання справ, порівняно з досліджуваними, яким ця характеристика властива, виражають сильніше прагнення виконувати цікаву та неординарну діяльність, а також більш зорієнтовані на допомогу іншим, зроблення власного внеску в реалізацію ідей, важливих для всього суспільства.

Зауважимо, що між групами мотивів «підтримки» та «розвитку» проміжне місце посідає мотив спілкування, адже він може слугувати різним цілям і залежати як від духовних, так і матеріальних потреб індивіда. За вказаним параметром значущих відмінностей між двома групами не виявлено ($U = 0,754$, за $p > 0,05$). Однак цікаво, що попри думку багатьох науковців, згідно з якою потреба спілкування базова для особистості, саме вказаний мотив у представників обох груп виражений найслабше. Припускаємо, що однією з можливих причин виявленої особливості може бути стрімкий суспільний розвиток, який передбачає, що люди віддають перевагу використанню інформаційно-комунікаційних джерел для забезпечення відчуття власної залученості в соціум, а не особистому спілкуванню.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати вивчення мотиваційної сфери досліджуваних, зауважимо, що гіпотезу щодо наявності специфічних особливостей її прояву в прокрастинаторів підтверджено. На відміну від осіб, не схильних до дилаторної поведінки, більшість мотиваційних тенденцій у них виражено менш яскраво. Окрім цього, відзначимо, що під час регресійного аналізу виявлено, що предиктором розвитку діагностованого особистісного конструкту є недостатньо сформований мотив суспільної корисності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у створенні комплексної моделі особистості прокрастинатора, що стане підґрунтям для детальнішого вивчення когнітивних, афективних і конативних аспектів цього явища.

Література:

1. Журавльова О., Журавльов О. Розробка та апробація методики діагностики особистісного конструкту прокрастинації. *Вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. 2018. № 1(3). С. 42–46.
2. Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер. 2002. 232 с.
3. Мильман В. Э. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. Москва: МГУ. 1990. 116 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: Изд. 2-е. Москва: Педагогика. 1976. 416 с.
5. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 20–27.

Отримано: 12 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 23 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 23 квітня 2020 р.

e-mail: komplienko78@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-62-66

Комплієнко І. О. Психологічні чинники дезадаптивних взаємостосунків одного з батьків та старшокласника в неповній сім'ї. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 62–66.

УДК: 159. 923.2 (004-401)

Комплієнко Ірина Олександрівна,
провідний судовий експерт Державної установи

«Центр психічного здоров'я і моніторингу наркотиків та алкоголю Міністерства охорони здоров'я України»

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕЗАДАПТИВНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ ОДНОГО З БАТЬКІВ ТА СТАРШОКЛАСНИКА В НЕПОВНІЙ СІМ'Ї

У статті зазначено, що, аналізуючи дезадаптивні дитячо-батьківські взаємостосунки, важливо врахувати тип родини, особливості внутрішньосімейних відносин, тип батьківського ставлення до дитини. Наголошено, що конфлікти старшокласників із дорослими треба аналізувати з урахуванням вікових особливостей дітей. Визначено психологічні чинники дезадаптивних взаємостосунків одного з батьків та старшокласника в неповній сім'ї: нездорова, конфліктна ситуація в сім'ї; ситуація розірвання шлюбу, яка значно загострює всі саме негативні характеристики подружжя, актуалізує атмосферу взаємної неприязні, ненависті, образ і взаємних звинувачень, що не може не позначитися на світовідчутті дитини, її етично-моральних переконаннях, поглядах, настановленнях, ставленні до оточення; поганий психічний і (або) фізичний стан жінки-матері; негативний сімейний досвід матері; неіснування (або існування досить незначного) впливу в родині з боку чоловіка (зокрема й чоловічого авторитету).

Ключові слова: дезадаптивні дитячо-батьківські взаємостосунки, тип родини, неповна сім'я, внутрішньосімейні відносини, конфлікти, конфліктна ситуація, негативний сімейний досвід.

Irina O. Komplienko,
a leading law expert of «State institution
Center for Mental Health and Monitoring of Drugs
and Alcohol of Ministry of Health of Ukraine»

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF MALADAPTIVE RELATIONSHIPS BETWEEN A PARENT AND A SENIOR PUPIL IN THE INCOMPLETE FAMILY

The article deals with the problem of analyzing maladaptive child-parent relationships. It was stated that it was important to take into account the type of family, the characteristics of inter-family relationships, the type of parental attitude to the child. It was emphasized that conflicts of a senior pupil with adults should be analyzed taking into account the age characteristics of children. The psychological factors of maladaptive relationships of one parent and a senior pupil in the incomplete family were identified: unhealthy, conflict situation in the family; the situation of divorce, which significantly exacerbates all negative characteristics of the spouse, actualizes the atmosphere of mutual hostility, hatred, image and mutual accusations, which in a great degree affect the child's worldview, his/her ethical and moral beliefs, attitudes, wishes; poor mental and (or) physical condition of a female mother; negative family experience of a mother; negative conditions for co-existence (or the existence of slight degree) of the influence of the man in the family (including the male authority).

Key words: maladaptive child-parent relationships, a type of the family, the incomplete family, inner-family relations, conflicts, conflict situation, negative family experience.

Постановка проблеми. Сім'ю, де немає одного з батьків, називають неповною. У закордонних працях давно існує широко використовуваний термін «материнська сім'я», який сам говорить за себе, але водночас дослідники визнають соціальну і психологічну рівноправність батьків. Сам собою термін «неповна» означає «недосконала», «сформована поза нормою», тобто все-таки збиткова, якій чогось або когось не вистачає до досконалості або хоча б норми. Норму суспільна свідомість есплікує в парадигмі трикутника батько-мати-дитя [3].

Загалом проблема розлучення досить тісно пов'язана зі зміною типу взаємостосунків у сучасній сім'ї: нові моделі сім'ї породжують деякі форми уникнення батьками один одного, що призводить до пост-травматичної кризи після розлучення і є результатом складних дезадаптивних взаємостосунків у сім'ї.

Останніми роками за статистикою в нашій країні зростає число розлучень за умов одночасного скорочення кількості шлюбів. За розрахунками демографів, більше половини чоловіків і жінок протягом життя розривають шлюб: у середньому розпадаються два з кожних трьох зареєстрованих шлюбів. Більше 60% розлучень припадають на молоді сім'ї, що проіснували менше 5 років. Тому проблема, порушена в цій публікації, вельми актуальна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. Сатир досліджувала проблему так званих «особливих сімей». Під «особливими сім'ями» вона мала на увазі ті сім'ї, де батьки розлучилися, померли, ніколи не вступали в шлюб або з будь-яких причини не можуть більше піклуватися про своїх дітей [2]. На жаль, у наш непростий час зростає число таких сімей, де дітей виховує один із батьків, найчастіше – жінка. Коли в таких ситуаціях створюються нові сім'ї, їх називають змішаними. Коли в родині є тільки один батько – її називають неповною.

Хоча варто зауважити, що змішані й неповні сім'ї досить своєрідні, і тому відрізняються від інших сімей. Окрім того, вони мають багато спільних характеристик, які зближують їх із будь-якими іншими сім'ями. Кожна з них може бути благополучною, якщо дорослі вносять у сім'ю турботу, піклування і любов.

До неповних сімей, як правило, ставлять особливі вимоги. Можна виокремити три типи таких сімей: перший тип – це коли один із батьків покинув сім'ю, а інший залишився і оформив нові шлюбні стосунки; другий тип – самотня людина офіційно усиновлює дитину і виховує її одна; третій – незаміжня жінка виховує сина або дочку одна. Таку сім'ю ще називають «зруйнованою». Найчастіше сім'ї з одним із батьків складаються з жінки-матері та її дітей. Проблема полягає передусім у тим, чи зможе сім'я, що складається тільки з одного дорослого, створити позитивні передумови для особистісного зростання як дітей, так і дорослого.

Щодо несприятливого впливу розлучення на дітей неодноразово вказували й медики. На думку А. А. Бойка, мікроклімат у сім'ї після розлучення може призводити до тяжких психічних розладів у дітей. Деадаптивна поведінка в сім'ї також провокує загострення психосоматичних захворювань у дітей [1, с. 149].

Деадаптивність сімейних взаємостосунків після розлучення – патогенетичний чинник, який зумовлює виникнення в дітей неврозів [5, с. 235]. Сім'ї з деадаптивними взаємостосунками не можуть самотійно розв'язувати суперечки, які виникають між членами сім'ї. Унаслідок тривалого конфлікту в членів сім'ї знижується соціальна та психологічна адаптація.

Сам факт, що сім'я неповна, зовсім не слугує перешкодою для гармонійного сімейного життя. Щоб досягти гармонійних взаємостосунків, варто усвідомлювати велику кількість можливих складнощів і долати їх за допомогою реалістичних і адекватних способів. Також треба враховувати, що те, що відбувається в родині, залежить насамперед від взаємостосунків між людьми в соціумі. Неповна сім'я, яка виникла через розлучення, з погляду її виховного потенціалу найбільш вразлива. Розпад сім'ї великою мірою згубно впливає на дітей обох статей.

Зважаючи на актуальність цієї статті, її **мета** – дослідити проблему деадаптивних взаємостосунків одного з батьків та старшокласника в неповній сім'ї та виокремити їх психологічні чинники.

Матеріали та методи. Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі *теоретичні методи дослідження*: категорійний, структурно-функційний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення. *Емпіричними методами* були: метод спостереження, інтерв'ю, які використано для більш глибокого, цілісного вивчення проблеми деадаптивних взаємостосунків батьків та дітей старшого шкільного віку; психолого-педагогічний експеримент у формі *пілотного дослідження* (щоб з'ясувати кількість повних і неповних сімей, їхні особливості).

Виклад основного матеріалу. Найчастіше сім'я залишається без батька. Ми провели соціологічне дослідження впродовж 2015–2016 рр. на репрезентативній вибірці старшокласників 6000 осіб. Ми ставили школярам запитання: «Чи у вашій сім'ї є батько та мати, чи ваші батьки розлучені або не живуть разом?» Із усіх опитаних старшокласників 47% відповіли, що їхня сім'я неповна. Знову ж таки, із решти 53% школярів 45,5% наголосили, що в їхніх батьків (обох або одного з них) – це вже друга або третя чи більше сім'я. І лише 7,5% старшокласників стверджували, що в їхніх батьків – перший шлюб. Із усіх неповних сімей у 18% діти живуть із батьком і у 82% – із матір'ю.

Отже, окреслимо певні психологічні особливості, властиві неповній сім'ї, які певною мірою ускладнюють її нормальне існування.

Посідаючи провідне місце серед характеристик неповної сім'ї, розлучення має цілу низку передумов, які надто сильно деформують морально-емоційний розвиток особистості дитини. Насамперед до них належить (здебільшого) нездорова ситуація в сім'ї, яка, як правило, передує розірванню шлюбу. Таку сім'ю характеризують конфліктні взаємостосунки близьких людей – батька і матері.

Розірвання шлюбу значно загострює всі саме негативні характеристики подружжя. Атмосфера взаємної неприязні, ненависті, образ і взаємних звинувачень не може не позначитися на світовідчутті дитини, її етично-моральних переконаннях, поглядах, настановленнях, ставленні до інших і т. д. У таких ситуаціях позитивний вплив на дитину з боку батьків доволі проблематичний. Батьки виявляються не в змозі контролювати вчинки дітей і спрямовувати їхній особистісний розвиток.

У виховному плані досить сильним негативним психологічним чинником постає сам факт розлучення. Відхід із сім'ї батька, яким, як правило, супроводжується розпад шлюбного зв'язку, може різко

змінити морально-психологічне обличчя дитини й нерідко чинить руйнівну дію на її психологічний світ.

На думку деяких закордонних дослідників, найбільш гострі переживання і відповідні їм наслідки розлучення викликають у дітей дошкільного віку (2,5–3,5 років) підвищену лякливність, розлад сну, зниження розвитку пізнавальних процесів; у середніх і старших дошкільнят наслідками розлучення є високий рівень тривожності, переживання втрати, депресивний стан, дратівливість, агресивність, збіднення фантазії, різке зниження самооцінки тощо [6, с. 14].

Досить гостро і болісно розлучення впливає на дітей підліткового та старшого шкільного віку. Доведено, що підвищена емоційність, неврівноваженість, хвороблива чутливість, властиві перехідному періоду, у дитини з сім'ї, що розпалася, мають гіпертрофований характер і роблять її психіку особливо вразливою. Почуття болю і сорому, власної недосконалості, неповноцінності, відчуття покинутості й самотності на тривалий час не залишають дітей, роблять їх грубими, дратівливими, некоммунікабельними, вони втрачають інтерес до пізнавальної діяльності, навчання і т. д.

Несприятливим чинником, який великою мірою провокує дезадаптивні взаємостосунки, є і той комплекс наслідків, який виникає внаслідок розпаду сім'ї. До них насамперед належить поганий психічний і (або) фізичний стан жінки-матері. І це зрозуміло, адже розлучення для багатьох жінок (і особливо тих, які залишилися з дітьми) – одне з найсильніших потрясінь у житті і, як зазначають дослідники, часто фактично викликає виникнення психологічного синдрому (стану неспокою, невпевненості, страху, втрати рівноваги і т. д.). Відчуваючи горе й сором, мати нерідко звинувачує батька; завдяки цьому в дітей виховується почуття ненависті та зла до батька, яке потім обертається не лише проти нього самого, а й проти інших дорослих.

За нашими спостереженнями наслідки розлучень сильніше впливають на хлопчиків, ніж на дівчаток. Діти стають, як правило, некерованими, агресивними, утрачають самоконтроль. Їхня поведінка, як у школі, так і вдома, вирізняється великою інфантильністю, ніж у дітей із повних сімей. Ця особливість поведінки виявляється від двох місяців до декількох років з моменту розлучення, але після цього періоду багато труднощів дещо згладжуються. За відсутності батька дитина не виховується мужньою, із твердим характером, що походить від чоловічого образу в сім'ї і потрібно для хлопчиків. Не відчуваючи впливу в родині з боку чоловіка (зокрема й чоловічого авторитету), хлопчики, як правило, не можуть «заповнити» цю прогалину в школі, де викладацький колектив складається переважно з жінок. Тим самим психічний розвиток дитини однобічний, йому бракує того, у чому експлікується особливість чоловічої психіки. Навіть епізодична відсутність батька в сім'ї, як свідчать дослідження закордонних авторів (досліджено сім'ї, які мають дітей підліткового віку), досить-таки суттєво впливає на психічний розвиток дитини [7]. В емпіричних дослідженнях, зокрема, виявлено незрілість дітей, зазначено, що відсутність емоційного й інтелектуального контакту з батьком призводить до суттєвого зниження соціальної активності хлопчиків, а також їхнього інтересу до навчання, сприяє інфантилізму дітей тощо. У психологічній літературі також наголошено на небезпеці усічення часу спілкування з батьком, що суттєво впливає на фізичний розвиток дитини [4].

Саме в період дезадаптивності мати і дитина позбавлені однієї з можливостей розв'язання конфліктних ситуацій, які в певний період часу були реальними, а саме: полегшення взаємостосунків завдяки втручанням третьої особи – тітки, бабусі та ін. Як правило, у такому випадку впродовж усього подальшого життя існування доброї і люблячої «третьої особи» допомагає компенсувати безрадісні хвилини, що мають місце у взаємостосунках з «іншим»; таке ставлення великою мірою нейтралізує агресивність дитини й суттєво нівелює виникнення страху. У сім'ї, де дитина вживає психоактивні речовини, конфлікт із матір'ю або батьком (або з обома) набуває надзвичайних розмірів. Крім того, спілкування дитини з батьком мати сприймає як ситуацію полегшення. Але якщо мати – розлучена, то все стає набагато складніше і, якщо дитина, посварившись із нею, раптом намагається зателефонувати батькові, то мати може й зовсім розлютитися та крикнути на дитину: «Ну й забирайся до свого тата!». Емоційно схвилювані матері, як правило, не розуміють, що вони роблять цією фразою, вдаючись до подібного методу боротьби; більше того, дитина при цьому відчує себе переможеною, і вона відчує задоволення – її мету досягнуто. Водночас дитина починає усвідомлювати, що мати каже їй «забиратися», а батько для неї вже і без того майже втрачений, а тут ще й мама каже, що дитина їй зовсім не потрібна. Отже, дитина виявляється «загнаною в кут», і вона у відчай переживає всю безвихідність свого становища, відчуває до матері злість. Тому не випадково такі діти починають шукати іншу, значущу для них соціальну мікрогрупу, що призводить до залежності від вживання психоактивних речовин.

Також дезадаптивності у взаємостосунках із дітьми сприяє негативний сімейний досвід матері, тому що в батьків, як правило, перед розлученням були вже конфліктні взаємостосунки. Здебільшого деструктивно-конфліктний досвід спілкування з дітьми переходить і на взаємостосунки з дітьми. Дитина, спостерігаючи за конфліктами між батьками, а також нерідко і бере в них участь, опановує ту саму модель поведінки. Детермінантою для конфліктних взаємостосунків між дитиною і матір'ю може стати любов до батька, адже в такий спосіб дитина заподіює біль і страждання матері. Нерідко мати навіть дитині, що

колишній чоловік досить погана людина. Також має місце «налаштування» дітей один проти одного, що великою мірою спотворює дитячо-батьківські взаємостосунки. У цих випадках «подолана» агресія проти колишнього чоловіка, страх утратити ще й любов дитини фасилітує боротьбу за прихильність дітей, а добрі стосунки з батьком здаються реальною небезпекою, якій обов'язково треба зашкодити. Батьки ж, намагаючись реабілітуватися і завоювати любов дитини, усю провину і помилки перекладають один на одного, беручи дитину за свідка, додаючи тим самим неабияких передумов для створення конфліктних ситуацій між дитиною і батьком, який проживає в сім'ї.

Це – специфіка конфліктних взаємостосунків у неповних сім'ях, і ці конфлікти великою мірою відрізняються від конфліктів у повних сім'ях.

Усі перераховані особливості сімейних взаємостосунків створюють цілісну соціальну ситуацію розвитку дитини. З цього погляду особливий інтерес становить порівняльне вивчення психологічних особливостей старшокласників, які проживають у повних і неповних сім'ях.

Безперечно, дорослим варто створювати позитивні умови для благополучного психічного розвитку старшокласників та робити це треба так само дбайливо, як і в дитинстві, коли зі шляху малюка прибирали гострі предмети, які становили для нього небезпеку. Батьки мають розуміти, що потрібно поважати гідність, адже це допоможе їм сформуванню почуття адекватної самооцінки. Дітям варто обов'язково давати (у разі потреби) корисні поради – усе це сприятиме становленню їхньої особистісної та соціальної зрілості.

Батьки також мають адекватно сприймати та розуміти й раптові зміни настрою старшокласника, і дивні на перший погляд захоплення, й ексцентричну поведінку, і новий лексикон, і досить-таки невдалі починання.

Для того, щоб успішно «пережити» особливості старшого шкільного віку, і батькам, і дітям потрібно добре уявляти, як саме варто знаходити вихід із критичних ситуацій. У батьків, також як і в старшокласників, постійно виникають проблеми, які треба розв'язувати, що вимагають від дітей неабияких зусиль, нерідко пов'язаних із ризиком.

Батьки мають усвідомлювати, що не можна швидко й без зусиль розв'язати всі проблеми старшого шкільного віку. І батьки, і діти повинні мати неабияке терпіння і продовжувати терпляче ставитися один до одного, розмовляти один з одним, любити один одного. У цей період кожен у родині починає зовсім по-новому бачити навколишніх, усі мають ніби заново познайомитися один із одним. Корисний особистісно значущий досвід з'являється тоді, коли старшокласник, покладаючись на свою мудрість, переборює конфлікти й депресивні стани, бере на себе відповідальність за все, що відбувається, і в разі, якщо він готовий до зустрічі з новими життєвими проблемами. Причиною цьому стають також нові психологічні й соціальні умови, з якими зіштовхуються старшокласники в різні періоди свого життя та особистісного становлення. Спираючись на власні емпіричні результати, В. Сатир [2] переконує батьків прагнути зробити все, щоб криза старшого шкільного віку завершилася, не залишивши в їхній дитини суттєвих негативних відбитків. Дорослі також мають усвідомлювати, що якщо їх у всьому обмежувати, то вони, як і їхні діти, будуть неймовірно страждати. Розв'язання як серйозних, так і дріб'язкових проблем також неабиякою мірою залежить від того, чи відомі батькам відповідні алгоритми. Якщо вони знають, як знайти вихід із конфліктної ситуації – то можна вважати, що половину справи вже зроблено. Для того, щоби зменшити високий рівень тривожності, батькам варто добре поспостерігати за школярем, дізнатися, чим він живе, які чудові справи робить. Якщо батькам подобаються певні вчинки своєї дитини, то кожен раз вони мають говорити їй це. Хвалити дитину варто й у тому випадку, якщо вона усвідомлює свою відповідальність і чесно намагається виправити свої помилки.

Енергія старшого шкільного віку потребує відповідного виходу, зокрема, надійних, розумних і здорових шляхів. Для цього корисно займатися спортом, робити фізичні вправи, що стимулюють зі свого боку й розумову діяльність школярів. Учні мають бути сповнені натхнення і неодмінно прагнути досягнути перемоги в усьому. Часто дорослі, не розуміючи нетерпіння старшокласників і навіть не бажаючи їх розуміти, дещо ускладнюють їхнє життя навіть у тому випадку, якщо не допомагають їм знайти цікаві й прийнятні для них заняття, гуртки тощо. Відповідальність за це також деякою мірою лягає на плечі батьків. Батьки мають розуміти, що старшокласники – це звичайні, сформовані в особистісному плані люди, які намагаються навчитися жити у світі дорослих, проте ще не зовсім упевнені у своїх силах.

Як правило, дорослих найбільшою мірою насторожує активність і енергійність старшокласників. Налякані та стривожені батьки оточують своїх дітей усілякими заборонами. Але доцільне якраз протилежне. Старшокласникам варто окреслити досить «розумні» шляхи для втілення в життя їхньої енергії. Водночас батьки мають давати потрібні школярам любов і розуміння.

Тільки тоді, коли до кожної людини будуть ставитися як до сформованої особистості і навчатися цінувати її, тоді й постають можливими реальні зміни в розвитку індивідуальності дитини. Безперечно, краща ситуація, якщо батьки відчувають, що саме вони є джерелом знань і добра для своїх дітей.

Кожен із нас схильний думати, що добре розуміє і себе, і свою дитину, але це експлікує хибність традиційного погляду на сферу сімейного виховання: можна контролювати і досить добре усвідомлювати свої дії і вчинки, але справжні переживання і прагнення своїх дітей інколи досить важко контролювати, а їхнє усвідомлення може бути викривленим і цілком спотвореним. Отже, кожен раз батьки мають здійснювати особливу роботу щодо уважного «вислуховування» і адекватного усвідомлення дій своїх дітей: доцільне виховання передбачає вміння слухати.

Як ми вже зазначали в наших публікаціях, у вітчизняній психології емпіричних досліджень, які стосуються конфліктних взаємостосунків батьків та дітей досить мало (а в умовах неповної сім'ї – узагалі обмаль), крім того, ті дослідження, які є в цій галузі, стосуються передовсім роботи психологів на телефоні довіри або в службі сім'ї та шлюбу. Робота психолога з дитячо-батьківським конфліктом у парадигмі психологічної служби практично не торкається самої конфліктної взаємодії батьків та старшокласників, тим більше, якщо говорити щодо дітей, які вживають психоактивні речовини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, якщо узагальнити результати вітчизняних і закордонних досліджень конфліктної взаємодії старшокласників із дорослими, можна зазначити, що:

- аналізуючи дезадаптивні дитячо-батьківські взаємостосунки, важливо врахувати тип родини, особливості внутрішньосімейних відносин, тип батьківського ставлення до дитини;
- конфлікти старшокласників із дорослими треба аналізувати з урахуванням вікових особливостей дітей;
- варто враховувати й особливості соціокультурного середовища, у якому перебуває старшокласник, його вплив, зокрема, на вживання психоактивних речовин.

Отже, психологічними чинниками дезадаптивних взаємостосунків одного з батьків та старшокласника в неповній сім'ї ми вважаємо:

- нездорова, конфліктна ситуація в сім'ї;
- ситуація розірвання шлюбу, яка значно загострює всі саме негативні характеристики подружжя, актуалізує атмосферу взаємної неприязні, ненависті, образ і взаємних звинувачень, що не може не вплинути на світовідчуття дитини, її етично-моральні переконання, погляди, настановлення, ставлення до оточення;
- поганий психічний і (або) фізичний стан жінки-матері;
- негативний сімейний досвід матері;
- неіснування (або існування досить незначного) впливу в родині з боку чоловіка (зокрема й чоловічого авторитету).

Усі ці психологічні чинники дезадаптивних взаємостосунків одного з батьків та старшокласника в неповній сім'ї буде емпірично перевірено та проаналізовано в подальших наших публікаціях.

Література:

1. Бойко А.А. Профилактика психических расстройств в семьях больных алкоголизмом. *Архив психиатрии*. 2013. Т. 19, № 1. С. 149–150.
2. Сатир В. Как строить себя и свою семью. Москва : Педагогика Пресс, 1992. 192 с.
3. Стегачева С. В. Типы дезадаптивного поведения супружеских пар и их психологическая коррекция : дис...канд. психол. наук : 19.00.07. Тамбов, 2004. 145 с.
4. Табачников С., Фримонт В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: от предрассудков к практической помощи. В книге : *Очерки детской психиатрии: учебное пособие для специалистов в области охраны психического здоровья детей*. Киев : НейроNEWS, 2012. 300 с.
5. Чуприков А. П., Вовченко И. В., Бураго А. С., Кушнирская Е. Е., Василевская Н. Ю. Анималотерапия в детской неврологии и психиатрии. *Український вісник психоневрології*. 2012. Т. 20, вип. 3. С. 235.
6. Aleksandrowicz J. W., Biersynski K. Kwestionariusze objawowe «S» i «O» – narzędzia służące do diagnozy i opisu zaburzeń nerwicowych. *Psychoeparia Krakowczwiercie*. Krakow, 1981. P. 11–27.
7. Cuffe S. P., McKeown R. E., Jackson K. L. Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder in a community sample of older adolescents. *Journal of Academy of Child Psychiatry*. 2001. Vol. 40. P. 1037–1044.

Отримано: 9 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 15 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 15 квітня 2020 р.

e-mail: bondarLV@ukr.net,

n.lytvynchuk@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-67-71

Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 67–71.

УДК: 159.9:378.14(045)

Бондар Людмила Вікторівна,
кандидат психологічних наук, доцент
Національного авіаційного університету
Литвинчук Наталя Борисівна,
старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Національного авіаційного університету

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Стаття висвітлює проблему підготовки кваліфікованих фахівців у процесі навчання в закладах вищої освіти. Засвідчено важливість вивчення мотивації навчальної діяльності студентів для підвищення ефективності навчального процесу та поліпшення професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

Стаття узагальнює теоретичний аналіз наукових публікацій із теми мотивації навчальної діяльності. Для вивчення навчальної мотивації студентів автори провели дослідження за допомогою психологічних методик, яке засвідчило, що панівними для студентів виявилися такі мотиви: отримання диплому, професійні, комунікативні, навчально-пізнавальні, соціальні, творчої самореалізації. Результати дослідження дали змогу виявити ієрархію мотивів студентів, які обумовлюють ставлення до навчання, активність у навчальному процесі, бажання стати кваліфікованим фахівцем.

Автори вважають, що для професійного становлення майбутніх практичних психологів визначальними є навчально-пізнавальні та професійні мотиви, оскільки саме вони забезпечують свідому, активну залученість студентів до навчального процесу, орієнтацію на професійний розвиток.

Ключові слова: мотивація; мотиви; навчальна діяльність; навчальна мотивація студентів.

Liudmyla V. Bondar,
*PhD in Psychology, Associate Professor at the Pedagogy and Psychology Department of Professional Education,
National Aviation University*
Natalia B. Lytvynchuk,
*Senior Lecturer at the Pedagogy and Psychology Department of Professional Education,
National Aviation University*

MOTIVATION OF STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES AS A LEADING FACTOR IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

Creating an effective system of training qualified specialists is relevant at the present stage of higher education. The motivation of students' learning activities plays a significant role in solving this problem.

The main purpose of the article is to conduct a theoretical analysis of scientific publications on this issue and study the learning motivation of fourth-year students of the educational and professional program "Practical Psychology" using the following methods, namely: "Study on the motives of students' learning activities" (A.O. Rean, V. O. Yakunin), "Methodology for diagnostics of students' learning motivation" (A.O. Rean, V.O. Yakunin in the modification of N.Ts. Badmaieva), "Motivation for studying in a higher educational institution" (T.I. Ilyina).

As a result of the presented research on the methodology for studying the motives of students' learning activities by A.O. Rean and V.O. Yakunin techniques, it was clarified that the following motives turned out to be dominant for students: getting a degree (diploma), educational and cognitive (acquiring deep and sustainable knowledge, obtaining intellectual pleasure) and professional (the desire to become a highly qualified specialist, ensuring the success of future professional activities). Thus, the majority of students emphasized the importance of obtaining their degree (diploma), that is, the dominance of the formal external sign of educational activities. In the authors' opinion, the choice of such a motive cannot provide the students with motivation and activity in the learning process.

According to the method "Diagnostics of students' learning motivation" (in the modification of N.Ts. Badmaieva) proposed by A.O. Rean and V.O. Yakunin, the significant motives for students appeared to be: communicative, professional, social, learning, cognitive and the possibility of creative self-realization. It is not surprising that students-future practical psychologists define communicative motives as the most essential owing to their connection with the peculiarities of the professional activities of the practical psychologist.

The choice of professional motives indicates that students strive to become qualified specialists, knowing the significance of the chosen profession and considering it as a way of realizing themselves as individuals.

The study conducted with the use of T. I. Ilyina and A.O. Rean method determined the following results: the dominant motives for students are considered acquiring knowledge and getting a degree.

Based on the foregoing, it can be concluded: the learning motivation is a set of motives encouraging students to study and affecting their activity in the training process. The effectiveness of students' learning activities, as well as their ability to master professional competencies, depend on the motivation structure and leading motives. Motivation is not constant, and this should be taken into account for understanding the hierarchy of motives of students' learning activities and the possibility of influencing on them.

The authors consider that learning and professional motives are decisive for the vocational training of future practical psychologists since they provide conscious and active involvement of students in the learning process, as well as the need for knowledge acquisition and professional development.

Key words: motivation; motives; learning activities; students' learning motivation.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні актуальною є проблема побудови ефективної системи підготовки майбутніх спеціалістів, яка б забезпечила якість формування фахівців та їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Реалізація такої мети в закладі вищої освіти можлива тільки за умов стійкої мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів та їхньої високої активності в процесі навчання. З огляду на це, нам видається першочерговим і важливим вивчення мотивації студентів до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням мотивації присвячена велика кількість наукових праць (Г. В. Асєєв, Дж. Аткинсон, Л. І. Божович, А. А. Вербицький, Л. С. Виготський, В. К. Вілюнас, В. В. Давидов, В. І. Ковальов, О. М. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, К. Мадсен, А. Маслоу, М. В. Матюхіна, А. К. Маркова, М. Ш. Магомед-Емінов, В. С. Мерлін, Н. Г. Морозова, П. М. Якобсон, Х. Хекхаузен та ін.).

У сучасній науковій літературі поняття «мотивація» розглядають із різних поглядів: як поєднання стимулів; як сукупність потреб, мотивів, потягів, ідеалів, прагнень, цілей, інтересів, установок; як систему мотивів у її певній побудові, ієрархії.

С. Рубінштейн, В. Семиченко, О. Леонтєв, Х. Хекхаузен, П. Якобсон висвітлювали у своїх працях зв'язок і залежність поведінки та діяльності особистості від мотивації. Мотивації як ключовій характеристиці особистості приділяли увагу В. Мерлін, В. Асєєв, В. Ковальов, Л. Божович, Г. Костюк та ін. З-поміж тих науковців, що розглядали мотивацію як регулятор діяльності, зокрема навчально-пізнавальної, варто зазначити роботи М. Алексєєвої, Ш. Амонашвілі, А. Дусавицького, А. Маркової, С. Максименко, М. Матюхіної, О. Скрипченко та ін. Проблему формування мотиваційної сфери у студентів відображено в роботах В. Галузяка, В. Клачка, І. Жадан, І. Зарубінської, К. Кальницької.

Але на нашу думку, проведений теоретичний аналіз бази джерел переконає в неоднозначності визначення поняття «мотивація» та складності підходів щодо вивчення проблеми.

Мета і завдання дослідження: провести теоретичний аналіз наукових публікацій щодо мотивації студентів до навчальної діяльності. Вивчити мотивацію студентів четвертого курсу освітньо-професійної програми «Практична психологія» факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету за допомогою психологічних методик.

Проаналізувати та систематизувати здобуті результати щодо вивчення навчальної мотивації студентів для ґрунтовної підготовки майбутніх практичних психологів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових досліджень; методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін); методика «Діагностика навчальної мотивації студентів (А. О. Реан, В. О. Якунін у модифікації Н. Ц. Бадмаєвої), методика «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (Т. І. Ільїна); метод математичної статистики критерій χ^2 Пірсона; аналізування та систематизація даних за результатами психологічних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що мотивація – сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку.

Б. Ф. Ломов [6] зазначає, що під час вивчення діяльності людини велике значення має мотивація і цілеутворення. «Труднощі тут полягають у тому, що в мотивах і цілях найчіткіше проявляється системний характер психічного; вони є інтегральними формами психічного відображення. Звідки беруться і як виникають мотиви та цілі індивідуальної діяльності? Що то таке? Розроблення цих питань має величезне значення не тільки для розвитку теорії психології, а й для вирішення багатьох практичних завдань».

На думку Н. Лисовець [5] мотивацію становлять індивідуальний комплекс мотивів та сукупність дій, що спонукають особистість до діяльності.

За визначенням А. А. Реана [7], мотивація – система постійного впливу та трансформації, у якій суб'єкт дії та ситуація взаємовпливають один на одне, і результатом чого є поведінка людини.

А. Г. Бугрименко [3] стверджує, що мотивація впливає на всі підструктури особистості, як-от: психічні процеси, характер, емоції, діяльність, спрямованість і здібності.

Згідно з В.М. Тимошенко [8] головними в мотивації навчальної діяльності є пізнавальні, соціальні та комунікативні мотиви, а мотив досягнення вважають найефективнішим.

Н. Б. Бондаренко [2] стверджує, що перелік навчальних мотивів ширший, а саме: соціальні мотиви; пізнавальні мотиви, комунікативні мотиви, мотив участі в навчальному процесі; мотиви соціальної ідентифікації; мотиви особистісного розвитку; мотиви уникнення неприємностей.

Н. Ц. Бадмаєва [1] розглядає такі типи мотивації навчальної діяльності: комунікативні, уникнення невдач, престижу, професійні, творчої самореалізації, навчально-пізнавальні та соціальні.

Автори погоджуються з Т. В. Чаусовою [9], що навчальна мотивація обумовлена сукупністю багатьох чинників: системою освіти, закладом, у якому відбувається навчальний процес, та особливостями організації цього процесу; індивідуальними властивостями того, хто навчається (вік, стать, здібності, рівень інтелекту, самооцінка) та особливостями тих, хто навчає.

Багато авторів, таких як Є. П. Ільїн, Г. В. Мухіна, М. І. Мешков, А. Н. Пічників, А. О. Реан та інші, наголошували, що ефективність навчальної діяльності залежить від низки психологічних чинників, насамперед – мотиваційного. Доведено, що саме висока позитивна мотивація впливає на успішність навчальної діяльності, навіть за умов недостатньо високих здібностей. Однак високий рівень інтелектуальних здібностей не може компенсувати відсутність мотивації і не призводить до значних успіхів у навчанні.

З нашого погляду навчальна діяльність студентів є полімотивованою, оскільки активність у навчальній діяльності може бути викликана різними мотивами. Навчаючи студентів, варто розуміти мотиви навчальної діяльності для корекції методів навчального процесу, формування позитивної навчальної мотивації. Такий підхід буде сприяти підвищенню ефективності навчального процесу та професійній підготовці студентів.

Автори погоджуються з думкою А. В. Колчигіної [4], яка зазначає, що першочерговою проблемою у навчанні є демотивація більшості студентів. Саме це призводить до зниження показників навчання.

Для вивчення мотивації навчальної діяльності студентів 4 курсу освітньо-професійної програми «Практична психологія» факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету запропоновано такі методики:

- 1) «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін);
- 2) «Діагностика навчальної мотивації студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін у модифікації Н. Ц. Бадмаєвої);
- 3) «Мотивації навчання у вищому навчальному закладі» (Т. І. Ільїна).

Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін) передбачає проведення якісного аналізу провідних мотивів навчальної діяльності. Студентам було запропоновано список мотивів, із-поміж яких потрібно було обрати п'ять найбільш значущих для них. В усій вибірці ми визначили частоту вибору того чи того мотиву, тобто ієрархію мотивів.

У результаті нашого дослідження з'ясовано, що провідними для студентів виявилися такі мотиви (рис. 1):

- 1) отримати диплом (80% студентів);
- 2) набути глибоких і стійких знань (70% студентів);
- 3) отримати інтелектуальне задоволення (70% студентів);
- 4) стати висококваліфікованим спеціалістом (63% студентів);
- 5) забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності (50% студентів);

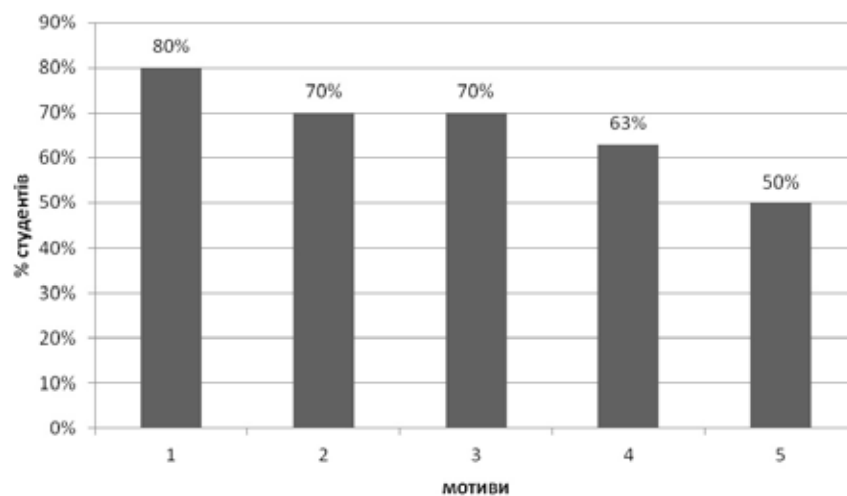


Рис. 1. Результати за методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін)

Отже, більшість студентів указала, що важливо отримати диплом, тобто домінує формальна зовнішня ознака навчальної діяльності. На наш погляд, вибір такого мотиву не може забезпечити вмотивованості й активності студентів у навчальному процесі. Навчально-пізнавальні мотиви посіли друге місце в мотивації студентів (набуття глибоких і стійких знань; одержання задоволення від пізнання нового). Вибір указаних мотивів засвідчує наявність пізнавального інтересу у студентів, що позитивно для успішної навчальної діяльності. На третьому місці є професійні мотиви навчальної діяльності (бажання стати висококваліфікованим спеціалістом; забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності). Професійні мотиви пов'язані з прагненнями студентів здобути професійні знання, навички, стати кваліфікованим спеціалістом. На нашу думку, професійні мотиви пов'язані з інтересом до майбутньої професії, з тим, наскільки був свідомим вибір професії, бажанням у майбутньому провадити саме цю діяльність.

За методикою А. О. Реана, В. О. Якуніна «Діагностика навчальної мотивації студентів» (у модифікації Н. Ц. Бадмасвої) було запропоновано оцінити значущість окремих мотивів у їхній навчальній діяльності за 5-бальною шкалою. Методика засвідчує розподіл мотивів навчання за такими 7 шкалами: 1 шкала – комунікативні мотиви, 2 – мотиви уникнення невдач, 3 – мотиви престижу, 4 – професійні мотиви, 5 – мотиви творчої самореалізації, 6 – навчально-пізнавальні мотиви, 7 – соціальні мотиви.

Аналіз методики (рис. 2) виявив такі результати (указано середні показники):

- 1) Шкала «Комунікативні мотиви» – 3,6;
- 2) Шкала «Професійні мотиви» – 3,6;
- 3) Шкала «Мотиви творчої самореалізації» – 3,5;
- 4) Шкала «Соціальні мотиви» – 3,2;
- 5) Шкала «Навчально-пізнавальні мотиви» – 3,0;
- 6) Шкала «Мотиви престижу» – 2,6;
- 7) Шкала «Мотиви уникнення невдач» – 2,5.

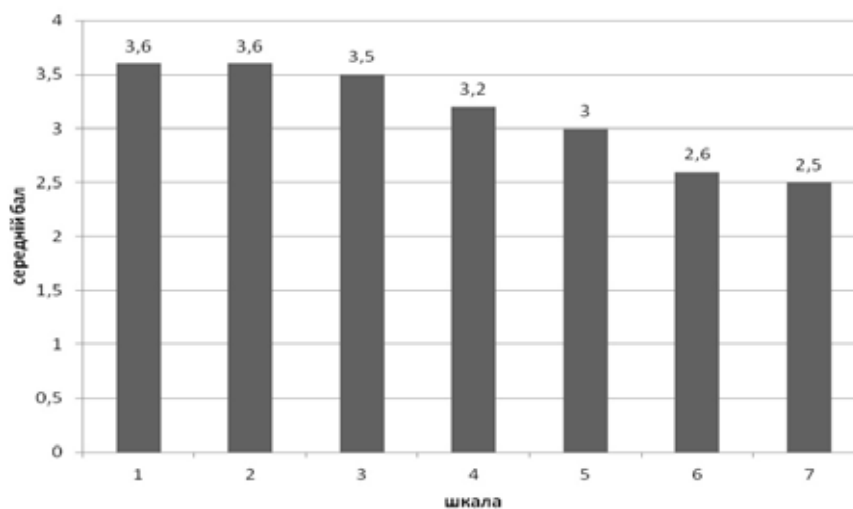


Рис. 2. Результати за методикою А. О. Реана, В. О. Якуніна (у модифікації Н. Ц. Бадмасвої) «Діагностика навчальної мотивації студентів»

На нашу думку, не дивно, що студенти – майбутні практичні психологи – визначають саме комунікативні мотиви як найбільш значущі, тому що вони пов'язані зі специфікою професійної діяльності практичного психолога.

Вибір професійних мотивів свідчить, що студенти прагнуть стати кваліфікованими спеціалістами, у професії вони бачать реалізацію себе як особистості, усвідомлюють важливість обраної професії.

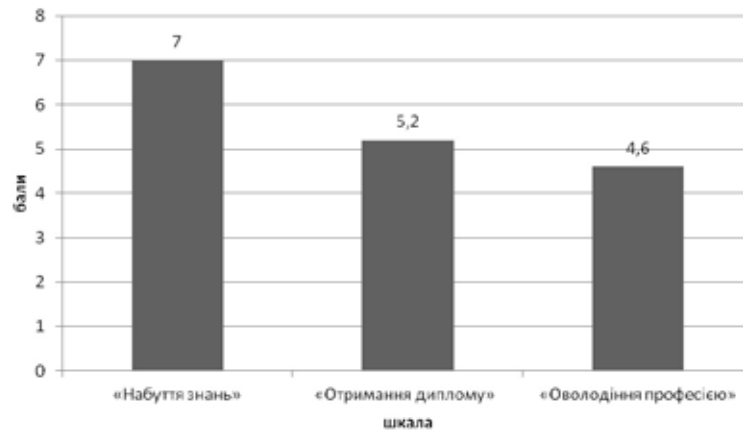
Мотиви творчої самореалізації орієнтовані на творчий підхід до навчання студентів та майбутньої професійної діяльності.

Соціальні мотиви пов'язані з різними взаємодіями студентів з іншими людьми. Це мотиви, які виражаються у прагненні студентів посісти певну позицію у стосунках з оточенням, отримати схвалення, бути авторитетною людиною в колективі, приносити користь суспільству.

У методиці Т. І. Льїної «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» визначено такі шкали: «Набуття знань», «Оволодіння професією», «Отримання диплома». Кожна шкала має відповідну кількість балів і максимальний бал:

- шкала «Набуття знань» – 12,6 балів;
- шкала «Оволодіння професією» – 10 балів;
- шкала «Отримання диплома» – 10 балів.

Проведене дослідження показало такі результати (були обчислені середні значення за кожною шкалою): шкала «Набуття знань» – 7,0 балів, «Отримання диплома» – 5,2 балів, «Оволодіння професією» – 4,6 балів (рис.3).



**Рис. 3. Результати за методикою Т. І. Ільїної
«Мотивація навчання у вищому навчальному закладі»**

Ця методика підтвердила наші висновки, що пріоритетними для студентів є набуття знань та отримання диплома.

У дослідженні використано критерій χ^2 Пірсона для зіставлення емпіричного розподілу ознаки з теоретичним (рівномірним). Отриманий емпіричний розподіл ознаки відрізняється від теоретичного.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Унаслідок проведених теоретичних і практичних досліджень ми дійшли висновку, що навчальна мотивація – це сукупність мотивів, які спонукають студентів до навчальної діяльності, пояснюють їхню активність у навчальному процесі. Від структури мотивації та провідних мотивів залежить ефективність навчальної діяльності студентів, оволодіння професійними компетенціями. Мотивація не є незмінною, і це треба враховувати для розуміння ієрархії мотивів навчальної діяльності та можливості впливу на них.

Ми вважаємо, що для професійного становлення майбутніх практичних психологів визначальними є навчально-пізнавальні та професійні мотиви, оскільки саме вони забезпечують свідому, активну залученість студентів до навчального процесу, орієнтацію на професійний розвиток.

Отже, потрібно вивчати навчальну мотивацію студентів для підвищення ефективності навчального процесу.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення мотивації навчальної діяльності студентів освітньо-професійної програми «Психологія» на різних курсах для аналізу динаміки від першого курсу до четвертого. Опанування професійними компетенціями залежить від навчальної мотивації, тому важливо досліджувати психолого-педагогічні умови формування професійних і навчально-пізнавальних мотивів навчальної діяльності студентів.

Література:

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. Бондаренко Н. Б. Мотиви опанування учнями 7–9 класів іноземної мови як засобу самовираження особистості: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2002. 18 с.
3. Бурименко А. Г. Внутрішня і зовнішня навчальна мотивація у студентів педагогічного ВНЗ. *Психологічна наука і освіта*. 2006. № 4. С. 28.
4. Колчигіна А.В. Специфіка навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2018. № 1 (2). С. 46–50.
- Лисовец Н. М. *Професійна мотивація студентів як засіб активізації навчання*. Режим доступу: <http://www.masters.donmtu.edu.ua/2012/iem/temnenko/library/article5.htm>.
5. Ломов Б. Ф. Методологічні та теоретичні проблеми психології. М., 1984. С. 313.
6. Реан А. А., Андреева Т. В., Киреева Н. Н. и др. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов. *Ананьевские чтения – 99: Тезисы научно-практической конференции*. СПб., 1999. С. 47.
7. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови): Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001. 21 с.
8. Чаусова Т.В. Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 2018. №6 (35). С. 121–134.

Отримано: 04 травня 2020 р.

Прорецензовано: 19 травня 2020 р.

Прийнято до друку: 19 травня 2020 р.

e-mail: medvediev.vitalii.ua@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-72-76

Шугай М. А., Медведєв В. М. Психологічні ресурси реалізації професійного сценарію психолога Джордана Петерсона крізь призму психологічного вигорання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*: науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 72–76.

УДК: 159.923.2–021.464–053.6.

Шугай Марія Анатоліївна,*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»***Медведєв Віталій Миколайович,***здобувач ступеня магістра спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»*

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СЦЕНАРІЮ ПСИХОЛОГА ДЖОРДАНА ПЕТЕРСОНА КРІЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИГОРАННЯ

У статті актуалізовано і частково схарактеризовано основні змістові особливості й смислове наповнення понять «психологічне вигорання», «життєвий сценарій», «психологічні ресурси», «стресова реакція» в контексті професійного сценарію психолога Джордана Петерсона. З'ясовано, що дослідження психологічного вигорання практичного психолога в сучасній вітчизняній та закордонній психології відзначається різноманітністю підходів, аналізом інноваційних технологій, методів та засобів, спрямованих на розширення його професійної самосвідомості. Доведено на основі фактів професійної діяльності та життєвого досвіду Дж. Петерсона чинники, причини, етапи, показники розвитку психологічного вигорання особистості, які негативно впливають на її психофізіологічне здоров'я.

Ключові слова: психологічне вигорання, психологічне напруження, емоційне виснаження, професійний стрес.

Maria A. Sugai,*PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogy, National University of Ostroh Academy***Vitalii M. Medvediev,***Master's Degree in Psychology, National University of Ostroh Academy*

PSYCHOLOGICAL RESOURCES FOR IMPLEMENTING THE PROFESSIONAL SCENARIO OF PSYCHOLOGIST JORDAN PETERSON THROUGH THE LENS OF PSYCHOLOGICAL BURNOUT

The article updates and partly characterizes the main substantive features and semantic content of the concepts of «psychological burnout», «life scenario», «psychological resources», «stress response» in the context of the professional scenario of psychologist Jordan Peterson. It is found that the research of psychological burn-out of the practical psychologist in modern domestic and foreign psychology is marked by a variety of approaches, analysis of innovative technologies, methods, and tools aimed at expanding its professional consciousness. The factors, causes, stages, indicators of the development of psychological burnout of a person, which negatively affect its psycho-physiological health, are conducted on the basis of the facts of professional activity and the life scenario of J. Peterson.

Key words: psychological burnout, psychological stress, emotional exhaustion, occupational stress.

Постановка проблеми. Жодна людина – це не “чистий аркуш”. У науковому просторі фактом, що заслуговує уваги є те, що біологічні та соціокультурні сили задають параметри того, як індивід думає, відчуває та діє. У нашій роботі ми розглядаємо важливі наукові результати, практичні дослідження канадського клінічного психолога, професора Торонтського університету Дж. Б. Петерсона, який за твердженням “Нью-Йорк Таймс” – “найбільш впливовий мислитель сьогодення в усьому західному світі” [1]. Наш біографічний метод буде реалізовано у формі психологічного відтворення аспектів професійної царини професора щодо психологічного вигорання на основі фактів, які, безумовно, мають конкретні показники й особливості його життєвого сценарію, відповідно до традиційної процедури психолого-біографічної реконструкції, яка містить такі етапи:

- формулювання психологічної проблеми;
- обґрунтування теоретичної моделі, що відповідає завданням і предмету нашого дослідження;
- виділення й обґрунтування джерел відповідно до поставленої проблеми й заданої теоретичної моделі;
- аналіз і реконструкція дібраних джерел [2].

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Теоретичні положення психологічного вигорання є науковою темою в працях багатьох учених, пов'язаних із вивченням індивідуально-типологічних характеристик особистості. Урахування індивідуальних особливостей людини та запобігання різновидам захворюваності знаходимо ще в Аристотеля, Демокрита, Еврипіда, Сократа, Платона та інших стародавніх філософів. У перших письмових пам'ятках давньоруської культури (Володимир Мономах, Ярослав Мудрий, Іларіон Київський, Данило Заточник) розглянуто способи саморозвитку та самореалізації особистості як шлях подолання психологічних обмежень, розвитку психологічних деструкцій. Обґрунтування боротьби з психологічним вигоранням описано в екзистенційних концепціях С. де Бовуар, А. Камю, Х. Ортеги-і-Гассета, М. Мерло-Понті, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса та інших. Вони, зазвичай, дійшли висновку, що людина сама себе може вивчати, розвивати, удосконалювати. Зокрема, Ж.-П. Сартр підкреслював, що «...людина творить саму себе» і таке «творіння» має відбуватися в життєвих ситуаціях вибору, ухвалення рішень, керуючись такими загальнолюдськими категоріями – любов, довіра, взаємодопомога, милосердя і т. д. [15].

Закордонний психолог Карл Роджерс уважав, що основне завдання психолога – допомогти самому собі в розвитку, спрямованому на вирішення життєвих складних обставин.

Американські дослідники К. Маслач і М. Лейтер визначили, що синдром “психологічного вигорання” – це стресова реакція, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Психологічне вигорання – кінцевий результат сукупності чинників: оточення, у якому людина працює, здобутої освіти, характеристик установи, конкретних людей, особистісних моментів [9].

Г. С. Никифорова, М. А. Дмитрієва, В. М. Снеткова, Г. М. Мешко погоджуються з американськими вченими щодо підходу, який розглядають як трьохкомпонентну структуру. Схарактеризуємо її. “Напруження” – психічне явище, яке віддзеркалене в таких симптомах: переживання психотравматичних обставин; незадоволеність собою; “загнаність у кут”; тривога та депресія. “Резистенція” (*onip*), що виявляє себе так: неадекватне вибіркове емоційне реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій; а також у редукції професійних обов'язків. “Виснаження”, яке має вияв у таких ознаках: емоційний дефіцит; емоційне відчуження; особистісне відчуження (деперсоналізація); психосоматичні та психовегетативні порушення [10, 13].

Синдром “професійного вигорання” та професійну кар'єру працівників освітніх організацій, гендерні аспекти розглядають С. Максименко, Л. Карамушка, Т. Зайчикова. Вони пропонують комплекс різноманітних методів та засобів роботи, спрямований на розвиток внутрішніх психічних сил майбутнього працівника, розширення його професійної самосвідомості, послаблення психічної напруги, формування саногенного мислення, гармонізацію внутрішнього світу [6, 3].

Особливості діяльності психолога з погляду психологічного вигорання характеризуються, як: соціальна незахищеність, необ'єктивна соціальна оцінка праці, дисбаланс між інтелектуально-енергетичними затратами і морально-матеріальною винагородою, рольова невизначеність тощо. На думку К. Маслач, психологічне вигорання – це “...синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і зниження особистісних досягнень, який може виникати серед спеціалістів, що працюють у різних професіях, пов'язаних із наданням допомоги іншим” [9].

А. Ленгле вважає, що емоційне вигорання детерміновано комплексом чинників, які містять індивідуально психологічні особливості працівника і специфічні особливості професійної діяльності емоційного характеру. Значущими є показники за такими шкалами: невротичність, депресивність, спонтанна агресивність, сором'язливість, емоційна лабільність та ін. [7].

Аналіз наукової психологічної літератури засвідчує, що процес психологічного вигорання вивчено недостатньо. Зокрема, потребують додаткового обґрунтування професійні сценарії відомих вітчизняних та закордонних мислителів. Саме цьому питанню і присвячено означене дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати психологічні ресурси утвердження професійного та життєвого сценарію відомого вченого Джордана Петерсона в ситуаціях психологічного вигорання, емпірично визначити їх вплив на розвиток особистості.

Матеріали і методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; *емпіричні* – біографічне спостереження, психолого-біографічний метод (авт. Є. Коржова).

Виклад основного матеріалу. Новітні тенденції досліджень проблеми, реалізацію власного професійного сценарію запобігання “психологічному вигоранню” ми розглядаємо в сучасного дослідника, канадського клінічного психолога, науковця, невролога, професора психології Торонтського університету, автора більше сотні рецензованих статей із соціальної та клінічної психології, а також теорії особистості Дж. Петерсона. Він мав змогу дискутувати на різноманітні філософсько-психологічні та релігійні теми з найбільш відомими мислителями XXI ст., зокрема: К. Паглія, С. Пінкер, Д. Хенд, С. Харріс, Б. Шапіро, Д. Роган, С. Мак-Крістал, І. Мак-Гілкріст та ін. Його творчі, науково-психологічні досягнення, а також особистісні кризові періоди дають нам змогу визначити психологічні ресурси реалізації його життєвого

сценарію кризь призму психологічного вигорання, при цьому використовуючи біографію, автобіографію, документальний фільм та відеоматеріали, листи, продукти діяльності.

Ми дослідили, що 27 вересня 2016 року в життєвому сценарії Дж. Петерсона визначну роль відіграло його відеозвернення на ютубі, у якому він критикує впровадження поправки С-16 (про гендерну ідентичність і гендерне вираження) до закону про права людини та кримінального кодексу, де окреслено дискримінацію та злочин щодо прав людини на ґрунті ненависті, які переживають трансгендери та гендерно різноманітні канадці [12].

Першочерговою причиною створення цього ролика стала обуреність професора щодо нового визначення поняття “дискримінація” на Комісії з прав людини, яке подано як характеристику, “...що відбувається, коли суб’єкт відчуває негативне звернення чи вплив, навмисний чи ні, через власну гендерну ідентичність чи гендерне самовираження”. У своєму зверненні психолог пояснив, що “...намір має значення і це складний урок, який люди засвоїли, і він перебуває в основі сучасної законодавчої системи Канади” [11].

У своєму інтерв’ю для документального фільму Дж. Петерсон розповідає про власний стан, який охопив його на початку події та який він досі переживає. Він підкреслив, що подія безумовно його змінила, хоча й не впевнений, як саме, і зазначає, що в нього немає часу про це думати. Психолог указує, що він не розуміє, що саме з ним відбувається і не може в це повірити, оскільки в його концептуальній структурі немає місця для цього явища, бо наявне відчуття, що це нереально (деперсоналізація), це не його життя і йому хочеться від нього відділитися, адже йому складно це зрозуміти. Дж. Петерсон пояснює свій стан простим прикладом: щоразу, коли прокидається, він «вражений», що це з ним відбувається [5].

Під час двогодинного виступу з промовою для студентів та викладачів Лінфілдського коледжу в Маквінвілі, (Орегон, 24 квітня 2017 року) Дж. Петерсон підкреслив: «...життя це страждання. Любов – це бажання прибрати надмірне страждання. Правда – це служитель любові. Діалог – це шлях до правди. Тому промову не можна обмежувати, щоб діалог міг тривати, щоб усі ми смиренно навчалися, щоб правда могла служити добру, щоб страждання було зменшено» [4].

Як бачимо, дослідження знаменитого науковця поведінкової активності особистості, що зумовлюють її спрямованість і зміст діяльності, надзвичайно актуальні сьогодні в професійному та життєвому сценаріях особистості психолога. Саме в таких морально-психологічних настановах характеризуються механізми та мотивація поведінки людини в суспільстві відповідно до моральних норм, відбувається пошук психологічних способів розвитку морально-етичної поведінки та відтворення в ній прийнятних норм для творчого їх перетворення. Його ситуації духовно-чуттєвого вибору актуалізують уявлення особистості про себе як про суб’єкта моральної поведінки та оцінних ставлень до оточення, що є змістом концепції іншої людини [8]. Отже, духовний складник Дж. Петерсона сприяє становленню врівноваженості практичного психолога та слугує одним із психологічних ресурсів супротиву до вигорання.

У документальному відеоматеріалі “Піднесення Джордана Петерсона” Теммі Петерсон (дружина) розповідає, що головним принципом їхніх сімейних стосунків є «правда». За її словами, Джордан щоразу безжально завжди розбирав складники будь-яких життєвих процесів. Для прикладу, якщо сім’я Петерсонів очікувала гостей на вечерю, а дружину це тривожило, у професора тоді виникало питання: чому в неї з цим проблеми? Він цього не уникав, аж доки вони не знаходили істинну причину її особистісних труднощів. Як доказ, Теммі виділяє, що на початку шлюбу їхні діалоги могли тривати до трьох днів, що передбачало розбір старих сімейних звичок, дивної поведінки окремих осіб, родинних вірувань, традицій тощо, для того щоб краще зрозуміти погляд кожного та бути єдиними [5].

На думку професора, надмірний рівень особистої відповідальності – це одна з причин негативного впливу на емоційний стан людини, що може спричинити психологічне вигорання. Напруженість у сфері професійної роботи психолога зумовлено наявністю значної кількості стресів. До цього сценарію можна зарахувати динамізм, дефіцит часу, робочі перевантаження, складність наявних психологічних ситуацій, постійна публічність, потреба частих та інтенсивних контактів, взаємодія з різними соціальними групами тощо [8].

Аналізуючи дослідження Дж. Петерсона, виокремимо психологічні ресурси, що сприяють реалізації професійного сценарію психолога щодо психологічного вигорання, зокрема: розвиток професійної самосвідомості; підвищення його психолого-педагогічної компетентності (зокрема аутопсихологічної, соціально-психологічної, здоров’язбережувальної та ін.); сформованість саногенного мислення; сформованість індивідуального стилю діяльності, продуктивного стилю спілкування; сформованість організаційної культури; соціальна підтримка і соціальна інтеграція; сформованість емоційної гнучкості, навичок психічної саморегуляції; творча самореалізація професії.

Аналіз авторської книги Дж. Петерсона «12 правил для життя» свідчить про невтішний стан молоді сьогодні. Головну увагу психолога спрямовано на особистість, яка відчуває себе бездушною, самотньою, “плавучою” в хаотичному моральному вакуумі, приниженою іншими, а тому переслідувана болем, саможалізмом, схильна до самовигорання. На певному рівні він пропонує набратися впевненості, яку

суспільство намагається перетворити на “відмашливу сніжинку”. Упродовж книги професор пропонує життєві поради через есе на абстрактні етичні принципи психології [14]. Його конструкт є гіпотетичним психологічним явищем або структурою, яка допомагає психологу дослідити та спрогнозувати власну поведінку в просторі професійного та життєвого сценарію, щоб запобігти психологічному вигоранню.

У конструюванні професійного сценарію психолога щодо запобігання психологічному вигоранню треба врахувати такі принципи, зосереджені в багатьох наукових дослідженнях Дж. Петерсона, а саме: *повторюваності* подій (фіксація реакцій і способів вирішення проблем); *вікової динаміки* сценарного розвитку (аналіз подій, учинків, рішень і почуттів особистості); *теологічності* (стратегічна мета); *урахування свідчень* сучасників; *автобіографічності* (ставлення особистості до себе); *імовірного виходу* зі шкідливих ситуацій; *інформаційної підтримки*.

Цей аналіз дає нам можливість інтегрувати два підходи, які ґрунтуються на уявленні про несвідомі моменти особистості психолога, характерні для ранніх стадій онтогенезу, і свідомий вибір, регуляцію процесу життя та професійної діяльності.

З досліджуваної проблеми найбільш цінні здобутки відомого психолога:

- 1) курс лекцій “Особистість та її трансформація”;
- 2) книга “Карти сенсів”;
- 3) книга “12 правил життя. Протистояння хаосу”;
- 4) авторські курси “Зрозуміти себе” (Understand Myself) та “Самоавторство” (Self Authoring).

Обґрунтовані й ілюстровані конкретними ситуаціями філософські та психологічні теми автора містять: – зв’язок психологічного вигорання з мотивацією, емоціями та сприйняттям особистості; – характеристику людської особистості крізь призму біологічного та соціокультурного бачення; – значення фундаментальних прав у становленні та регулюванні професійної діяльності особистості.

Як бачимо, Дж. Петерсон зосереджується насамперед на ролі особистості й обов’язках, які супроводжують зрілу індивідуальність, припускаючи, що продуктивні, миротворчі та інші високофункційні соціальні системи, повинні будуватися на ґрунті ідеї *незалежної людини*, де головний фокус спрямований на гіпотези життєвого збереження, запобігання вигоранню та можливості, мотивації, що супроводжують цю ідею, які становлять основу ресурсів реалізації професійного сценарію.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Досліджуючи психологічні ресурси реалізації професійного сценарію науковців, зокрема психолога Дж. Петерсона, потрібно врахувати їх превентивні заходи, обґрунтовані в авторських наукових працях, що сприятиме зниженню ризиків психологічного вигорання практичного психолога, дозволить уникнути неврологічних захворювань, негативних психічних станів, синдрому «хронічної боязні», розумової та фізичної втомлюваності, тривожності, виснаженості.

Такими психологічними ресурсами можуть бути: уміння виділяти головні життєві цілі й зосереджувати зусилля на них; організація позитивного спілкування як кращий засіб від стресів; усунення джерел стресів; відсутність “самопоїдання”; обговорення проблем із компетентними особистостями; готовність до прощення; постійне спрямування на позитив; доцільне застосування гумору; готовність творити добро; саморозвиток творчості.

Означена стаття не вичерпує всіх питань, пов’язаних із досліджуваною проблемою, а тому низка розглянутих положень відкриває **перспективи для подальших пошуків і розвідок** у цьому напрямі.

Література:

1. Brooks D. The Jordan Peterson Moment. David Brooks. New York Times, 2018. URL: <https://www.nytimes.com/2018/01/25/opinion/jordan-peterson-moment.html>.
2. Дружинин В. Н. Психология : учебник для гуманитарных вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 656 с.
3. Зайчикова Т. В. Диагностика та профілактика синдрому професійного вигорання у вчителів: Методичні рекомендації. Київ. Рівне, 2003. 24 с.
4. Jordan Peterson – Banned at Linfield – JP starts at 6:05. 2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=X3gztiMdsGA>.
5. Jordan P. The Rise Of Jordan Peterson. *Films for action*. URL: <https://www.filmsforaction.org/watch/the-rise-of-jordan-peterson/>.
6. Канадсько-український гендерний фонд, Синдром “професійного вигорання та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти”, навчальний посібник для студ вищ навч закл та слух після дипл освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. Київ, 2004. С. 50–57.
7. Ленгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа. *Вопросы психологии*. 2008. № 2. С. 3–16.
8. Maps of Meaning: The Architecture of Belief 1st Edition by Jordan B. Peterson. *Routledge Canada* (English). 2018. P. 564
9. Maslach C., Leiter M. P The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1997.

10. Мешко Г. М. Емоційне вигорання педагога як показник стану його професійного здоров'я. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти [Текст] : зб. наук. праць : наук. записки РДГУ; [редкол.: С. С. Пальчевський, М. С. Янцур, І. Д. Бех та ін.]. Рівне : [РДГУ]. 2008. № 41. С. 121–125.

11. [Part 1: Fear and the Law. 2016. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fvPgjg201w0&list=PL22J3VaeABQD8oW-mqWpKumeqglQCe6VZ&index=2&t=42s>.

12. Policy on preventing discrimination because of gender identity and gender expression. Ontario human rights commission. 2014. URL: <http://www.ohrc.on.ca/en/policy-preventing-discrimination-because-gender-identity-and-gender-expression>.

13. Практикум по психологии менеджмента і професійної діяльності / Под. ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001. С. 276.

14. Rules for Life by Jordan B. Peterson. *Penguin Random House Canada* (English). 2018. P. 448.

15. Сартр Ж. -П. Экзистенциализм – это гуманизм: Сумерки богов. Ж. -П. Сартр. Сост. и общ. ред. А. А. Яковлева. Москва: Политиздат. 1989. 398 с.

Отримано: 23 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 30 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 30 квітня 2020 р.

e-mail: stanibula.stepan@mail.ru

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-77-81

Stanibula S. O. Peculiarities of coping strategies within people with various type of accentuation of character. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 77–81.

УДК: 37.015.3:159.9.019.43:316.622 – 057.857

Stepan O. Stanibula,*Senior lecturer of the Department of Psychology,
Gomel State University named after F. Skorina*

PECULIARITIES OF COPING STRATEGIES WITHIN PEOPLE WITH VARIOUS TYPE OF ACCENTUATION OF CHARACTER

The article reveals the specifics of coping strategies depending on the type of character accentuation. We give essentially informative-dispositional characteristic directions in the psychology of coping behavior. Ras regarded basic typology of accentuation nature, and reveals the correlation relationship with the various typologies of coping strategies. As a result of the study, it was revealed that: a demonstrative type of character accentuation is characterized by confrontational coping, the search for social support; jamming type of confrontational coping and distance as a way to solve difficult life situations. The hypertensive type of character accentuation uses confrontational coping as the leading one. Subjects with an excitable type of character accentuation use confrontational coping and distance.

Key words: coping strategies, students, crisis, stress, accentuation of character, social and psychological adaptation.

Станібула Степан Олександрович,*старший викладач кафедри психології
Гомельського державного університету імені Ф. Скорини*

ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИХ ТИПОМ АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ

У статті з'ясовано специфіку копінг-стратегій залежно від типу акцентуації характеру. Подано сутнісно-змістову характеристику диспозиційного напрямку в психології масової поведінки. Розглянуто основні типології акцентуації характеру і виявлено кореляційний взаємозв'язок із різною типологією допінг-стратегій.

Ключові слова: копінг-стратегії, студенти, криза, стрес, акцентуація характеру, соціально-психологічна адаптація.

The psychology of coping behavior is quite new, but recently a trend in psychology, which is gaining popularity more, and more. Any crisis experience carries a huge number of psychological and social problems of any form, and, introducing given aspects, the key aspect is to identify mechanisms of coping behavior. To date, there is no one fairly comprehensive descriptive concept that allows us to describe sufficiently the phenomenon of coping behavior.

Literature review. In scientific circulation, the term “coping” was introduced by L. Murphy and meant a defined attempt to create a new situation whether it was threatening and dangerous or joyful and favorable [9]. A number of authors consider the phenomenon of “coping” as a tendentious dynamic process of the psyche to eliminate problems in order to optimize the emotional state. In particular, in the same context R.S. Lazarus considered “coping”, defining it as a problem-solving process undertaken by an individual to optimize his psychological state and adapt to the environment [10].

A. Maslow defined the coping behavior as a “functional response” to the problem and actualized the following characterological components: clearly motivated; aimed at solving a specific problematics; causes changes, both in the environment and in the personality itself; has a recognized nature; acquires as a result of training [5, p. 118].

E. R. Isaeva defined “coping” or “stress overcoming” “as an individual’s activity in maintaining or preserving a balance between environmental requirements and resources satisfying these requirements” [2, p. 86].

S.A. Khazova understands by “coping” certain stable mental qualities that respond to actions, which emanate from the environment and differ from ordinary living conditions “coping resources allow a person to cope successfully with the requirements of life and to cope with various stresses. Namely the resources as the internal forces of the subject significantly expand the capabilities of man, increase his value in the eyes of others, make him more successful, productive, resilient” [7, p. 189].

S. K Nartova-Bochaver quite systematically understood the meaning of “coping” and detailed the main content of this phenomenon in the aspect of the interaction of the subject with various phenomena of the internal and external conditions [6, p. 21]. Foreign sources use the concepts of “active coping”, “transformational coping”, “regressive coping”, and “avoidance coping” [1, p. 101].

Representatives of the dispositional direction understood by coping behavior a stable personal education that determines the response to a stressful event. In particular, L. Murphy singled out the relationship of coping behavior with individually typological personality traits [9].

K. Blankstein established the interconnection between high levels of anxiety and emotional overcoming of difficulties and poor student performance [8].

The phenomenology of personal experiences significantly affects the choice of coping strategies. It is noted that emotional disorders, or disorders in the development of the emotional sphere, have a significant impact on defensively coping behavior and prevent an individual from achieving psychological health and emotional maturity [4, p. 98].

T.L. Kryukova, A.M. Ronch in their studies established that the experience of loneliness is an essential basis for choosing one or another style of coping behavior, also was proved the tendency to choose unproductive coping strategies, which ultimately leads to an increase in feelings of loneliness [3, p.129]. It is proved that men cope with loneliness by an order of magnitude more unproductive than women who in these circumstances demonstrate the most adaptive patterns of coping behavior.

Representatives of the dispositional direction highlighted the relationship of individually typological personality traits with coping strategies used by the individual in times of stress. In particular, the interconnection of coping methods with the intellectual level of personality development is proved, the influence of optimism, negative efficiency, hostility, neurotism, the locus of control on the controlling aspects of the life of the personality are also detailed. In current researches, a detailed phenomenological understanding of the relationship of coping behavior with various personal dispositions and factors in choosing ways to control a person are expanding. Kryukova, M.V. Saporovskaya, S.A. Khazova, E.V. Kuftyak, O.B. Podobina, N.O. Belorukova, T.V. Gushchina and other.

Considering theoretical and practical research, which in our opinion is quite extensive and systematic, we did not find research on coping strategies with various types of character accentuations. These researches would be quite useful in the psychological support of various population groups with different typologies of character accentuations, since, knowing these trends, we could quite effectively understand which adaptive strategies need to be formed, etc.

Organization of the study. The study was conducted on the basis of the Faculty of Psychology and Pedagogy of the Gomel State University named after Francis Skorina (GSU named after F. Skorina) during the period from November to December 2016. The research contingent: 3-5 year students studying in the specialty “Psychology”. In total, 65 people took part in the study (female – 59, male – 7). The age of the examinees: 19 – 22 years.

The methodological complex included: 1) Questionnaire “Accentuation of character and temperament of personality” by G. Shmishka, K. Leonharda. for measuring the type of accentuation of character. 2) WOC “Questionnaire of coping methods” (R. Lazarus, S. Folkman, 1988, adapted by T.L. Kryukova, E.V. Kuftyak, M.S. Zamyshlyayeva, 2004). 3) Methods of mathematical statistical data processing Pearson correlation coefficient.

Results and their analysis. Analysis of the results of the study. We received the following results of the study of typology of accentuation and coping strategies by two methods:

Table 1.

The average values of the extent of the type of accentuation of character in the general sample group

Type of character accentuation	Average value
Hypertensive type	13±5,9
Excitable type	14,2±2,9
Emotive type	16,9±3,2
Pedantic type	11,4±5,7
Alarm type	11,6±5,8
Cyclotymic type	14,9±5,3
Demonstration type	10,8±3,3
Stuck type	10±5,3
Disty type	9,2±4,6
Exalted type	17,2±6,0

Table 2

The average values of the extent of coping strategies for the total sample group

Coping strategy	Average value
Confrontational coping	9,4± 4,80
Distance	11,2± 3,27
Self control	12,9± 4,77
Social Support Search	9,3± 4,25
Acceptance of responsibility	7,3± 2,38
Escape – Avoidance	13,1±± 5,03
Planning	11,8± 3,78
Positive reevaluation	12,8± 5,30

Summarising the statistical data processing, the following results were obtained:

Table 3

Correlation coefficients between the typology of character accentuation and coping strategies

Type of character accentuation	Type of coping strategies	Корреляционный показатель
Demonstration type	Confrontational coping	r=0,68
	Social Support Search	r=0,60
	Escape-Evasion	r=0,41
Stuck type	Confrontational coping	r=0,80
	Distancing	r=0,44
Hypertensive type	Confrontational coping	r=0,58
	Self control	r=0,52
	Acceptance of responsibility	r=0,74
Excitable type	Confrontational coping	r=0,80
	Distancing	r=0,44
Distymic type Exalted type	Distancing	r=0,75
	Self control	r=0,62
Emotive type	Problem Planning	r=-0,47
	Social Support Search	r=0,53
	Positive reevaluation	r=0,42
Pedantic type	Self control	p<0,05
Cyclotymic type	Distancing	r=0,21

Examinees with a pronounced demonstration type of character accentuation have a definite relationship with coping strategy, such as confrontational coping ($r = 0.68$). People with a predominance of such a coping strategy solve their problems through not always focused behavioral activity, the implementation of specific actions. Often a confrontation strategy is considered as non-adaptive, but with moderate use, it provides the individual's ability to resist difficulties, energy and susceptibility in solving problem situations, the ability to defend one's own interests. A correlation is determined in the examinees' behavior with a pronounced demonstration type of character accentuation and a coping strategy for the social support search ($r = 0.60$). People with a predominance of such a coping strategy solve problems by attracting external (social) resources, searching for informational, emotional and effective support. They are characterized by a focus on interaction with other people, the expectation of support, attention, advice, empathy, specific effective assistance. Another significant coping strategy in examinees' behavior with a pronounced demonstrative type of character accentuation is escape-avoidance ($r = 0.41$). People with a predominance of such a coping strategy overcome negative feelings due to difficulties by responding to the type of deviation: denial of the problem, fantasizing, unjustified expectations, distraction, etc. With a clear preference for avoidance strategies, infantile forms of behavior in stressful situations can be observed. Thus, we can conclude that people with a demonstrative type of character accentuation quite problematically cope with difficult life situations, and the supraliminal use of confrontational coping will allow people with this type of character accentuation to act most adaptively. Quite successfully, people in this category

use the social environment as a resource to overcome difficult life situations. It is also possible to say with certainty that a demonstrative type of character accentuation provides avoidance of difficult life situations, for example, the main aspect will be the denial of the problem. These results are confirmed by numerous studies.

In examinees' behavior with a pronounced stuck type of character accentuation, there is a correlation with confrontational coping and distancing ($r = 0.80$ and $r = 0.44$). People using distancing overcome negative feelings about the problem due to the subjective reduction of its significance and the degree of emotional involvement in it. They are characterized by the use of intellectual methods of rationalization, switching attention, detachment, humor, depreciation, etc. It can be said with certainty that people with a severity of a stuck type of accentuation of character will distance themselves from negative experiences and difficult life positions.

Examinees with a pronounced hypertensive type of character accentuation expressed a correlation with confrontational coping ($r = 0.58$), self-control ($r = 0.52$) and acceptance of responsibility ($r = 0.74$). For people with a coping strategy, self-control is ability to cope with negative experiences in connection with the problem through purposive quench and repression of emotions, minimizing their influence on the perception of the situation and choosing a behavior strategy, high control of behavior, and the desire for self-control. People using the coping strategy accepting of responsibility grant their role in the emergence of the problem and responsibility for its solution, in some cases with a distinct component of self-criticism and self-accusation. The severity of this strategy in behavior can lead to unjustified self-criticism and self-flagellation, feelings of guilt and chronic dissatisfaction with oneself.

In examinees' behavior with a pronounced excitable type of character accentuation, a correlation between confrontational coping and distance is expressed ($r = 0.80$ and $r = 0.44$).

In examinees' behavior with a pronounced distymic and exalted type of character accentuation, a correlation relationship with distance and self-control is expressed ($r = 0.75$ and $r = 0.62$).

In examinees' behavior with a pronounced emotive type of character accentuation, there is a negative correlation with the planning strategy for solving the problem ($r = -0.47$). People using this type of coping strategy overcome challenges through purposive analysis of the situation and possible behaviors, developing a strategy for resolving the problem, planning their own actions based on objective conditions, past experience and available resources. It is safe to say that people with a given typology of personality accentuation are not characterized by this behavior pattern. There is a positive correlation with the search for social support strategy ($r = 0.53$) and a positive reevaluation ($r = 0.42$).

Positive weak (low) correlation relationships ($p < 0.05$) between the pedantic type of character accentuation and self-control ($r = 0.27$), as well as between the coping strategy distance and cyclotemic type of character accentuation ($r = 0.21$) were espied.

Thus, the study emphasizes the dispositional nature of coping behavior and postulates that character accentuation is a serious personal characteristic that affects the choice of particular styling styles of coping strategies. The differences presented during the study emphasize the importance of personality characteristics on the coping strategy. In subsequent works developing this topic, it would be interesting to look at the problem from the perspective of the adaptive aspect of coping behavior, that is, to study extensively and systematically which character accentuations are most adaptive and how the situational factor affects the style of copying strategies of people with different typologies of character accentuation. This requires a change in the methodological complex. Continuation of research is also quite interesting in the aspect of studying the influence of character accentuations on various substantial characteristics of coping behavior, in particular on the resource sphere, etc.

Conclusion. As a result of the study, we can conclude that the demonstrative type of character accentuation is characterized by confrontational coping, the search for social support. A stuck typology of character accentuation is characterized by confrontational coping and distancing as a way to solve difficult life situations. A hypertensive type of character accentuation uses confrontational coping, self-control, and acceptance of responsibility as the leading ones. Excitable type of accentuation of a character use confrontational copying and distancing. A distymic and exalted type of character accentuation uses distancing and self-control. The emotive type of character accentuation uses the search for social support and positive reevaluation and does not use problem solving planning. The main prospects for further research are aimed at identifying the influence of coping behavior on the development of various personality characteristics: self-esteem, value orientations, locus of control, etc.

References:

1. Bityutskaya, E.V. Modern approaches to the study of coping with difficult life situations. *Bulletin of Moscow State University*. 2011. №1. P. 23–32.
2. Isaeva, E.R. Coping mechanisms in the system of adaptive behavior of patients with schizophrenia. St. Petersburg: Peter, 1999. P. 189.
3. Kryukova, T.L. Determinants of loneliness and coping with it in marital relations. *Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasova*. 2012. № 4. P. 45–54.

4. Konenkova, R. A. Theoretical approaches to the study of emotional disorders in childhood in the context of protective-coping behavior. *Bulletin TSPU*. 2014. №5. P. 68–73.
5. Maslow, A. *Psychology of being*. M.: Refel-Buk, 1997.
6. Nartova-Bochaver, S. K. “Coping behavior” in the system of concepts of personality psychology. *Psychological journal*. 1997. № 5. P. 12–21.
7. Khazova, S.A. Subject’s coping resources: main directions and research prospects. *Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasova*. 2013. № 5. P. 55–61.
8. Blankstein, K. Coping and academic problemsolving ability in lest anxiety. *J. Clin Psychol*. 1992. № 1. P. 121–128.
9. Murphy, L. *Coping vulnerability and residence in childhood – coping and adaptation*. New York. 1974. P. 162.
10. Lazarus, R.S. *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw. 1966. P. 213.

Отримано: 7 травня 2020 р.

Прорецензовано: 14 травня 2020 р.

Прийнято до друку: 14 травня 2020 р.

e-mail: pestrueva@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-82-87

Уханова А. І. Інтернет-залежність та психосоматизація як модератори взаємовідношень між стресом та ризиковою поведінкою підлітків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 82–87.

УДК: 159.9.07

Уханова Анастасія Ігорівна,
доцент кафедри клінічної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ТА ПСИХОСОМАТИЗАЦІЯ ЯК МОДЕРАТОРИ ВЗАЄМОВІДНОШЕНЬ МІЖ СТРЕСОМ ТА РИЗИКОВОЮ ПОВЕДІНКОЮ ПІДЛІТКІВ

Проведено дослідження українських підлітків. Загальна вибірка дослідження становила 615 осіб. Остаточний обсяг вибірки – 589 осіб. Дослідження проведено в середніх навчальних закладах міста Одеси (усього 10 середніх навчальних закладів). Середній вік респондентів – 14,866 років ($SD = 1,107$ років). Були охоплені навчальні заклади різних типів: загальноосвітні школи (ЗОШ), гімназія, лицей, коледж і школа-інтернат. Проаналізовано питання щодо об'єктивного та суб'єктивного відчуття стресу та ризикової поведінки підлітків. Метою дослідження було вивчення модуляційного ефекту інтернет-залежності та психосоматизації підлітків на вплив об'єктивного та суб'єктивного стресу на ризикову поведінку респондентів. З'ясовано, що старші школярі з високим рівнем інтернет-залежності більш схильні до психосоматизації. Визначено, що низький рівень інтернет-залежності підлітків сильніше провокує ризикову поведінку як реакцію на об'єктивний і суб'єктивний стрес. Виявлено, що підлітки з низьким рівнем психосоматичних порушень були більш схильні до ризикової поведінки у відповідь на сумарний об'єктивний та суб'єктивний стрес.

Ключові слова: підлітки, об'єктивний стрес, суб'єктивний стрес, ризикова поведінка, моделі модуляції, інтернет-залежність, психосоматизація.

Anastasiya I. Ukhanova,
Associate Professor of the Department of Clinical Psychology,
Odessa II Mechnikov National University

ADOLESCENTS' INTERNET ADDICTION AND PSYCHOSOMATIZATION MODERATE THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN STRESS AND RISK BEHAVIOR

This article is an empirical study that was conducted to study Ukrainian adolescents. The total sample of the study was 615 people. The final sample size included 589 people. The study was conducted in secondary schools of Odessa (only 10 secondary schools). The respondents' average age was 14,866 years ($SD = 1,107$ years). Were covered different types of schools: public schools, gymnasium, lyceum, college and boarding school. In our study, we analyzed the issues of objective and subjective feelings of stress and adolescents' risk behavior. We have suggested that objective and subjective stress can influence adolescents' risk behavior. In turn, the adolescents' internet addiction and psychosomatic disorders can change that influence, making it stronger or weaker. Thus, the purpose of this work was to study the moderating effect of adolescents' internet addiction and psychosomatic disorders on the impact of objective and subjective stress on adolescents' risk behavior. It was found that older students with high level of Internet addiction were more likely to have psychosomatic disorders. It was also established that adolescents with higher level of psychosomatization, were more exposed to risky behavior. A similar trend was found between Internet addiction and high school students' risk behavior. It was found that low level of adolescents' internet addiction provoked risky behavior as a response to objective and subjective stress more strongly. It was found that adolescents with a low level of psychosomatic disorders were found to be more likely to exhibit risky behavior when experiencing total stress and subjective stress. The results of this study can be used in educational and psychological practice for the prevention of adolescents' mental health problems. Prospects for further research in this direction are the study of other factors that may have a moderating effect on the impact of stress on adolescent risk behavior.

Key words: adolescents, negative life events, perceived stress, risk behavior, moderation models, internet addiction, psychosomatic disorders.

Постановка проблеми. Ще Л. С. Виготський ключовою проблемою підліткового віку називав проблему інтересів підлітка, коли має місце руйнування і відмирання колишніх груп (домінант) інтересів та розвиток нових. До них він відносив «еґоцентричну домінанту» (інтерес підлітка до власної особистості), «домінанту далечини» (домінування широких інтересів, спрямованих у майбутнє, над сьогоdnішніми, поточними інтересами), «домінанту зусилля» (тяга до опору, подолання, вольові зусилля, що нерідко виявляється в упертості, протесті, хуліганстві) та «домінанту романтики» (прагнення до невідомого, ризикованого, героїчного) [3].

Відгородженість, відчуженість підлітка, дефіцит у спілкуванні і емоційна нестійкість в умовах стресу можуть провокувати його відхилену поведінку [2]. М. Д. Селекман стверджує, що провокаційна, тривож-

на, саморуйнівна та деструктивна поведінка підлітків з високим ризиком порушень психічного здоров'я, може мати логічне пояснення. Для багатьох підлітків їхня поведінка з високим ступенем ризику слугує ресурсом для того, щоб впоратися з індивідуальними, сімейними та соціальними стресорами у своєму житті. Тобто, вони тяжіють до певної поведінки, яка працює на них [23].

Зусилля щодо профілактики делінквентності традиційно застосовують цілеспрямований підхід, прагнучи лише запобігти проявам ризикової поведінки. А більш потужним підходом може бути використання стратегій, спрямованих на чинники, асоційовані з різними проявами ризикової поведінки [25].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Залучення до ризикової поведінки є відносно поширеним ще до моменту досягнення молодими людьми 15 років [11]. Фахівці ВООЗ особливо підкреслюють, що підліткова поведінка з ризиком для життя і здоров'я небезпечна своїми довгостроковими наслідками, які поширюються набагато далі, ніж цей період [27]. Часті прояви ризикової поведінки підлітків можуть становити значну загрозу здоров'ю [15], а також пов'язані зі стійкою причетністю до ризикової поведінки в дорослому віці [12]. Особливо це стосується випадків, коли підлітки схильні більш ніж до одного виду аутоагресивної поведінки [25].

Що довше підлітки поводяться з високим рівнем ризику, то більше користі вони знаходять і більш безстрашними стають [21; 22]. Часто ця молодь об'єднується з однолітками, які поводяться так само, стикаються з такими самими труднощами у своєму житті та з якими вона відчуває сильне почуття зв'язку [16; 24].

Сучасні наукові уявлення про здоров'я свідчать про міцний зв'язок психосоматичного стану людини з безліччю соціально-психологічних чинників. Занепокоєння фізіологів, медичних працівників, психологів викликає зростання негативних наслідків соціально-психологічної детермінації здоров'я молоді. Зміцнення здоров'я молоді вимагає від суспільства перегляду невинуватих традицій та пріоритетів у сфері навчання та виховання, професійної зайнятості, організації дозвілля та індустрії харчування [6].

Функція понадцінності, як стверджує В. Менделевич, – захист від проблеми вибору. Абсолютне домінування цінності в психіці фактично призводить до відсутності вибору і підпорядковує поведінку одному основному мотиву. У підлітковому віці надцінним може стати струнке тіло, інтернет-спілкування, сектантська або інша ідеологія, будь-які цінності референтної підліткової групи [4].

Спілкування електронними каналами зв'язку з використанням інтернету і мобільної телефонії серед молодих людей зросло швидше, ніж серед решти населення. Таке спілкування стало невід'ємною частиною життя, що дозволяє їм контактувати з однолітками в соціальних мережах незалежно від часу і місця [17]. Надмірне використання інтернету може як приносити потенційну користь, так і бути загрозою соціальному й емоційному розвитку підлітків [10; 13]. Хоча раніше часте використання інтернету пов'язували із самотністю людини [20], останні дані дозволяють припустити, що більше використання інтернету призводить до більших особистих контактів між друзями [17].

Раніше ми дослідили відчуженість підлітків як модератор взаємовідношень між стресом та ризиковою поведінкою [7]. Також проаналізували амбівалентну роль батьківської залученості як модератора взаємин між негативними життєвими подіями і психологічним благополуччям підлітків [8].

Таким чином, **мета дослідження** – вивчити модуляційний ефект інтернет-залежності та психосоматизації старших школярів на вплив об'єктивного та суб'єктивного стресу на ризикову поведінку підлітків.

Для досягнення мети визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати сучасні теоретико-методологічні підходи до проблеми ризикової поведінки підлітків.
2. Установити взаємовідношення між інтернет-залежністю та психосоматизацією старших школярів.
3. Виявити взаємозв'язки між інтернет-залежністю та психосоматизацією з ризиковою поведінкою підлітків.
4. Визначити модуляційні ефекти інтернет-залежності та психосоматизації на вплив об'єктивного та суб'єктивного стресу на ризикову поведінку старших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальна вибірка дослідження становила 615 осіб. Остаточний обсяг вибірки – 589 осіб. Дослідження проведено в середніх навчальних закладах міста Одеси (усього 10 середніх навчальних закладів). Середній вік респондентів – 14,866 років ($SD = 1,107$ років). Були охоплені навчальні заклади різних типів: загальноосвітні школи (ЗОШ), гімназія, ліцей, коледж і школа-інтернат. У нашому дослідженні проаналізовано питання щодо об'єктивного та суб'єктивного відчуття стресу та ризикової поведінки підлітків. Ми припустили, що об'єктивний і суб'єктивний стрес може впливати на ризикову поведінку підлітків. Зі свого боку інтернет-залежність і психосоматизація підлітків здатні змінювати цей вплив, роблячи його сильнішим чи слабшим (Рис. 1).

Використовуючи математичну термінологію, ми розглядаємо об'єктивний та суб'єктивний стрес як предиктори, ризикову поведінку – як критерійну змінну й інтернет-залежність та психосоматизацію як модератори. Під час аналізу ефектів модуляції описано тільки статистично значущі ефекти ($p < 0,05$).

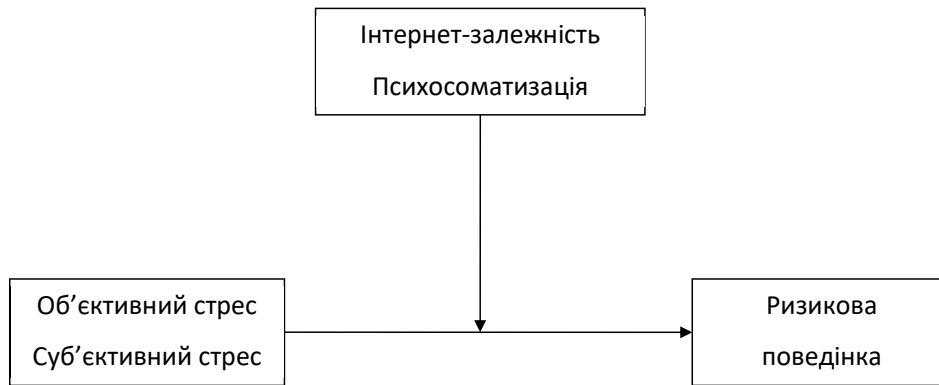


Рис. 1. Модель модераторного ефекту інтернет-залежності та психосоматизації на вплив об'єктивного та суб'єктивного стресу на ризикову поведінку підлітків.

Як параметри ризикової поведінки ми вивчили такі питання: «Упродовж останніх 12 місяців чи їздили ви з водієм, який керував транспортним засобом у нетверезому стані?», «Упродовж останніх 12 місяців я катався на роликівих ковзанах або скейтборді по проїжджій частині і без шолома?», «Упродовж останніх 12 місяців я катався по проїжджій частині, між машинами або зачепившись ззаду за автобус або інший транспортний засіб» та «Упродовж останніх 12 місяців я ходив у небезпечні місця, наприклад, у нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане?». Психометричне обґрунтування шкали ризикової поведінки ми зробили раніше [8].

На першому етапі дослідження ми встановили прямо пропорційний зв'язок між інтернет-залежністю та психосоматичними порушеннями старших школярів ($\eta = -0,279$; $p < 0,001$). У групі підлітків чоловічої статі статистично значущий зв'язок встановлено між інтернет-залежністю та психосоматизацією ($\eta = -0,206$; $p < 0,01$). У групі підлітків жіночої статі статистично значущий зв'язок також встановлено між інтернет-залежністю та психосоматичними порушеннями ($\eta = -0,297$; $p < 0,001$). Тобто, респонденти обох статей із високим рівнем залежності від інтернету частіше страждали від психосоматичних порушень. Клініцисти, що працюють із інтернет-залежними підлітками, зауважили, що багато з них стикаються з такими проблемами, як шкільна неуспішність, брехня, погані стосунки з однолітками, крадіжки, кіберзлочинність, запізнення додому, недосипання та нерегулярне харчування. Інтернет-залежні також можуть зіткнутися з фізичними проблемами, зазвичай пов'язаними зі зловживанням комп'ютером, як от, напруга очей, біль у шийі, хронічна втома та збільшення ваги [9].

Установлено: що вищий був рівень психосоматизації підлітків, то більше вони були схильні до ризикової поведінки ($\beta = 0,121$; $p < 0,01$). Деякі дослідження також демонструють, що в підлітків з обмеженими можливостями здоров'я виражена схильність до реалізації різних форм аутоагресивної поведінки. Ці діти схильні до недоцільного ризику, необдуманого поведінки, небезпечної для себе й оточення. Це може бути обумовлено реакцією батьків, учителів та інших впливових дорослих на невдачі дитини, неуспішністю в навчальній діяльності, низьким соціальним статусом дитини, обмеженістю життєвих перспектив, труднощами у взаєминах з однолітками і дорослими [5].

Аналогічну тенденцію виявлено між інтернет-залежністю та ризиковою поведінкою старших школярів ($\beta = -0,311$; $p < 0,001$). Підлітки з високим рівнем залежності від інтернету частіше демонстрували ризикову поведінку. Є інші дослідження, які свідчать про зв'язок між використанням інтернету та проблемами зі здоров'ям, сном і поведінкою, пов'язаною з ризиком [18; 19].

Ми сформуваємо три варіанти групування під час виділення категорій медіатора:

1. Перша підгрупа – значення вище від медіани, друга підгрупа – значення нижче від медіани.
2. Перша підгрупа – значення вище від першого квартилю, друга підгрупа – значення нижче від першого квартилю.
3. Перша підгрупа – значення вище від третього квартилю, друга підгрупа – значення нижче від третього квартилю.

Сам факт контакту психіки дитини з травмою має очевидно стресовий вплив. Після психологічної травми, викликані подіями, що виходять за межі звичайного людського досвіду (загроза життю, життя на вулиці, фізичне і психологічне насильство тощо), у дитини розвивається інтенсивний стрес, за якого особистість уражається на біологічному, психологічному і поведінковому рівнях [1].

Далі ми проаналізували модераторні ефекти інтернет-залежності та психосоматизації на вплив об'єктивного та суб'єктивного стресу на ризикову поведінку старших школярів.

Установлено модераторний ефект інтернет-залежності на взаємовідносини між об'єктивним стресом

і ризиковою поведінкою ($\beta = 0,642$; $p < 0,05$).

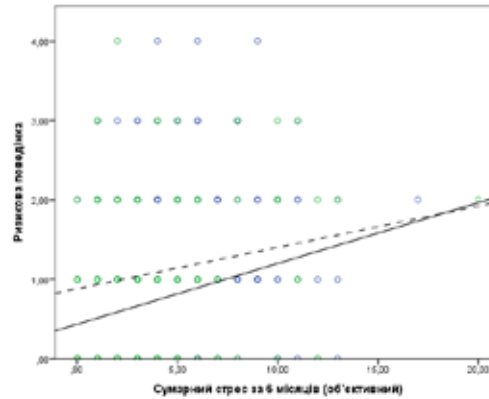


Рис. 1. Модераційний ефект інтернет-залежності на взаємину між об'єктивним стресом і ризиковою поведінкою підлітків.

Примітка 1: Шкала об'єктивного стресу – кількість стресових подій за 6 місяців.

Примітка 2: суцільна лінія – низький рівень інтернет-залежності; переривчаста – високий рівень інтернет-залежності.

Низький рівень інтернет-залежності сильніше провокує ризикову поведінку як реакцію на об'єктивний стрес. Тоді як, відповідно до моделі Р. А. Девіса [14], соціально занепокоєні підлітки цінують значення інтернет-спілкування значно вище, ніж їхні нетривожні однолітки [26].

Установлено також модераційний ефект інтернет-залежності на взаємовідносини між суб'єктивним стресом і ризиковою поведінкою ($\beta = 0,227$; $p < 0,001$).

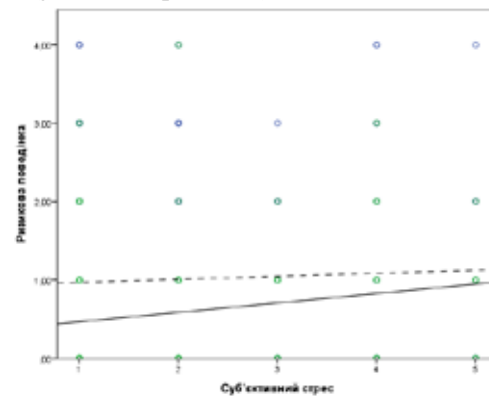


Рис. 2. Модераційний ефект інтернет-залежності на взаємину між суб'єктивним стресом і ризиковою поведінкою підлітків.

Примітка 1: За шкалою суб'єктивного стресу: 1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – іноді, 4 – часто, 5 – завжди.

Примітка 2: суцільна лінія – низький рівень інтернет-залежності; переривчаста – високий рівень інтернет-залежності.

Що нижча залежність від інтернету, то сильніше вона провокує ризикову поведінку як реакцію підлітків на суб'єктивний стрес.

Тобто, підлітки з низьким рівнем інтернет-залежності були більш схильні до ризикової поведінки у відповідь на сумарний і суб'єктивний стрес. Це можна пояснити тим, що підлітки, схильні до інтернет-залежності, у стресових ситуаціях як копінг-стратегії зверталися до звичних засобів подолання стресу, тобто проводили багато часу в інтернеті.

Установлено модераційний ефект психосоматизації на взаємовідносини між об'єктивним стресом і ризиковою поведінкою ($\beta = -0,349$; $p < 0,01$).

Тобто, за низького рівня психосоматичних порушень респондентів сумарний стрес сильніше провокує ризикову поведінку старших школярів.

Установлено модераційний ефект психосоматизації на взаємовідносини між суб'єктивним стресом і ризиковою поведінкою ($\beta = -0,378$; $p < 0,01$).

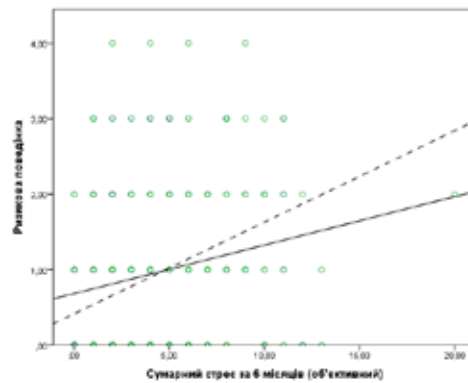


Рис. 3. Модераційний ефект психосоматизації на взаємини між об'єктивним стресом і ризиковою поведінкою підлітків.

Примітка 1: Шкала об'єктивного стресу – кількість стресових подій за 6 місяців.

Примітка 2: суцільна лінія – високий рівень психосоматизації; переривчаста – низький рівень психосоматизації.

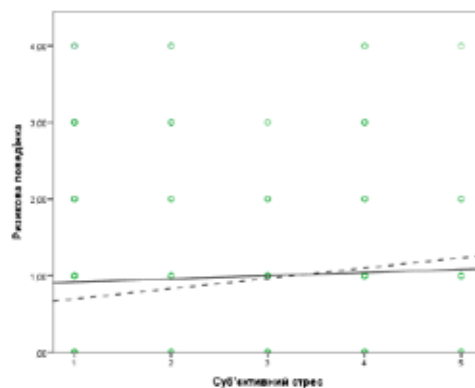


Рис. 4. Модераційний ефект психосоматизації на взаємини між суб'єктивним стресом і ризиковою поведінкою підлітків.

Примітка 1: За шкалою суб'єктивного стресу: 1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – іноді, 4 – часто, 5 – завжди.

Примітка 2: суцільна лінія – високий рівень психосоматизації; переривчаста – низький рівень психосоматизації.

Це означає, що в підлітків з високим рівнем психосоматизації суб'єктивний стрес слабше провокує ризикову поведінку.

Тобто, підлітки з низьким рівнем психосоматичних порушень були більш схильні до ризикової поведінки у відповідь на сумарний і суб'єктивний стрес. Можливо, що підлітки, схильні до психосоматичних розладів, у стресових ситуаціях також зверталися до психосоматизації.

Результати дослідження можна використати в педагогічній і психологічній практиці для формування здорової поведінки в підлітків. Перспективами подальшого розвитку в цьому напрямі є вивчення інших чинників, які можуть мати модераційний ефект на вплив стресу на ризикову поведінку підлітків.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, ми провели дослідження, спрямоване на вивчення ефекту модерації інтернет-залежності та психосоматизації старших школярів на вплив об'єктивного та суб'єктивного стресу на ризикову поведінку підлітків. У підсумку проаналізовано взаємозв'язок відповіді на питання щодо об'єктивного та суб'єктивного відчуття стресу та ризикової поведінки підлітків. Установлено прямо пропорційний зв'язок між інтернет-залежністю та психосоматичними порушеннями старших школярів ($\eta = -0,279$; $p < 0,001$). Виявлено: що вищий був рівень психосоматизації підлітків, то більше вони були схильні до ризикової поведінки ($\beta = 0,121$; $p < 0,01$). Аналогічну тенденцію встановлено між інтернет-залежністю та ризиковою поведінкою старших школярів ($\beta = -0,311$; $p < 0,001$). Визначено, що низький рівень інтернет-залежності підлітків сильніше провокує ризикову поведінку як реакцію на об'єктивний ($\beta = 0,642$; $p < 0,05$) та суб'єктивний стрес ($\beta = 0,227$; $p < 0,001$). Виявлено, що за низького рівня психосоматичних порушень сумарний стрес ($\beta = -0,349$; $p < 0,01$) та суб'єктивний стрес ($\beta = -0,378$; $p < 0,01$) сильніше провокує ризикову поведінку старших школярів. Результати дослідження можна використати в педагогічній і психологічній практиці для формування здорової поведінки в підлітків. Перспективами подальшого розвитку в цьому напрямі є вивчення інших чинників, які можуть мати модераційний ефект на вплив стресу на ризикову поведінку підлітків.

Література:

1. Букатова М. С., Бондаренко И. Р. Использование проективных рисуночных тестов в работе с девиантными подростками, пережившими психологическую травму. Психология трудного детства: материалы Международной научно-практической конференции. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. С. 284–290.
2. Вострокнутов Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации. Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. М., 1995. С. 8–11.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т.3. 328 с.
4. Менделевич В. Д. Влечение к наркотикам, сверхценные идеи и сверхценность при наркоманиях. Наркология. 2012. № 4. С. 90–93.
5. Милукова Е. В. Склонность к девиантному поведению подростков специальной (коррекционной) школы. Психология трудного детства: материалы Международной научно-практической конференции. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. С. 56–59.
6. Панченко С. М., Сахно П. І. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2010, №3(5). С. 116–123.
7. Уханова А. І. Відчуженість підлітків як модератор взаємовідношень між стресом та ризиковою поведінкою. *Збірник наукових праць: Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Сєверодонецьк, 2020. № 1 (51). С. 238–252.
8. Уханова А. І. Детермінанти психічного здоров'я старших школярів : дис. канд. псих. наук : 19.00.04 / Уханова Анастасія Ігорівна – Харків. мед. акад. післядиплом. освіти, 2018. 263 с.
9. Ahn Y. H. A counseling approach to youth Internet addiction: Seoul Metropolitan Government “I WILL Center” counseling program. In: Proceedings of 2012 Asian youth workers training workshop. Seoul Youth Center for Cultural Exchange, Seoul, Korea, 2012.
10. American countries and regions. International Journal of Public Health, 2009, V. 54 (Suppl. 2). P. 243–250.
11. Brooks F., Magnusson J., Klemmer E. et al. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). England National Report 2010. Hatfield: University of Hertfordshire, 2011.
12. Cable N., Sacker A. Typologies of alcohol consumption in adolescence: predictors and adult outcomes. Alcohol Alcohol. 2008. V. 43(1). P. 81–90.
13. David-Ferdon C., Hertz M. F. Electronic media, violence, and adolescents: an emerging public health problem. Journal of Adolescent Health, 2007, V. 41(6) (Suppl. 1). P. 1–5.
14. Davis R. A. A cognitive-behavioral model of pathological internet use (PIU). Comput Hum Behav. 2001. V. 17(2). P.187–195.
15. Donovan J. E., Jessor R., Costa F.M. Syndrome of problem behavior in adolescence: a replication. J Consult Clin Psychol. 1988. V. 56(5) P. 762–765.
16. Hardy K., Laszloffy T. A. Teens who hurt: Clinical intervention to break the cycle of adolescent violence. New York: Guilford Press. 2006. 280 p.
17. Kuntsche E. et al., HBSC Peer Culture Focus Group. Electronic media communication with friends from 2002 to 2006 and links to face-to-face contacts in adolescence: an HBSC study in 31 European and North. Int J Public Health. 2009. V. 54 Suppl 2. P. 243-250.
18. Prezz M., Pacilli M. G., Dinelli S. Loneliness and new technologies in a group of Roman adolescents. Computers in Human Behavior. 2004. V. 20(5). P. 691–709.
19. Punamäki R. L. et al. Use of information and communication technology (ICT) and perceived health in adolescence: the role of sleeping habits and waking-time tiredness. Journal of Adolescence. 2007. V. 30(4). P. 569–585.
20. Raskauskas J., Stoltz A. D. Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. Developmental Psychology. 2007. V. 43(3). P. 564–575.
21. Selekman M. D. The adolescent and young adult self-harming treatment manual: A collaborative strengths-based therapy approach. New York: Norton. 2009. 320 p.
22. Selekman M. D., Beyebach M. Changing self-destructive habits: Pathways to solutions with couples and families. New York: Routledge. Journal of Social Work Practice in the Addictions. 2016. V. 16(3). P. 321–322.
23. Selekman M. D. Working With High-Risk Adolescents: An Individualized Family Therapy Approach New York, NY: Guilford Press, 2017. 316 p.
24. Taffel R., Blau, M. The second family: How adolescent power is challenging the American family. New York: St. Martin's. 2001
25. Terzian M. A., Andrews K. M., Moore K. A. Preventing Multiple Risky Behaviors among Adolescents: Seven Strategies. Child Trends 2011. P. 11.
26. Valkenburg P. M., Peter J. Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. Dev Psychol. 2007. V. 43. P. 267–277.
27. World Health Statistics. 2014. Geneva: WHO, 2014. URL: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112738/1/9789240692671_eng.pdf

Отримано: 05 травня 2020 р.

Прорецензовано: 14 травня 2020 р.

Прийнято до друку: 14 травня 2020 р.

e-mail: shportun_o@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-88-99

Шпортун О. М., Савчук З. С. Психологічні особливості самоефективності осіб юнацького віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НАУОА, червень 2020. № 11. С. 88–99.

УДК: 159.922.8:005.336.2

Шпортун Оксана Миколаївна,*доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології
Донецького національного університету імені Василя Стуса***Савчук Зоряна Степанівна,***кандидат історичних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Стаття актуалізує проблему детермінації самоефективності осіб юнацького віку. Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити психологічні особливості самоефективності осіб юнацького віку. У результаті емпіричного дослідження виявлено взаємозв'язок індивідуально-психологічних чинників та рівня самоефективності молодих людей. Самоефективність осіб юнацького віку – системна якість, яка детермінується індивідуально-психологічними чинниками, а саме: станом задоволеності власним функціонуванням у різних сферах життєдіяльності, складниками самоставлення, локусом контролю, особливостями мотивації досягнення й смисложиттєвих орієнтацій.

Ключові слова: самоефективність, особи юнацького віку, індивідуально-психологічні чинники самоефективності, смисложиттєві орієнтації.

Oksana M. Shportun,*Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor,
Department of Psychology Vasyl Stus Donetsk National University***Zoryana S. Savchuk,***Phd in History, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work,
Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-EFFICIENCY OF YOUNG PEOPLE

The article actualizes the problem of determining the self-efficacy of adolescents. The purpose of the study is to theoretically substantiate and empirically investigate the psychological features of the self-efficacy of adolescents. The following methods were applied for the purpose disclosure: 1) theoretical (analysis, synthesis and generalization of psychological literature on the studied problem, systematization, explanation, modeling); 2) empirical (observation, experiment, testing – self-efficacy questionnaire by R. Schwarzer, M. Jerusalem; questionnaire to determine the overall, social and substantive self-efficacy of M. Scheer, J. Maddux; questionnaire to determine satisfaction with one's own functioning in different spheres I. Color; self-esteem questionnaire V. Stolin, S. Pantileev; questionnaire of subjective localization of J. Rotter control; questionnaire of motivation of achievement of A. Rean; test of sense-life orientations of D. Leontiev); 3) methods of processing empirical data (quantitative, qualitative, comparative analysis). An empirical study revealed the relationship between individual psychological factors and the level of self-efficacy of young people. The self-efficacy of adolescents is a systemic quality that is determined by individual psychological factors, namely: the state of satisfaction with one's own functioning in different spheres of life, components of self-control, locus of control, features of motivation to achieve and meaningful life orientations.

Key words: self-efficacy, adolescents, individual-psychological factors of self-efficacy, meaningful life orientations.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство ставить чимало вимог до особистості в процесі діяльності й соціальної взаємодії, вимагає подолання труднощів, постійної мобілізації в ситуації невизначеності, досягнення позитивного суб'єктивного результату, що сукупно впливає на її життєстійкість, переживання стану психологічного благополуччя, адаптацію до середовища. Великою мірою індивідуальні успіхи особистості залежать від її впевненості у власній самоефективності, здатності використовувати суб'єктивні ресурси для життєвих звершень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самоефективності особистості стала об'єктом наукового аналізу закордонних і вітчизняних науковців. Серед закордонних учених їй присвятили власні дослідження А. Бандура, Н. Бранден, М. Зіммерман, С. Мадді, Д. Майєрс, Дж. Роттер, М. Селігман, М. Шерер, Р. Шварцер та ін. Проблему самоефективності особистості як одну з важливих детермінант людського життя вивчали такі вітчизняні та російські дослідники: О. Бажин, О. Вовк, М. Гайдар, І. Галецька, Т. Гальцева, Ю. Гончаров, В. Кобец, О. Кревська, Р. Кричевський, Д. Леонт'єв, В. Лук'яненко,

І. Сняданко, Р. Хавула, Д. Шапошник, О. Шепелева та ін. У дослідженнях визначено сутність самоефективності особистості, її види, відстежено вікові особливості, вплив на академічну успішність, кар'єрні досягнення тощо. Однак особливої уваги потребує вивчення особливостей самоефективності в юнацькому віці, обґрунтування й реалізація засад психологічного супроводу її розвитку в юнаків і дівчат.

Мета і завдання дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити психологічні особливості самоефективності осіб юнацького віку. 1. У процесі аналізу наукових джерел виокремити та схарактеризувати основні напрями та підходи до трактування самоефективності особистості, з'ясувати чинники, що її детермінують. 2. Провести діагностику та схарактеризувати психологічні особливості самоефективності осіб юнацького віку, розкрити її взаємозв'язок із дослідженими індивідуально-психологічними чинниками.

Виклад основного матеріалу. Проблема самоефективності особистості – об'єкт вивчення у вітчизняній і закордонній психології. До її розроблення зверталися відомі світові (А. Бандура, Н. Бранден, М. Єрусалем, М. Зіммерман, Дж. Роттер, М. Шерер, Р. Шварцер та ін.) та вітчизняні науковці (О. Бажин, Н. Булінко, М. Гайдар, І. Галецька, С. Гончар, В. Кобец, Р. Кричевський, А. Погорелов, Н. Пророк, Д. Шапошник та ін.).

Поняття «самоефективність» (self-efficacy) увів у психологію 1977 р. американський соціальний психолог А. Бандура [30, с. 160]. У соціально-когнітивній теорії А. Бандури самоефективність визначено як багатомірне інтегральне психічне утворення, яке можна вважати динамічним, але відносно стійким у часовому просторі, і таким, що формується впродовж життя. На самоефективність особистості, на думку А. Бандури, певною мірою впливають такі чинники: особистісний досвід досягнень, спостереження за досвідом інших, вербальне переконання інших, емоційні й фізіологічні реакції [25, с. 12–13]. На його думку, самоефективність – це властивість особистості, що формується у свідомості як уявлення про власні здібності, уміння та можливості успішно діяти під час вирішення життєвих труднощів і ситуацій, упевнено будувати свою поведінку залежно від специфічних обставин соціальної взаємодії [12]. Авторське тлумачення самоефективності запропонував Д. Майерс, який визначив самоефективність як «відчуття власної компетентності й ефективності, що відрізняється від самоповаги і почуття власної гідності» [30, с.82]. На думку дослідника, самоефективність надихає людину не погоджуватися з несприятливими обставинами, не пасувати перед труднощами, невдачами, а докладати зусилля, долати сумніви, поступово досягати успіху. Д. Майерс вважає, що головне джерело підвищення самоефективності – пережитий досвід успіху, компетентність людини, які дають їй віру у власні можливості досягнути позитивного результату [30, с.168]. У наукових працях Г. Крайг і Д. Бокума самоефективність особистості визначено як здібність суб'єкта реально виконувати всі завдання, дії з високою результативністю і відповідно до того, як особистість уявляє свої можливості в таких спробах діяльності, тобто розуміє власний особистісний потенціал [24, с.142]. Отже, закордонні науковці співвідносять поняття «актуальної самоефективності» і «сприйнятої самоефективності», водночас перше поняття – об'єктивний показник сформованості компетентності в різних життєвих сферах, друге – суб'єктивний на рівні уявлень, самоцінювання тощо. Крім соціально-когнітивної теорії А. Бандури, поняття «самоефективність особистості» дотично розглядали в руслі інших наукових напрямків. Зокрема, у когнітивно-афективній теорії У. Мішела обґрунтовано термін «когнітивно-афективні одиниці» (cognitive-affective units), завдяки якому автор намагається розробити стратегію передбачення суб'єктивної поведінки особистості в конкретній ситуації. До таких когнітивно-афективних одиниць У. Мішел відносить: особистісні компетенції, саморегуляційні стратегії, очікування, переконання, цілі й цінності, стратегії кодування інформації та емоційні реакції [7, с. 39]. Схожі певною мірою за змістом із поняттям «самоефективність особистості» поняття розробляли закордонні психологи: Р. Уайт («сприйнята компетентність»), С. Мадді («життєстійкість»), В. Ромек («упевненість у собі»), Д. Леонтьєв («особистісний потенціал») тощо, хоча кожен із дослідників наділяв їх специфічним смислом. Р. Уайт у теорії мотивації ефективності ввів і обґрунтував поняття «сприйнята компетентність», яке визначив як внутрішнє прагнення особистості почуватися компетентною. Внутрішньою силою, яка спонукає людину підвищувати власну компетентність, якраз і є мотивація ефективності (effectance motivation) [7, с. 40]. Дж. Капрара і Д. Сервон зробили висновок про те, що особливо важливо вивчати самоефективність співвідносно з професійною діяльністю, оскільки саме уявлення про власну компетентність, а не знання, уміння, навички, особистісні якості й здібності є необхідною мотиваційною основою. Зокрема, як індивідуально-психологічний чинник самоефективності деякі науковці визначають *життєстійкість* особистості [29, с. 182–183]. І. Солкова, П. Томанек, Л. Усікова та ін. довели вплив життєстійкості на підвищення самоефективності особистості, указали на взаємозворотний зв'язок цих двох психічних явищ.

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що розвиток самоефективності особистості відбувається впродовж усього життя. На різних вікових етапах розвиток самоефективності має певні особливості, що детермінуються соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, віковими психічними новоутвореннями особистості [8; 10; 13; 26]. Особливо важливо вивчати процес розвитку само-

ефективності в юнацький період, який тісно пов'язаний з особистісним і професійним самовизначенням, побудовою життєвих планів і перспектив, формуванням професійної компетентності, закріпленням переконань юнаків і дівчат у можливостях успішної самореалізації, досягнення суб'єктивних цілей у майбутньому [29 та ін.]. Отже, аналіз наукових джерел свідчить про те, що юнацький період сприятливий для становлення самоефективності юнаків і дівчат. Нове соціальне середовище, процеси особистісного і професійного самовизначення спонукають молодих людей до саморозвитку, покращення власної загальної, соціальної, комунікативної, навчальної, професійної компетентності, що призводить до підвищення їхньої самоефективності. Міра зростання життєстійкості, суб'єктивної компетентності й самоефективності осіб юнацького віку вплине в подальшому на життєву успішність, гнучкість, здатність до самореалізації, спроможність долати перешкоди, впорядатися зі стресом та іншими напруженими ситуаціями життєдіяльності. Відчуття і переконаність у власній самоефективності юнаків і дівчат впливає на рівень їхніх домагань, побудову життєвих планів, бачення часової перспективи власного саморозвитку.

Для проведення емпіричного дослідження ми визначили такі методи: 1) теоретичні (аналіз, синтез і узагальнення психологічної літератури з досліджуваної проблеми, систематизація, пояснення, моделювання); 2) емпіричні (спостереження, експеримент, тестування – опитувальник самоефективності Р. Шварцера, М. Єрусалема; опитувальник на визначення загальної, соціальної та предметної самоефективності М. Шеера, Дж. Маддукса; опитувальник на визначення задоволеності власним функціонуванням у різних сферах І. Колер; опитувальник самоствавлення В. Століна, С. Панталеєва; опитувальник суб'єктивної локалізації контролю Дж. Роттера; опитувальник мотивації досягнення А. Реана; тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтєва); 3) методи оброблення емпіричних даних (кількісний, якісний, порівняльний аналіз). Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Вищого художнього професійно-технічного училища №5 (м. Вінниця). У психологічному дослідженні взяли участь 84 особи юнацького віку з числа студентів училища.

За результатами емпіричного дослідження *опитувальником самоефективності Р. Шварцера, М. Єрусалема* було виявлено переважання середнього рівня загальної самоефективності осіб юнацького віку (див. рис. 1). Тобто, більшість юнаків і дівчат (53%) у процесі самооцінки власної самоефективності щодо різних ситуацій життєдіяльності схильні вважати свої можливості та здібності середніми, не надто високими для того, щоб досягнути бажаного, реалізувати повною мірою свої наміри, довести справу до завершення згідно з передбачуваним і бажаним результатом, наміченими цілями. Як видно з рис. 1, понад половина досліджених юнаків і дівчат оцінюють власну самоефективність ситуативно, інколи їм притаманна невпевненість щодо можливого успішного завершення справ, у них з'являється страх невдачі. У 26% юнаків і дівчат за результатами самооцінювання виявлено низький рівень самоефективності. Це вказує на їхню невпевненість у власних можливостях і здібностях, зневіру в здатності ефективно діяти, налагоджувати спілкування, розв'язувати проблемні ситуації тощо. Відчуття неефективності зусиль підсилено мотивацією уникати невдач, неможливістю контролювати події, переконаністю у нездатності впоратися з життєвими проблемами, готовністю перекладати відповідальність за невдачі на зовнішні об'єкти, обставини тощо.

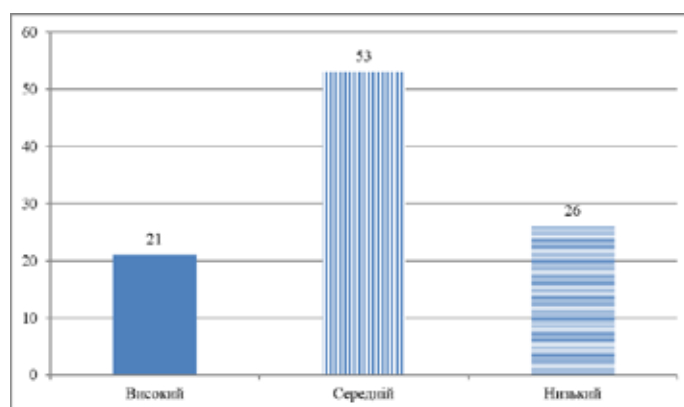


Рис. 1. Узагальнені відсоткові показники самооцінювання загальної самоефективності осіб юнацького віку за методикою Р. Шварцера, М. Єрусалема.

Особи юнацького віку з високим рівнем загальної самоефективності (21%) впевнені у власних силах, у них розвинена здатність до планування, постановки чітких і реалістичних цілей, досягнення бажаного результату, що підкріплено мотивацією досягати успіху в діяльності та спілкуванні. Аналіз досліджуваних за методикою «Тест на самоефективність» (М. Шеер, Дж. Маддукс) дав змогу зробити такі узагальнення: у предметній діяльності (зокрема й навчально-професійному середовищі) домінує оцінка

самоєфективності, що вказує на її середній і низький рівень; у царині соціальної взаємодії більшість досліджуваних оцінює свою самоєфективність як середню і низьку (див. рис. 2).

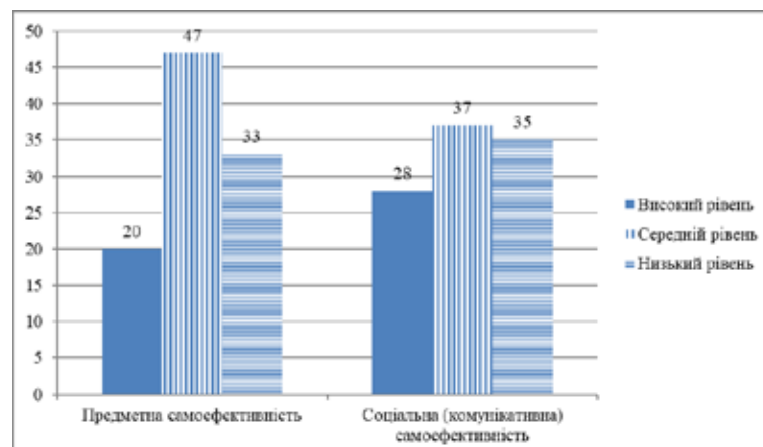


Рис. 2. Узагальнені відсоткові показники самооцінювання загальної самоєфективності осіб юнацького віку за методикою М. Шеєра, Дж. Маддукса.

На підставі кількісного аналізу можна стверджувати, що в плані переживання предметної самоєфективності більшість юнаків і дівчат, які навчаються у закладі освіти, не повністю впевнена (47%) і не впевнена (33%) в своїх здібностях (зокрема й професійних), у можливостях планувати, виконувати, завершувати роботу, що пояснюємо особливостями їхньої самоорганізації і саморегуляції. Водночас, оскільки досліджувані – представники студентства, то в них ще триває процес професіоналізації, більшість заклопотана здобуттям фахової компетентності, інколи через складність навчальних предметів, високих навантажень не відчуває задоволення від процесу навчальної і самостійної роботи, що певною мірою знижує наполегливість, готовність долати перешкоди й труднощі, докладати більше зусиль для здобуття бажаного результату, віру у свої сили.

Особам юнацького віку з високим рівнем предметної самоєфективності (20%) властиві чітке поточне й перспективне планування власної діяльності, зокрема й навчальної, впевненість у своїх можливостях, стійке і підкріплене реальними досягненнями прагнення поліпшити власну фахову компетентність, досягнути нових успіхів у навчанні, опануванні професією. Такі юнаки і дівчата проявляють більшу цілеспрямованість, готовність долати перешкоди і труднощі в складних ситуаціях навчальної діяльності, вони більше вмотивовані на успіх. Особи з високим рівнем предметної самоєфективності впевнені в оволодінні арсеналом знань, умінь і навичок, завдяки яким будуть спроможні продуктивно реалізувати будь-яку практичну діяльність. У плані самооцінювання соціальної (комунікативної) самоєфективності помітні дещо відмінні тенденції. 28% і 37% юнаків і дівчат загалом задоволені власним соціальним функціонуванням, комунікативною ситуацією у процесі міжособистісної взаємодії; теперішня комунікативна ситуація їх задовольняє, дозволяє розвиватися, накопичувати досвід позитивного спілкування. Однак 35% досліджуваних досить низько оцінюють свої комунікативні здібності, мають деякі перестороги з приводу власних успіхів у налагодженні різнопланових ситуацій міжособистісного спілкування, некомфортно почуваються в нетипових обставинах соціальної взаємодії. Очевидно, що брак комунікативних ресурсів негативно впливає на соціальну активність і впевненість, обмежує можливості таких юнаків і дівчат налагоджувати відкрите спілкування, знижує їхню загальну самоєфективність. Якщо співвіднести узагальнені дані досліджуваних осіб юнацького віку за показниками «загальна самоєфективність» – «предметна самоєфективність», «соціальна (комунікативна) самоєфективність», то на рівні емпіричних узагальнень можна побачити такі тенденції: високій загальній самоєфективності відповідають значення високої та середньої самоєфективності в предметній та соціальній сферах; що нижчий рівень загальної самоєфективності, то нижчі показники самооцінювання констатовано в предметній і соціальній самоєфективності – і навпаки. Виявлені тенденції в подальшому буде підтверджено (спростовано) під час кореляційного аналізу. Застосований у процесі тестування опитувальник на визначення задоволеності власним функціонуванням у різних сферах І. Колер дав змогу виявити міру задоволеності юнаків і дівчат своєю життєдіяльністю у сферах, які можуть знижувати (або підвищувати) впевненість у самоєфективності. Самооцінювання такої задоволеності спрямоване на оцінку взаємин із рідними, успішності в навчально-професійному середовищі, стосунків у соціальній сфері. Результати діагностування подано на рис. 3.

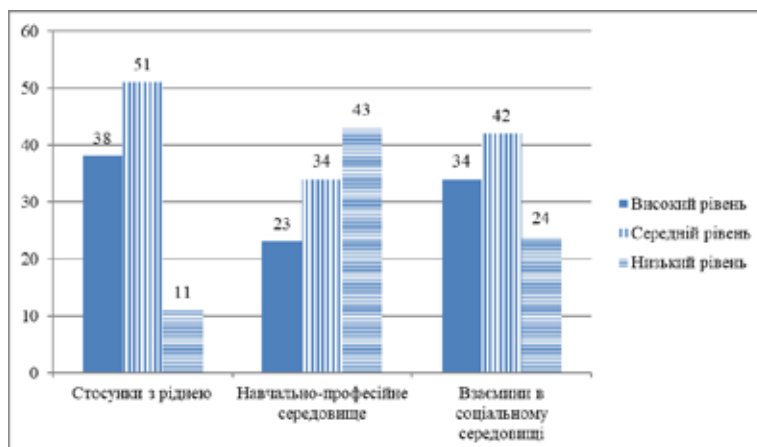


Рис. 3. Узагальнені відсоткові показники задоволеності осіб юнацького віку власним функціонуванням у різних сферах життєдіяльності за методикою І. Колер.

Як видно з рис. 3, найбільше досліджувані юнаки і дівчата задоволені стосунками, які в них склалися з найближчим оточенням, тобто ріднею (38% – високий рівень задоволеності власним функціонуванням у родині, 51% – середній). Третина опитаних повністю задоволена налагодженими соціальними взаєминами (34% і 42% відповідно). Найнижчий відсоток за високим рівнем задоволення функціонуванням виявлено в осіб юнацького віку щодо власних успіхів у навчально-професійному середовищі (23%). Можна стверджувати, що юнаки і дівчата досліджуваної вибірки в процесі оцінювання засвідчили більше задоволення власним соціальним функціонуванням, стосунками з родиною і оточенням, ніж власною результативністю в процесі професійного становлення. Під час діагностики за методикою І. Колер було з'ясовано, що 43% осіб юнацького віку відчувають труднощі в процесі виконання навчально-професійної діяльності, не задоволені власними успіхами, не впевнені в можливості поліпшити результат, не готові докладати більше зусиль для підвищення ефективності навчання. Тобто, такі особи не почувалися впевненими щодо ймовірності досягнення успіху в навчанні за обраним фахом, їхня навчальна самоефективність низька. Ці дані підтверджують відсоткові показники за шкалою «предметна самоефективність», одержані за методикою М. Шеєра, Дж. Маддукса, і є, на нашу думку, фактом, який потребує особливої уваги щодо досліджуваного контингенту. Зневіра у власну навчальну самоефективність сукупно з іншими індивідуальними якостями студентів може стати суттєвою перешкодою на шляху первинної професіоналізації, призвести до погіршення навчальної успішності, втрати мотивації професійного розвитку й самовдосконалення, появи психологічних бар'єрів (негативних установок, упереджених суджень) щодо навчальної діяльності за фахом. Відсутність успішного навчального досвіду провокує закріплення мотивації уникнення невдач, блокує потребу долати труднощі й перешкоди в навчанні для досягнення кращих результатів у подальшому, негативно впливає на самоствавлення.

За результатами «Тесту-опитувальника самоствавлення» (В. Столін, С. Панталеєв) можна скласти враження про особливості самоствавлення досліджуваних юнаків і дівчат, у подальшому з'ясувати як компоненти самоствавлення детермінують їхню самоефективність. Проаналізуємо отримані дані за шкалами вищого порядку (рис. 4). У досліджуваних юнаків і дівчат із вибірки констатовано загалом позитивне самоствавлення. Більше половини досліджуваних осіб юнацького віку (19% і 37%) приймають власне «Я», розуміють свої сильні та слабкі сторони, рефлексують і намагаються розвиватися. У 44% з вибірки існують суперечливі установки щодо власного «Я», розбалансування ставлення до різних сторін особистості, деяка дезорієнтація в плані руху для подальшого саморозвитку через проблеми з самопізнанням, неадекватну самооцінку, брак упевненості в собі й самоповаги тощо.

У процесі оброблення даних за методикою В. Століна, С. Панталеєва було виявлено яскраво виражені показники самоінтересу (46%), аутосимпатії (40%), самоповаги (38%), що загалом указують на позитивне внутрішньоособистісне схвалення юнацтва, довіру до себе та позитивне самооцінювання. Високий самоінтерес відображає зацікавленість таких юнаків і дівчат власним «Я», своїми думками, почуттями та переживаннями, а також упевненість у своїй цікавості для оточення, визнання самоцінності. За результатами діагностування можна сказати й про те, що приблизно в третини досліджуваних констатовано низькі показники самоповаги (37%), аутосимпатії (28%) і самоінтересу (22%). Це характеризує досліджуваних як таких, які бачать у собі переважно недоліки, мають низьку самооцінку та схильність до самозвинувачення. Вони не намагаються розбиратися в собі, зважувати різні обставини, аналізувати свої дії з метою поліпшення життєдіяльності. Очевидно, що це негативно впливає на впевненість у власній самоефективності, не дозволяє повною мірою відчувати й активізувати свої можливості, реалізовувати їх у діяльності та спілкуванні.

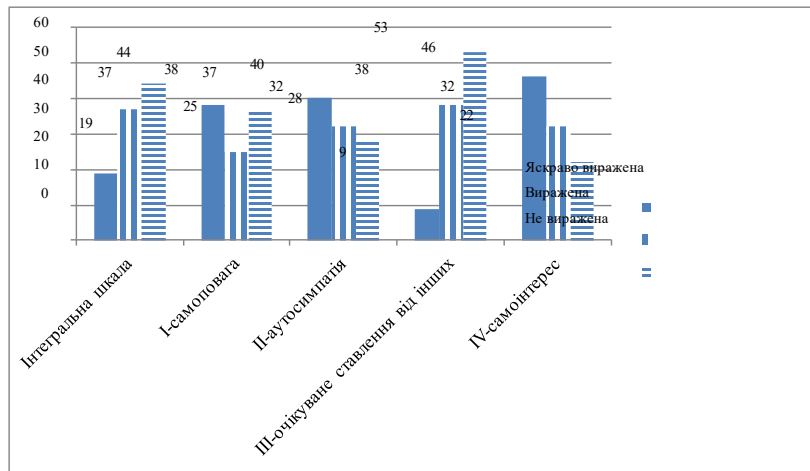


Рис. 4. Узагальнені відсоткові показники самоствалення осіб юнацького віку за методикою В. Століна, С. Пантїлеєва.

За шкалою «Очікуване ставлення від інших» виявлено переважання помірного налаштування більшості осіб юнацького віку на думку оточення, залежність від неї (53%), від позитивного чи негативного ставлення до себе з боку інших осіб. Водночас надміру акцентовані на думці оточення, залежні від неї під час формування системи уявлень про власне «Я» 9% досліджуваних, помірно – 38%. Для підтримання позитивного самоствалення вони очікують на симпатію від інших, мають високу потребу у визнанні власного «Я» іншими, розраховують на їхню підтримку й інтерес, потребують систематичного зовнішнього позитивного підкріплення. Результати діагностики за шкалами другого порядку методики В. Століна, С. Пантїлеєва дають можливість більше конкретизувати індивідуальні особливості самоствалення досліджуваної вибірки (див. рис. 5). Аналізуючи емпіричні дані діагностики можна констатувати, що в досліджуваних осіб юнацького віку яскраво виражені ознаки за такими шкалами: самоінтерес (46%), самоприйняття (33%) та самопослідовність і самокерівництво (31%). Це вказує на їхню особистісну зрілість, симпатію до себе, прийняття себе, незважаючи на недоліки й слабкі сторони. Безумовне позитивне ставлення молоді до власних думок, почуттів, досягнень, надбань незалежно від їхньої оцінки в оточенні сприяє формуванню впевненості в собі та своїх здібностях і можливостях. Яскраво виражені самокерівництво і самопослідовність засвідчують сформованість у досліджуваних відчуття керованості й підпорядкованості «Я», наявність у юнаків і дівчат здатності раціонально організувати власну поведінку, переживання «Я»-інтеграції.

Відповідно в третини досліджуваних, у яких не виражені характеризовані компоненти самоствалення (самоінтерес (31%), самопослідовність і самокерівництво (32%), самоприйняття (30%), наявні ознаки дезінтеграції его, оскільки внаслідок невираженого самоінтересу їм притаманна відсутність бажання аналізувати події власного життя, намагання розібратися з причинами і наслідками тих чи тих життєвих ситуацій, їм бракує перспективного бачення життєвих цілей і можливостей адекватно добирати засоби для їх досягнення, рефлексивні здібності не розвинуті тощо.

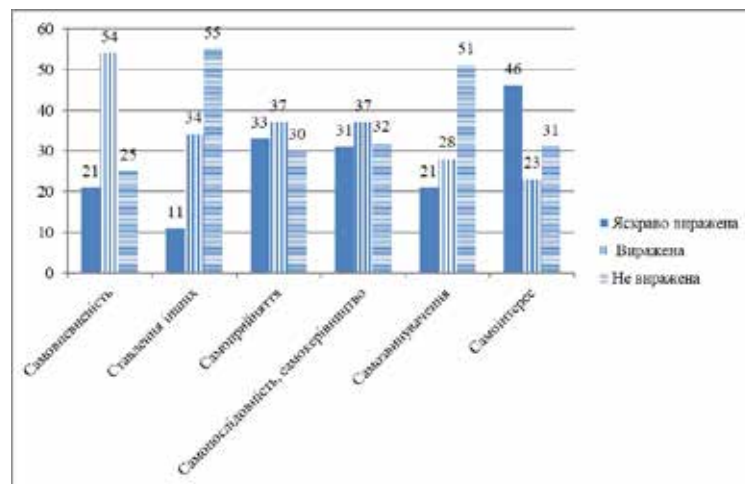


Рис. 5. Узагальнені відсоткові показники осіб юнацького віку за шкалами другого порядку за тестом-опитувальником самоствалення В. Століна, С. Пантїлеєва.

Унаслідок недооцінки власних вольових якостей, слабкого розуміння себе і своїх можливостей, поганої орієнтації в життєвих обставинах і викликах такі особи юнацького віку мають проблеми із самокерівництвом, залежні від зовнішніх спонук, можуть діяти імпульсивно, непослідовно, змінювати сферу захоплення і інтересів, не доводити справу до завершення в разі появи перешкод і труднощів. Імовірно, що досвід поведінки й комунікації, реальних досягнень, емоційних переживань у таких юнаків і дівчат не оптимальний для формування адекватної самооцінки та рівня домагань, що негативно впливає на самоприйняття і, як наслідок, на самоефективність. Також установлено, що у 21% досліджуваних осіб юнацького віку яскраво виражені такі компоненти самоставлення, як самоповага і самозвинувачення (54% і 28% відповідно). Позитивним у цій статистиці, на нашу думку, є те, що дві третини з продіагностованих осіб юнацького віку мають виражену самоповагу, що загалом свідчить про прийняття власного «Я», «Я»-інтеграцію складників психіки, відчуття цілісності й оптимальності функціонування, можливості контролювати власне життя. Бачимо також наявність прагнення студентів до самокритики та самозвинувачення, готовність брати на себе провину за невдалі дії, що підвищує внутрішню напругу, появу відчуття неможливості задовольнити внутрішні потреби. Однак здебільшого (51%) вони не мають надмірних проявів, тобто не є деструктивними діями щодо власного «Я». Узагальнені відсоткові дані за шкалою «Ставлення інших» засвідчують загалом позитивне суб'єктивне сприймання й добрі очікування схвального ставлення до себе з боку оточення, що підвищує самоповагу й самовпевненість вибірки. 45% досліджуваних більшою або меншою мірою відчують прийняття і підтримку, зацікавленість у собі оточення, упевнені в наявності в себе рис, якостей, здібностей і можливостей, що можуть викликати в інших інтерес. 55% демонструють індиферентну емоційну оцінку власної цікавості для інших. Загалом, аналізуючи дані досліджуваних юнаків і дівчат за тестом-опитувальником самоставлення В. Століна, С. Пантілеєва, можна сказати, що їхнє глобальне самоставлення відображає позитивну картину розвитку «Я»; більшість вибірки має самоповагу, самоприйняття, стійкий самоінтерес, що відображає основні вікові особливості й завдання психічного розвитку в юнацькому віці. Проте в третини досліджуваних помітні несприятливі тенденції щодо формування самооцінки, самоповаги, прийняття себе та інших, диференціації ставлення до себе з боку оточення, схильність до самозвинувачення і/або перекладання відповідальності, нездатність керувати власним життям, бракує здатності до рефлексії життєвого досвіду, уміння ставити адекватні цілі й досягати їх, що, на нашу думку, може негативно вплинути на їхню самоефективність. Опитувальник суб'єктивної локалізації контролю Дж. Роттера (адаптували Е. Бажин, Е. Голінкіна, А. Еткінд) використано для вивчення міри взаємозв'язку самоефективності й локусу контролю осіб юнацького віку. У процесі оброблення тестових даних виявлено переважання екстернальності в діагностованих юнаків і дівчат за більшістю шкал методики (див. рис. 6).

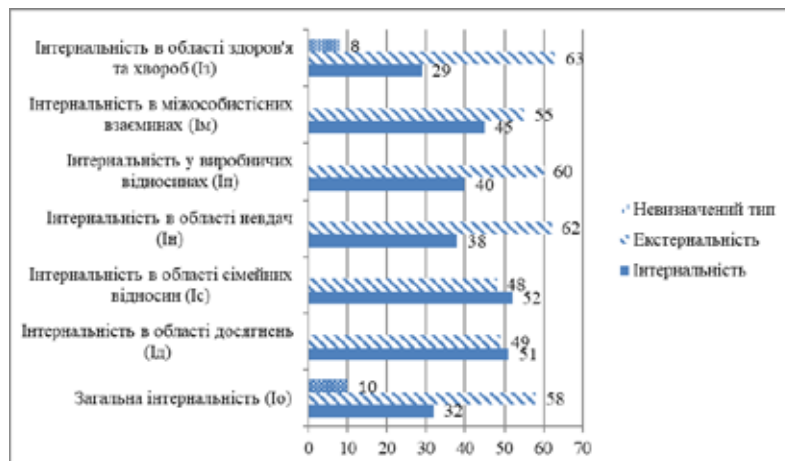


Рис. 6. Узагальнені відсоткові показники осіб юнацького віку за шкалами опитувальника УСК Дж. Роттера.

Як видно з рис. 6, за шкалою «Загальна інтернальність» (Io) у вибірці осіб юнацького віку переважають екстернальні особистості (58%), тобто юнаки і дівчата з низьким рівнем суб'єктивного контролю. Вони не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями життя, не вважають себе здатними контролювати життєдіяльність, вважають, що більшість подій і вчинків – це результат випадку або дій інших людей. У 32% юнаків і дівчат виражений високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Такі юнаки і дівчата вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті – це результат їхніх дій, вони можуть ними керувати, відчують власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя загалом. За двома шкалами опитувальника УСК у досліджуваній

вибірки домінує інтернальність, а саме: інтернальність у царині сімейних відносин (52%) й інтернальність у царині досягнень (51%).

Отже, 52% юнаків і дівчат вважають себе відповідальними за події, що відбуваються в родинному оточенні, намагаються дослухатися до думки батьків, виявляють розуміння й цінують допомогу й поради, які отримують від впливових людей, намагаються своїми діями не розчарувувати близьких. Низький Іс у 48% продіагностованих осіб юнацького віку вказує на те, що досліджувані вважають своїх близьких причиною значущих ситуацій, що виникають у родинних стосунках. Вони схильні перекладати відповідальність за власні успіхи/неуспіхи на батьків, чекають на вибір, який батьки зроблять замість самих юнаків і дівчат. 51% досліджуваних почуваються відповідальними за досягнення позитивних результатів у різних царинах власної життєдіяльності, упевнені, що успіх, зумовлений докладеними зусиллями, – це результат наполегливої роботи, особистої заповзятливості. Такі юнаки і дівчата досягають поставлених цілей, переживають ситуацію успіху, перевпевнюються у своїх можливостях і здібностях, що зі свого боку підвищує рівень їхньої самоефективності. 49% із досліджених осіб з вибірки мають виражену екстернальність у царині досягнень, низький рівень суб'єктивного контролю над життєвими подіями й ситуаціями. Результати діагностики за шкалою «Інтернальність у міжособистісних взаєминах» (Ім) засвідчили, що в 45% досліджуваних переважає інтернальність у царині міжособистісних стосунків, у 55% – виражена екстернальність. Домінування інтернальності в юнаків і дівчат свідчить про їхню суб'єктивну впевненість у можливості моделювати формальні й неформальні стосунки з іншими особами з оточення, у здатності викликати до себе повагу і симпатію.

У 55% досліджених осіб юнацького віку виражений екстернальний локус контролю в міжособистісних стосунках, а, отже, вони схильні приписувати відповідальність за події власного життя зовнішнім чинникам: іншим людям, долі або випадковості, оточенню. Екстернали більше схильні до навіювання, конформні, менш успішні в соціальних досягненнях, у процесі лідерських позицій, більшою мірою бажають отримувати допомогу від інших і покладаються на думку оточення, міра соціальної відповідальності в них нижча. Вони не можуть активно формувати власне коло спілкування і схильні вважати свої міжособистісні взаємини результатом активності партнерів, перекладають відповідальність, очікують ініціативи від них. За шкалою «інтернальності в царині виробничих відносин» (Іп) виявлено домінування екстернальності в юнаків і дівчат із досліджуваної вибірки (60%). Це характеризує їх як таких, що надають більшого значення зовнішнім спонукам і сфері виробничих стосунків (зокрема й у навчально-професійній діяльності), більше залежні від викладачів, одногрупників, товаришів, очікують на легке вирішення різних завдань і поточних проблем (зокрема й навчальних). 40% осіб юнацького віку вважають свої дії важливим чинником організації власної і колективної виробничої діяльності, налагодження відносин у колективі, особистому внеску в спільній роботі тощо. Інтернальні особи юнацького віку також більш відповідально ставляться до групових і підгрупових завдань, докладають зусиль для виконання дорученої роботи.

Оброблення даних діагностики юнаків і дівчат за шкалою «інтернальності в царині здоров'я і хвороби» (Із) засвідчила, що лише 29% осіб юнацького віку вважають себе відповідальними за стан власного здоров'я, видужання у випадку хвороби, розуміють значущість уважного ставлення до свого самопочуття, фізичного і психічного здоров'я тощо. Вони більше поінформовані про свій стан, переймаються профілактикою хвороб, вчасно звертаються за допомогою до фахівців. 63% екстернально налаштованих юнаків і дівчат вважають здоров'я і хворобу результатом випадку, сподіваються на те, що одужання – це наслідок дій інших людей, насамперед, лікарів. Такі особи не переймаються станом здоров'я, можуть ігнорувати симптоми хвороби, не зважають на застереження, не співвідносять стиль життя зі станом здоров'я тощо. Отже, за більшістю шкал опитувальника УСК Дж. Роттера в досліджуваних юнаків і дівчат переважає екстернальність. Проте в царині сімейних відносин і досягнень було виявлено прояви інтернальності у половині досліджуваних. Загалом інтернальність свідчить про особистісну й соціальну зрілість досліджуваних юнаків і дівчат, їхню відповідальність, рішучість, самостійність, готовність упорюватися з різноманітними життєвими обставинами, що підвищує ресурс їхньої самоефективності. Екстернальність, навпаки, засвідчує наявність конформізму, брак самоконтролю, внутрішню невпевненість, непослідовність і неорганізованість, залежність і брак відчуття внутрішньої сили «Я», соціальну незрілість. Екстернальність знижує віру юнаків і дівчат у власні сили й можливості через більшу орієнтованість на оточення, намагання перекласти на нього відповідальність, очікування зовнішньої активності.

Додатковим діагностичним завданням було з'ясувати міру взаємозалежності самоефективності й орієнтації осіб юнацького віку на досягнення успіху або уникнення невдач. Для цього було використано опитувальник А. Реана (узагальнені відсоткові дані вибірки див. рис. 7). З'ясовано, що провідною мотивацією досліджуваної вибірки є мотивація на уникнення невдач (57%), що характеризує більше невпевненість юнаків і дівчат у власному успіху, надмірну обачливість й обережність у процесі виконання діяльності та спілкування. Їх більше можна характеризувати як таких, що не схильні до проявів

активності й ініціативи у важких і незнайомих справах, остерігаються труднощів і перешкод, не схильні ризикувати, пасують перед невизначеністю.

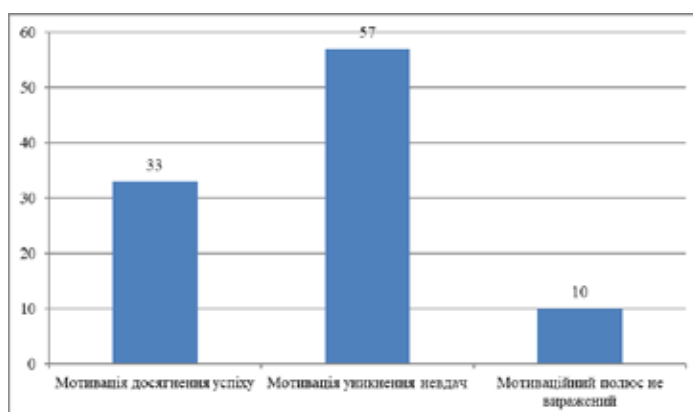


Рис. 7. Узагальнені відсоткові показники осіб юнацького віку за опитувальником А. Реана.

33% продіагностованих юнаків і дівчат упевнені у власних силах, обраних тактиках досягнення мети, тобто орієнтовані на успіх. Вони активні, наполегливі, цілеспрямовані, мають добрі організаторські здібності. Спроможні вирішувати завдання різної складності, не потребують постійного зовнішнього контролю, не пасують перед невдачами, швидко мобілізуються. У 10% досліджуваних мотиваційний полюс не виражений, тобто в них виражені полюси і мотивації досягнення успіху й уникнення невдач.

«Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. Леонтєва використано для виявлення спрямованості ціннісної сфери осіб юнацького віку, що надає їхньому життю осмисленості, підвищує самоефективність. Завдяки цій методиці було важливо з'ясувати також переконання досліджуваних у здатності управляти власним життям, будувати й реалізовувати життєві плани в часовій перспективі. У результаті діагностики за методикою СЖО Д. Леонтєва було виявлено динамічні особливості ціннісно-смыслових компонентів особистості досліджуваної вибірки юнаків і дівчат (середні значення див. рис. 8).

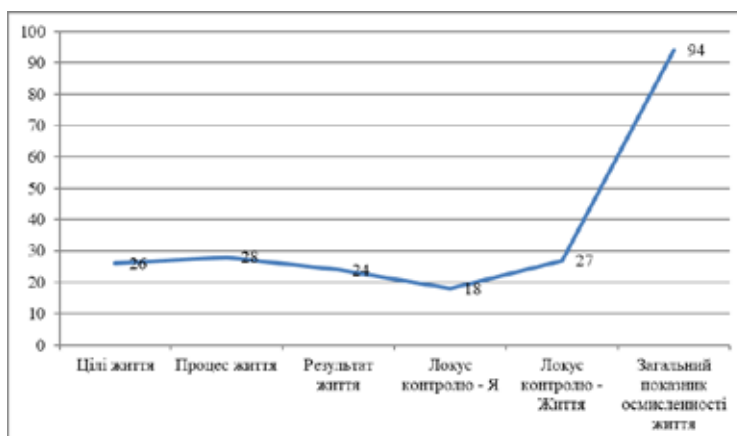


Рис. 8. Узагальнені середні показники осіб юнацького віку за шкалами методики СЖО Д. Леонтєва.

За усередненими даними вибірки видно, що більшість досліджуваних осіб юнацького віку має середні показники ціннісно-смыслових компонентів свідомості, зважаючи на нормативні дані й стандартне відхилення. У процесі дослідження за шкалою «Цілі життя» було виявлено, що юнаки й дівчата порізно ставляться до цілей свого життя на майбутнє, які надають їхньому життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу. Низькі бали характеризують студентів, які живуть сьогоднішнім або вчорашнім днем (18%). У діагностиці виявлено середні показники досліджуваної ознаки, що свідчать про недостатню сформованість у досліджуваних цілей на майбутнє (47%), а навпаки – зосередженість на сьогоднішньому, актуальність спогадів про минуле (35%). Дослідження розуміння процесу життя або його емоційного насичення й наповненості сенсом указують на те, що юнаки і дівчата більшою або меншою мірою задоволені своїм життям у теперішньому часі, переживають гедоністичні емоції (59%). У меншості досліджуваних спостерігаємо незначну негативну динаміку в переживанні емоційного насичення та відчуття сенсу свого життя (41%). Причиною цього, на нашу думку, може бути невизначеність із

майбутнім, потреба переглянути актуальні цілі на цьому етапі життєдіяльності загалом і професійного самовизначення зокрема. Здобуті результати за шкалою «Результат життя» свідчать про те, що юнаки і дівчата загалом задоволені результативністю пройдені частини життя, своїми досягненнями та рівнем самореалізації (43%). Це свідчить про досягнення бажаних успіхів у діяльності та спілкуванні, упевненість у правильності зроблених виборів. Однак у невеликої кількості досліджуваних помітна деяка незадоволеність прожитою частиною свого життя, незадоволеність здобутим досвідом, знаннями, уміннями, навичками тощо (24%). Отже, можна зробити висновок, що досліджувані особи юнацького віку більше зосереджені на теперішньому етапі свого життя, переважно задоволені минулим, меншою мірою зорієнтовані й мають цілі на майбутнє.

Якщо порівнювати дані продіагностованих юнаків і дівчат за шкалами «Локус контролю – Я» і «Локус контролю – Життя», можна помітити, що вищим середнє значення вибірки є за другою зі згаданих шкал. Це вказує на переважання екстернальності більшості вибірки, що підтверджено даними методики УСК Дж. Роттера. За шкалою «Локус контролю – Я» («Я-господар життя») дані свідчать про те, що лише 36% юнаків і дівчат відчувають себе задоволеними та вільними, щоб будувати своє життя відповідно до власних цілей і уявлень. Більшість досліджених осіб з вибірки зневірена у своїх силах, відчуває брак можливості контролювати події власного життя. За шкалою «Локус контролю – Життя» або керованість життя іншими, збігом обставин, зовнішніми чинниками тощо виявлено, що 46% менш переконані в можливості свідомо контролювати власне життя, у тому, що мають свободу вибору, можуть планувати майбутнє й без перешкод рухатися до намічених цілей, що загалом свідчить про екстернальний локус контролю. Отже, аналіз даних діагностики за методикою СЖО Д. Леонтєва засвідчив переважання середніх показників сформованості смисложиттєвих орієнтацій юнаків і дівчат щодо їхнього життя. Можна констатувати більшу сфокусованість досліджуваних на сьогодні в разі позитивного сприймання минулого і наявності моментів невизначеності на майбутнє. Помітне переважання впевненості продіагностованих осіб юнацького віку в тому, що обставини життя більше спрямовують, визначають можливості і результативність їхньої життєдіяльності й соціальної взаємодії, аніж власна активність, реалізовані зусилля, бажання й потреби.

Отже, у процесі діагностики створеної вибірки було виявлено такі панівні тенденції: переважання середнього рівня загальної, предметної, соціальної (комунікативної) самоефективності; переживання більшої задоволеності власним функціонуванням у колі родини й у соціальних взаєминах, аніж у навчально-професійному середовищі; домінування загалом позитивного самоствавлення з вираженими самоінтересом, аутосимпатією та самоповагою; вираження екстернального локусу контролю (окрім, інтернальності в царині сімейних відносин і в царині досягнень); більша представленість мотивації уникнення невдач; сфокусованість на сьогодні, позитивні переживання щодо минулого, відчуття невизначеності щодо власного майбутнього, залежність життєдіяльності від впливів оточення. Кореляційний аналіз дає підстави зробити висновки щодо наявності статистично значущих взаємозв'язків самоефективності з більшістю з досліджуваних її індивідуально-психологічних чинників. Зауважимо, що під час подальшого аналізу результатів кореляційних обчислень ми насамперед звертатимемо увагу саме на зв'язки загальної самоефективності з досліджуваними індивідуально-психологічними чинниками, побіжно – за видами самоефективності. Проаналізуємо взаємозалежності: виявлено високий статистично значущий взаємозв'язок ($p \leq 0,01$) між загальною самоефективністю і її досліджуваними видами – предметною самоефективністю ($r_{xy} = 0,629$), соціальною (комунікативною) самоефективністю ($r_{xy} = 0,727$). Це означає, що відчуття загальної самоефективності підвищується зі зростанням переконаності у своїх здібностях і можливостях в окремих сферах життєдіяльності, досягненням реальних успіхів; констатовано статистично значущі взаємозв'язки ($p \leq 0,05$) загальної самоефективності з задоволеністю власним функціонуванням у навчально-професійному ($r_{xy} = 0,376$) і соціальному середовищі ($r_{xy} = 0,377$). Такі самі взаємозалежності виявлені й за видами самоефективності. Можна сказати, що переживання самоефективності посилено відчуттям задоволеності власним функціонуванням у різних сферах життєдіяльності; відзначено статистично значущі взаємозв'язки ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$) загальної самоефективності з компонентами самоствавлення: самоприйняття ($r_{xy} = 0,522$), самопослідовність, самокерівництво ($r_{xy} = 0,553$); самовпевненість ($r_{xy} = 0,450$), самоінтерес ($r_{xy} = 0,437$), самозвинування ($r_{xy} = -0,442$). Отже, самоефективність прямопропорційна впевненості у силу власного «Я» і розвинутих рефлексивних здібностям, знижується від надмірної самокритики, зневіри в можливості успішної життєдіяльності. За дослідженими видами самоефективності помітні такі самі взаємозв'язки. Крім того, можна сказати, що переживання соціальної (комунікативної) самоефективності краще, коли вищі показники загального самоствавлення ($r_{xy} = 0,454$), самоповаги ($r_{xy} = 0,433$) й аутосимпатії ($r_{xy} = 0,415$). Помічено більше кореляційних взаємозв'язків компонентів самоствавлення з загальною і соціальною (комунікативною) самоефективністю, ніж із предметною; доведено зв'язок самоефективності та її видів з інтернальністю ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$). Що вища загальна інтернальність, то більша особиста відповідальність і впевненіші переконання у власній загальній самоефективності ($r_{xy} = 0,452$), предметній ($r_{xy} = 0,519$), соціальній ($r_{xy} = 0,609$). Високі статистично значущі

взаємозв'язки виявлено між видами самоефективності й інтернальністю у виробничих і міжособистісних відносинах ($p \leq 0,01$). Тобто, що більша готовність відчувати особисту відповідальність за досягнення в цих сферах життєдіяльності, то вищі переконання в можливості досягнути в них успіху. Та сама тенденція щодо інтернальності в царині досягнень. За всіма видами самоефективності констатовано високу прямо пропорційну залежність від сподівань на успіх ($p \leq 0,01$), обернено пропорційну від налаштування на невдачі ($p \leq 0,01$). Не виявлено кореляційних взаємозв'язків самоефективності з інтернальністю в царині сімейних відносин і в царині здоров'я та хвороби; з'ясовано, що всі види самоефективності прямо пов'язані з мотивацією досягнення успіху ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$). Отже, що більша впевненість у власних силах, тактиках досягнення мети, орієнтованість на успіх, прояви активності, наполегливості, цілеспрямованості, то вище переживання самоефективності. Взаємозв'язок між мотивацією досягнення вищій для соціальної ($r_{xy} = 0,587$) і предметної самоефективності ($r_{xy} = 0,476$), ніж для загальної ($r_{xy} = 0,452$); Помічено статистично значущий прямий зв'язок усіх досліджених видів самоефективності з наявністю цілей у житті ($p \leq 0,05$), орієнтацією на майбутнє. Навпаки, предметна і соціальна самоефективність знижуються через надмірну акцентованість на процесі життя, зацикленість на труднощах, перепонах, дріб'язкових моментах, відсутність стратегічної мети ($r_{xy} = -0,415$; $r_{xy} = -0,456$ відповідно). Доведено, що незалежно від видів самоефективності вища, коли більша впевненість у власній спроможності керувати життям, будувати його згідно з особистими переконаннями, цілями, потребами, переживаннями тощо ($p \leq 0,05$). Навпаки, що більша віра в зовнішню детермінацію життєвих досягнень, то нижча самоефективність (обернений зв'язок видів самоефективності зі шкалою «Локус контролю – Життя» при $p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$). З'ясовано, що самоефективність (загальна, предметна, соціальна) залежить від осмисленості життя ($p \leq 0,01$): що краще відчуття життя, розуміння себе в ньому й процесів, що відбуваються в різних сферах життєдіяльності, вищі адаптаційні можливості, переживання бажання й здатності впоратися з різними життєвими ситуаціями, то вища самоефективність.

Висновки. Проблема самоефективності особистості посідає значне місце в сучасних вітчизняних і закордонних публікаціях. Важливість її розроблення пояснюємо потребою визначити критерії успішності життєдіяльності особистості на різних етапах життєдіяльності, з'ясувати чинники, що впливають на процеси особистісного і професійного самоздійснення. Досліджувати проблему самоефективності доцільно в юнацькому віці, у якому інтенсивно відбуваються світоглядні, моральні, особистісні та професійні трансформації юнаків і дівчат, формується самоставлення, суб'єктивний досвід, компетентність, актуалізовано особистісні ресурси, важливі для наступних періодів життєдіяльності. Проведений теоретичний аналіз дає можливість зробити висновок про те, що самоефективність тлумачать крізь призму усвідомленої переконаності особистості у власних можливостях досягнення успіху в конкретній сфері життєдіяльності та соціальної взаємодії, її здатності долати перешкоди і труднощі на шляху до досягнення поставленої значущої особистісної мети. Самоефективність – це системна якість, яка репрезентує переконання юнаків і дівчат у власних можливостях і наявності здібностей для досягнення успіху в різних сферах життєдіяльності. У досліджуваній вибірці переважає середній рівень самоефективності, що свідчить про доцільність розроблення психологічних засад для її оптимізації і підвищення. Завдяки кореляційному аналізу з'ясовано, що самоефективність детерміновано низкою індивідуально-психологічних чинників (задоволеністю власним функціонуванням у різних сферах, складниками самоставлення, локусом контролю, особливостями мотивації досягнення та смисложиттєвих орієнтацій).

Перспективи подальших досліджень будуть полягати у виявленні взаємозалежностей, що будуть враховані під час розроблення й апробації психологічних засад розвитку самоефективності осіб юнацького віку, що дозволить перевірити гіпотезу про те, що в процесі спеціального психологічного супроводу завдяки впливу на індивідуально-психологічні чинники можливо досягнути позитивної динаміки в розвитку самоефективності осіб юнацького віку.

Література:

1. Балахтар В. В. Самоефективність як індикатор становлення особистості фахівця з соціальної роботи як професіонала. *Молодий вчений*. 2018. №9 (61). С. 165–170.
2. Бондаренко М. Б. Самоэффективность в структуре профессиональной готовности к деятельности военнослужащих. *Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки*. 2018. № 3 (45). С.107–108.
3. Вовк О. М. Самоефективність : сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці. *Вісник психології і соціальної педагогіки : зб. наук. пр.* 2010. № 3. URL : www.psyh.kiev.ua
4. Гайдар М. И. Методические вопросы психодиагностики личностной самоэффективности студентов-психологов. *Гуманитарные науки. Педагогика и психология*. 2008. Вып. 11(67). С. 110–112.
5. Гайдар М. И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Воронеж, 2008. 25 с.
6. Галецька І. І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету. Сер. «Філософські науки»*. 2003. С. 433–442.

7. Гальцева Т. О. Види самоефективності особистості : їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія Психологічні науки. 2015. Вип. 4. С. 110–114.
8. Гальцева Т. О. Особливості становлення навчальної самоефективності в підлітковому та юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія Психологія. 2017. Вип.1. Т.2. С. 145–149.
9. Голубкова Л. О. Поняття самоефективності та історія його дослідження. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* К., 2007. С. 41–46.
10. Зінченко А. В. Життєстійкість як основа ефективної соціальної адаптації хворих на епілепсію. *Психологія : реальність і перспективи*. 2013. Вип. 2. С. 76-79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2013_2_24.
11. Кривська О. О. Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості : дис.. канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології; 053 Психологія. Луцьк, 2018. 213 с.
12. Кремешна Т. І. Формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2008. 251 с.
13. Кузнецова Л. М. Життєстійкість як фактор успішної самореалізації сучасної студентської молоді. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 121. С.182-187. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2014_121_40
14. Кушмирук Є. С. Діагностика рівня задоволеності життям в осіб юнацького віку. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 3. С. 202–205.
15. Лебединская С. В. К вопросу изучения самоэффективности личности как ресурсного качества у студентов гуманитарного профиля. *Учёные записки ЗабГУ*. 2017. Том 12, № 2. С. 60–65.
16. Ліпінська Н. Ф. Самоефективність особистості як джерело її активності. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова*. Психологія. 2014. Т.19. Вип. 1(31). С. 180–185.
17. Лук'яненко В. В. Психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2011. 269 с.
18. Луценко О. Л., Шапошник Д. О. Особливості самоефективності у людей пізньої зрілості у контексті тренінгового заняття. *Вісник Харківського національного університету*. 2012. № 1009. С. 89–92.
19. Михайличенко В. Є, Полякова Н. В. Роль самоефективності в процесі активізації лідерського потенціалу особистості. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. URL : <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/problemu45/29.pdf>
20. Музика О. Самоефективність як чинник професіоналізації студентів. *Освітологічний дискурс*. 2018, № 3-4 (22-23). С. 83–94.
21. Мусійчук С. М. Формування самоефективності майбутніх лікарів ветеринарної медицини в процесі професійної підготовки: [метод. посіб.]. Київ : Вид. центр Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України, 2013. 110 с.
22. Пророк Н. В. Самоефективність і успішність професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології*. Т.7, вип. 22. С. 176–180. URL : http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2010_22/sb22_35.pdf
23. Сняданко І. І. Дослідження рівня навчально-професійної самоефективності в студентів технічних університетів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 4. С. 7–12.
24. Хавула Р. Психологічні особливості становлення самоефективності в юнацькому віці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2017. Вип.17. С. 348–355.
25. Черножук Ю. Особливості самоефективності осіб з різним типом емоційності. *Наук. вісн. Миколаївського нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського*. Психологічні науки : збірник наукових праць / за ред. І. Савенкової. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. № 2 (18). С. 205–209.
26. Чиханцова О. А. Духовність як ресурс розвитку життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том ІХ: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Випуск 9. Київ : Талком, 2016. С. 540–547.
27. Чуйко Г. В. Сенс життя у контексті відчуття задоволеності життям. *Психологічний часопис : Збірник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2018. №1 (11). С. 46–60.
28. Шапошник Д. О. Ресурси теорії самоефективності особистості у сучасній психології. *Вісник Харківського нац. унів-ту імені В. Н. Каразіна*. Серія : Психологія. 2011. № 937. Вип. 45. С. 302–305.
29. Шапошник Д. О., Луценко О. Л. Самоефективність в системі когнітивних, емоційних та психобіографічних якостей особистості. *Соціальна психологія*. 2012. № 4 (54). С. 25–35.
30. Шапошник-Домінська Д. О. Психологічні особливості розвитку самоефективності особистості : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ, 2015. 20 с.

**ПРОБЛЕМИ
КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Отримано: 17 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 22 квітня 2020

Прийнято до друку: 22 квітня 2020

e-mail: delivery4olya@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-101-106

Пасічник І. Д., Ткачук О. В. Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острогор: Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 101–106.

УДК: 159.955.5

Пасічник Ігор Демидович,
доктор психологічних наук, професор, ректор
Національного університету «Острозька академія»
Ткачук Ольга Володимирівна,
викладач кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

РЕФЛЕКСІЯ ТА ДЕЦЕНТРАЦІЯ ЯК ЧИННИКИ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ

У статті здійснено теоретичний та емпіричний аналіз понять рефлексії, децентрації, метакогнітивної залученості в діяльність. Описано програму тренінгу, спрямованого на розвиток цих характеристик. Проаналізовано ефективність програми в напрямку нівелювання проявів ілюзії знання.

Доведено зменшення проявів ілюзії знання за допомогою серії тренінгових занять, які розвивали рефлексію, метакогнітивну задученість і децентрацію. Установлено, що тренінгова програма позитивно впливає на розвиток цих характеристик та зменшує рівень прояву ілюзії знання.

Ключові слова: метакогнітивний моніторинг, рефлексія, децентрація, ілюзія знання.

Ihor D. Pasichnyk,
Doctor of Psychology, Professor, Rector,
National University of Ostroh Academy
Olha V. Tkachuk,
Teacher in the Department of Psychology and Pedagogy,
National University of Ostroh Academy

REFLECTION AND DECENTRATION AS FACTORS OF THE ILLUSION OF KNOWLEDGE

The article deals with theoretical and empirical analysis of the concepts of reflection, decentration, metacognitive involvement in activity. A training program aimed at developing these characteristics is described. The effectiveness of the program in the direction of eliminating the manifestations of the illusion of knowledge is analyzed. The concept of decentralization as a mechanism for overcoming self-centeredness is considered in the context of processes of socialization, cognitive and moral development. The overconfidence index we used showed that most students tend to overestimate their knowledge (since the indexes are higher than 0). Obviously, overconfidence is a negative phenomenon in the learning process, as it encourages students to be less responsible in learning information. Since there are no significant differences between the indicators in these groups, it can be concluded that the results of the empirical study are reliable. After the trainings, the indicators of illusion of knowledge differed on a statistically significant level in the control ($M_{control} = 0.43$; $SD = 0.552$) and experimental ($M_{experimental} = 0.01$; $SD = 0.344$) groups. This indicates that the program we have selected is effective in reducing the manifestation of undue confidence in the process of information assimilation. As a result of our research, we have reduced the manifestation of the illusion of knowledge through a series of training sessions that have developed reflection, metacognitive involvement and decentration. It has been found that the training program has a positive impact on the development of these characteristics and reduces the manifestation of the illusion of knowledge. Our study is not exhaustive, but involves further study of the factors and conditions of leveling the illusion of knowledge in the educational process.

Key words: metacognitive monitoring, reflection, decentration, illusion of knowledge.

Постановка проблеми. Досліджувати особливості ілюзії знання необхідно з огляду на її роль у процесі навчальної діяльності. Установлено, що цей феномен безпосередньо впливає на ефективність засвоєння інформації. Тому аналіз чинників, які впливають на особливості прояву ілюзії знання, має особливу теоретичну та практичну цінність.

Ілюзія знання, яка є неточністю метакогнітивного моніторингу, виникає у тому випадку, коли студенти отримують зовнішні стимули щодо засвоєння навчальної інформації. У випадку, коли студенти опираються на власні відчуття, здобутий досвід і так далі, це явище проявляється у процесі навчальної взаємодії значно менше. Тому доцільно розвивати здатність самовідчуття у студентів, що відображається в розвитку таких характеристик особистості, як рефлексія та децентрація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення децентрації починається з робіт Ж. Піаже, у яких це явище розглянуто як один із механізмів, що забезпечують когнітивний розвиток. Учені, зокрема

Д. Ельконін, наголошують на соціальній природі феномену децентрації. Протилежним до цього феномену він розглядає явища «центрації», яке потрібно подолати в процесі розвитку децентрації. Д. Ельконін, Дж. Смеделунд уважали, що джерело розвитку децентрації полягає не так у інтелектуальних операціях, як у стосунках людини з іншими людьми. І. Погожина узагальнює, що розвиток децентрації пов'язаний не так з інтелектуальною діяльністю, як із розвитком комунікаційної діяльності [10]. Тому для розрізнення децентрації під час вирішення когнітивних завдань і завдань, що виникають у ситуації спілкування, використовують терміни пізнавальна та соціальна децентрація.

Рефлексія відіграє важливу роль у процесі метакогнітивного моніторингу (А. Карпов). Зв'язок рефлексії та децентрації досліджували С. Кузікова, В. Красильникова, Т. Щербак [6]. Учені розробили класифікацію підходів до розуміння цього явища (В. Дударєва, І. Семенов, А. Жигуліна, Н. Плаксіна, Е. Рябішева) [2], розкрили важливу роль рефлексії в процесі навчальної (В. Давидов, А. Реан, А. Прохоров, А. Чернов) та пізнавальної (М. Юсупов) діяльності.

Мета і завдання дослідження полягає в теоретичному аналізі явищ рефлексії та децентрації та емпіричному вивченні їх ролі в процесі виникнення ілюзії знання.

Виклад основного матеріалу. Поняття децентрації як механізму подолання егоцентризму найбільш ґрунтовно розроблено в контексті процесів соціалізації, когнітивного та морального розвитку. Т. Пашукова у своїх дослідженнях зіставила рефлексію та децентрацію як способи розуміння навколишнього середовища [8].

Децентрація та центрація – це два протилежні явища. Центрація забезпечує сприймання окремих елементів якогось предмета, тоді як децентрація дає змогу об'єктивно та цілісно відтворити дійсність. Тому помилки в процесі засвоєння інформації частіше пов'язані з недостанім розвитком децентрації.

І. Погожина зазначає, що до важливих проблем, пов'язаних із вивченням природи феномену децентрації, належать, з одного боку, виявлення взаємозв'язків між рівнями децентрації та рівнями сформованості конкретно-операційних структур, а з іншого – аналіз послідовності виникнення децентрації та логічних операцій [10].

К. Скороходько зазначає, що джерелом децентрації є безпосереднє або інтеріоризоване спілкування з іншими людьми, під час якого відбувається зіткнення протилежних поглядів, що стимулює суб'єкта до перетворення системи образів, смислів, понять і уявлень у власній пізнавальній позиції [13].

І. Погожина вказує [10], що децентрація характеризує перехід від доопераційного інтелекту до стадії конкретних операцій і появу відповідних цій стадії структур.

Підхід Ж. Піаже, базований на ідеї про розвиток мислення як незалежного від навчання процесу, розглядає децентрацію як інтеріоризований процес, що не залежить від зовнішніх чинників.

К. Скороходько пише, що суть децентрації полягає в зміні погляду, позиції суб'єкта внаслідок зіткнення, зіставлення та інтеграції з позиціями, відмінними від власної [13].

У літературі протиставлено поняття центрації та децентрації.

Розвиток децентрації в студентському віці – це важливий процес, оскільки саме це явище сприяє комунікації. Він відбувається завдяки розвитку пізнавальних процесів, зокрема під час пошуку рішень.

К. Соболева виокремлює декілька підходів до розуміння децентрації:

1) децентрація як психологічний механізм соціальної перцепції;

2) децентрація як спрямованість індивіда на виконання дій;

3) децентрація як інтегральна властивість особистості, що полягає в умінні людини коригувати власну позицію, зіставляти різні погляди [14].

Д. Флейвел розглядає децентрацію як механізм пізнання, який забезпечує здатність людини поступатися своєю егоцентричною позицією та здатністю до сприйняття погляду інших.

Недостатній розвиток децентрації обумовлює упередженість, однобокість в аналізі, виникнення помилок. Натомість, надмірний розвиток децентрації обумовлює тенденцію особистості до комформності, залежності від поглядів інших людей.

Ж. Піаже виокремлює три стадії розвитку децентрації:

1. На стадії сенсомоторного інтелекту, у процесі становлення розуміння того, що у світі існують інші об'єкти й усвідомлення себе серед інших об'єктів навколишнього середовища.

2. На стадії формальних операцій, у результаті яких дитина усвідомлює об'єктивні відносини між предметами навколишнього середовища.

3. На стадії формальних операцій, яка полягає в тому, що людина починає трансформувати предмети дійсності самостійно.

Власну, весь розвиток людини від народження до зрілості Ж. Піаже розглядав як рух від егоцентричності до децентрації.

Тобто існує два паралельні погляди на феномен децентрації. Представник першого, Ж. Піаже, розглядав децентрацію як феномен, що полягає в оволодінні формальними операціями. Натомість М. Х'юз

убачав у децентрації соціальне явище, яке проявляється в здатності усвідомлювати цінності та переживання інших людей.

Соболева узагальнює чинники, які загострюють егоцентризм і перешкоджають формуванню децентрації: кризові ситуації в житті людини, неефективність звичних стратегій боротьби з перешкодами.

С. Кузікова, Т. Щербак визначають, що найбільш сприятливим періодом для становлення децентрації є юнацький вік, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток особистості [6].

Отже, децентрація не виникає сама собою, а паралельно зі згортанням егоцентризму в особистості. Когнітивна децентрація одночасно з розвитком інтелекту витісняє когнітивний егоцентризм.

Учені розглянули різні ефекти, що виникають у життєдіяльності людини. К. Рубін установила, що існують відмінності між особливостями децентрації залежно від міри залученості досліджуваних у соціальне життя: люди, які не перебувають в ізоляції, показали кращі результати у виконанні завдання на розвиток просторового інтелекту [19]. Н. Глоба досліджував особливості децентрації в розрізі відхилень від розвитку [17]. Установлено, що деякі аспекти децентрації не залежать від того, чи мають досліджувані порушення розвитку (зокрема, наявність самого феномену в обох груп досліджуваних). Проте в досліджуваних із затримкою розвитку здатність до децентрації зменшується [18]. Було використано шкали для розуміння чужих думок за шкалою оцінювання метапізнання, що дало можливість відстежити розуміння психологічного стану іншої людини в досліджуваних. Виявлено, що децентрацію погано досліджувати в умовах лабораторного експерименту [16]. Ще одне дослідження, яке вивчає особливості децентрації у людей зрілого віку, постулює, що зростання віку та скорочення резервів життєдіяльності сприяє розвитку децентрації. Це проявляється в тому, що зі старішанням активізуються процеси, що посилюють відрив від егоцентричних та індивідуалістичних проблем (Дж. Брандтштадтер, К. Ротермунд, Д. Кранц, В. Кухн). Установлено особливості децентрації залежно від здатності засвоєння інформації в умовах навчальної діяльності: зокрема, діти, які володіють навичками швидкого читання, демонструють вищі показники децентрації, ніж їхні однолітки, які читають не так швидко (Д. Елкінд, М. Ларсон, В. Дорнінк).

А. Вікан виокремлює два типи децентрації:

- 1) висвітлення розуміння на погляд інших осіб щодо певного об'єкта;
- 2) висвітлення поглядів на позиції інших осіб щодо самих себе.

Механізм децентрації базується на такій інтелектуальній операції, як зворотність, що є процесом управління просторовими уявленнями.

Як зазначають С. Кузікова та Т. Щербак, одну з важливих ролей у формуванні децентрації відіграє явище рефлексії. О. Крюкова розглядає зв'язок рефлексії та децентрації, наголошуючи на тому, що ці два феномени забезпечують усвідомлення своїх слів та дій. В. Г. Красильникова називає рефлексію та децентрацію механізмами пізнання інших людей [5].

Рефлексія – важливий феномен психіки і компонент здібностей людини. Карпов рефлексію називає механізмом довільної регуляції діяльності. В. Дударєва, І. Семенов виділяють такі основні підходи до розуміння явища рефлексії:

- 1) схильність до самоаналізу;
- 2) метакогнітивізм;
- 3) уявлення індивіда про психічне;
- 4) вивчення проблеми свідомості [2].

А. Карпов вивчає рефлексію в структурі метакогнітивної організації суб'єкта і виділяє рефлексію як чинник метакогнітивної організації:

- 1) послаблення міри вираженості того чи того феномену, причому, на думку Карпова, це явище як позитивне, так і негативне (інгібіція);
- 2) посилення, або гіпертрофія закономірностей (фасилітація) різних психічних феноменів;
- 3) повна блокада дії тих чи тих закономірностей, що зумовлює їх редукцію;
- 4) здобуття закономірностями вигляду, що має протилежний характер щодо того вигляду, у якому вони були на початку трансформації (інверсія);
- 5) виникнення нових типів закономірностей під впливом рефлексії [4].

Під час вивчення рефлексії А. Жигулін, Н. Плаксін, Е. Рябишев виокремлюють три аспекти:

- 1) розгляд рефлексії у зв'язку з вивченням творчого мислення;
- 2) розгляд рефлексії в контексті комунікаційної діяльності людини;
- 3) розгляд рефлексії у зв'язку з вивченням саморегуляції, самосвідомості й умов їх формування [3].

У психолого-педагогічній концепції В. Давидова рефлексія відіграє важливу роль у формуванні теоретичного мислення, оскільки вона породжує особливий тип узагальнення, який забезпечує найвищі форми людського мислення.

Рефлексія – важливий компонент успішної навчальної діяльності, адже вона безпосередньо бере участь у формуванні знань. А. Реан зазначає, що в навчальній діяльності рефлексія не лише підсумок

навчання, але й стартовий пункт постановки нових цілей. Вона безпосередньо впливає на функціонування когнітивної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер суб'єкта навчальної діяльності. М. Юсупов зазначає, що рефлексія – це метакогнітивний механізм, який виконує функції регуляції пізнавальної діяльності. А. Прохоров і А. Чернов дослідили зв'язок рефлексії та психічних станів у процесі навчальної діяльності: зокрема, розвиток рефлексії корелював із показниками тривожності, більш високі показники психічного збудження були в тих досліджуваних, які продемонстрували низькі показники рефлексії. Проте в стресових ситуаціях (зокрема, екзамен) особи з вищим рівнем рефлексивності демонстрували пасивні стани: подавленість, сум [9].

Наявні також дослідження, що вивчають співвідношення понять рефлексії та метакогнітивних процесів. О. Карпов порушує питання впливу рефлексії на процес ухвалення рішень. Що вища рефлексивність, то більш диференційовані та розчленовані на етапи самі процеси ухвалення рішень.

Окрім аспекти рефлексії вивчали в контексті психології саногенного мислення. Зокрема, Ю. Морозюк увела поняття саногенної рефлексії, яка сприяє зниженню тривожності, підвищенню ефективності в діяльності, стійкості особистості до негативних внутрішніх і зовнішніх чинників, стресостійкості [7].

Очевидно, що процеси рефлексії та децентрації, впливаючи на процеси метакогнітивної регуляції, впливають і на успішність навчання.

Тому, урахувавши результати попереднього теоретичного та емпіричного дослідження, визначено такі напрямки роботи зі студентами в процесі проведення тренінгових занять: 1) формування навичок рефлексії; 2) формування навичок децентрації; 3) розвиток навичок метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.

Відповідно, ми розробили тренінгову програму, спрямовану на зниження прояву ілюзії знання, в основі якої лежали напрямки роботи, указані вище.

Тренінгова програма складалася з 10 занять, які проводили двічі на тиждень. Кожне заняття тривало 2 години. Мета тренінгової програми – розвинути навички, спрямовані на зменшення ілюзії знання в процесі навчальної діяльності.

Ми вважаємо, що розроблена програма дасть змогу студентам сформувати навички рефлексії та децентрації, власні стратегії метакогнітивного моніторингу та контролю.

Запропонований тренінг складається з 4 блоків: 1) вступного; 2) розвиток рефлексії; 2) розвиток децентрації; 3) розвиток навичок точності метакогнітивного моніторингу в навчальній ситуації; 4) підсумковий (табл. 1).

Таблиця 1.

Структура тренінгової програми

Назва блоку	Зміст	Мета
Вступний	Вступне слово	Забезпечення сприятливої атмосфери у групі, перемикавання уваги, згуртування учасників
	Установлення правил	
	Вправи-руханки	
	Вправи на довіру	
Розвиток рефлексії	Усвідомленість тілесного Я	Розвиток у студентів схильності до самоаналізу, усвідомлення свого психічного життя
	Усвідомлення своїх почуттів та емоцій	
	Усвідомлення інтелектуальних операцій	
	Усвідомлення ціннісного Я	
Розвиток децентрації	Розвиток когнітивної децентрації	Розвиток у студентів орієнтації на зовнішні об'єкти
	Розвиток пізнавальної децентрації	
Розвиток метакогнітивного моніторингу	Інтелектуальний розвиток	Розвиток стратегій метакогнітивного моніторингу
	Формування стратегій метакогнітивного моніторингу	
Підсумковий	Вправи для закріплення здобутих знань, умінь та навичок	Завершення тренінгових зустрічей

Перевірка ефективності тренінгової програми з розвитку рефлексії та децентрації відбувалася в три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

На *констатувальному етапі* було зроблено первинний зріз показників ілюзії знання, рівня розвитку рефлексії та рівня розвитку децентрації. Ілюзію знання ми вивчали так: після засвоєння інформації досліджувані проходили тестування, у якому перевіряли рівень засвоєння інформації. Після проходження тесту студенти надавали судження про вивчене. До кожного питання студенти відповідали ще на два питання: “Наскільки складне це питання?” – для встановлення рівня складності/легкості матеріалу; “Наскільки ви впевнені в правильності вашої відповіді на питання?” – для оцінювання ретроспективних суджень про вивчене. Оцінку студенти виставляли від одного до десяти, де один – мінімальна впевненість/максимальна складність, а десять – максимальна впевненість/мінімальна складність. Час для здійснення суджень – довільний.

Крім цього, було проведене діагностичне дослідження учасників експерименту за методиками на визначення рівня розвитку рефлексивності (О. Карпова) та рівня децентрації (Т. Пашукової), метакогнітивної залученості в діяльність (Г. Шроу, Р. Денісона за модифікацією А. Карпова).

На *формуальному етапі* реалізовано тренінгову програму. Вона складалася з 10 занять тривалістю по 2 години кожне. Загальний обсяг тренінгової програми – 20 годин. Тренінг проводили двічі на тиждень.

На контрольному етапі відбулася повторна психодіагностика студентів, мета якої – перевірити показники ілюзії знання, рівень розвитку рефлексії, децентрації та метакогнітивної залученості в діяльність.

Щоб дослідити міжгрупові відмінності в проявах цих характеристик, у контрольній та експериментальних групах проведено аналіз з допомогою t-критерію Стьюдента.

У таблиці 3 подано показники змін рівня розвитку рефлексивності, децентрації та метакогнітивної залученості.

Таблиця 3.

Відмінності між показниками індивідуальних характеристик студентів до і після тренінгу

	Метакогнітивна залученість			Рефлексія			Децентрація		
	КГ	ЕГ	t	КГ	ЕГ	t	КГ	ЕГ	t
	М	М		М	М		М	М	
До експерименту	172,8	164,4	0,74 ($p \geq 0,05$)	125,5	125,7	-0,038 ($p \geq 0,05$)	11,9	12	-0,049 ($p \geq 0,05$)
Після експерименту	172,86	181	-0,844 ($p \geq 0,05$)	125,4	140,2	-2,093 ($p = 0,046$)	11,9	14,4	-0,897 ($p \geq 0,05$)

Як видно, до експерименту середні показники метакогнітивної залученості ($M_{\text{контрольна}} = 172,8$; $SD = 28,4$; $M_{\text{експериментальна}} = 164,4$; $SD = 34,02$), рефлексії ($M_{\text{контрольна}} = 125,5$; $SD = 19,39$; $M_{\text{експериментальна}} = 125,7$; $SD = 19,3$) та децентрації ($M_{\text{контрольна}} = 11,9$; $SD = 7,46$; $M_{\text{експериментальна}} = 12$; $SD = 7,58$) на статистично значущому рівні в обох групах не відрізнялися. Це свідчить про те, що сформовані вибірки схожі за цими показниками.

Після проведеної серії тренінгових занять в експериментальній групі зросли показники всіх трьох характеристик. Однак статистично значущими відмінностями між середніми значеннями були лише в показниках рефлексії ($M_{\text{контрольна}} = 125,5$; $SD = 19,39$; $M_{\text{експериментальна}} = 140,2$; $SD = 19,3$). Натомість відмінностей у групах у розрізі метакогнітивної залученості ($M_{\text{контрольна}} = 172,8$; $SD = 28,4$; $M_{\text{експериментальна}} = 181$; $SD = 24,27$) та децентрації ($M_{\text{контрольна}} = 11,9$; $SD = 7,46$; $M_{\text{експериментальна}} = 14,4$; $SD = 7,59$) не виявлено. Незважаючи на відсутність статистично значущих відмінностей, ми все-таки помічаємо тенденцію до підвищення цих показників в експериментальній групі після проходження тренінгів.

У таблиці 4 подано результати аналізу показників ілюзії знання, обраховані за допомогою індексу впевненості/непевненості.

Таблиця 4.

Показники ілюзії знання в досліджуваних

Група	Контрольна група	Експериментальна група	Показник критерію Стьюдента
	М	М	
До експерименту	0,5	0,68	-0,937 ($p \geq 0,05$)
Після експерименту	0,43	0,01	2,499 ($p = 0,019$)

Як бачимо, перед проведенням серії тренінгів показники ілюзії знання не відрізнялися на статистично значущому рівні в контрольній ($M_{\text{контрольна}} = 0,5$; $SD = 0,556$) та експериментальній ($M_{\text{експериментальна}} = 0,68$; $SD = 0,49$) групах. Цікаво, що індекс надмірної впевненості/непевненості, який ми використовували, засвідчив, що більшість студентів схильна переоцінювати свої знання (оскільки показники цього індексу вищі від 0). Очевидно, що надмірно висока впевненість – це негативне явище в процесі навчальної діяльності, адже стимулює студентів менш відповідально ставитися до засвоєння навчальної інформації. Відсутність значущих відмінностей між показниками в цих групах дає можливість зробити висновок, що результати емпіричного дослідження достовірні.

Після проведених тренінгів показники ілюзії знання відрізняються на статистично значущому рівні в контрольній ($M_{\text{контрольна}} = 0,43$; $SD = 0,552$) та експериментальній ($M_{\text{експериментальна}} = 0,01$; $SD = 0,344$) групах. Це свідчить про те, що дібрана програма ефективна для зменшення проявів надмірної впевненості в процесі засвоєння інформації.

Здобуті результати підтверджені напрацюваннями А. Карпова, який писав про зв'язок між розвитком рефлексії та точністю метакогнітивного моніторингу. А. Самойличенко, А. Рожкова та А. Токмакова [12] експериментально встановили, що рефлексія постає регулятором навчально-пізнавальної та когнітивно-мотиваційної сфери особистості. На думку авторів, рефлексивність – це важливий ресурс для

успішного навчання, оскільки забезпечує високий рівень узагальненості теоретичних категорій, які за своєю студенти. Н. Рябцева [11] розглянула зв'язки між метакогнітивними процесами, рефлексією та особливостями комунікативних умінь в індивідів. М. Августюк установила, що рівень розвитку рефлексивності у студентів обумовлює точність ілюзії знання в навчальній діяльності [1].

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження ми довели зменшення проявів ілюзії знання за допомогою серії тренінгових занять, які розвивали рефлексію, метакогнітивну залученість і децентрацію. Установлено, що тренінгова програма позитивно впливає на розвиток цих характеристик і зменшує рівень прояву ілюзії знання. Проведене дослідження не вичерпне, а передбачає подальше вивчення чинників та умов нівелювання ілюзії знання в навчальному процесі.

Література:

1. Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як складова метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. № 30. С. 3–7.
2. Дударева В. Ю. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2008. № 1. С. 101–120.
3. Жигулин А. А., Плаксина Н. И., Рябышева Е. Н. Феномен рефлексии как психологическая проблема. *Территория науки*. 2015. № 2. С. 23–27.
4. Карпов А. В. Рефлексия в структуре когнитивной организации процессов принятия решения. *Российский психологический журнал*. 2005. №3.
5. Красильникова В. Г. Педагогическая рефлексия и локус контроля в структуре профессионально значимых качеств личности учителя. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2013. № 30.
6. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Психологічні особливості становлення децентрації юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. № 3. С. 65–73.
7. Морозюк Ю. В. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости персонала организации. *Финансы: Теория и Практика*. 2012. № 4. С. 99–101.
8. Пашукова Т. И. Исследование эгоцентризма с помощью эгоцентрического ассоциативного теста. *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. Педагогика*. 1991. № 2. С. 45–48.
9. Прохоров А. О., Чернов А. В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности. *Экспериментальная психология*. 2014. № 20. С. 82–93.
10. Погожина И. Н. Децентрация у дошкольников: эмпирический анализ феномена, или что на самом деле диагностируют методики Хьюза и Пиаже. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2011. № 3. С. 132–142.
11. Рябцева Н. К. Метакогнитивная рефлексия и коммуникации. 2018. URL: https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2018_10/10.pdf.
12. Самойличенко А. К., Токмакова А. А. Рефлексивность как психологический ресурс успешного обучения студентов ВПО. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. № 4.
13. Скороходько К. В. Психологічні особливості децентрації особистості. *Вісник психології і педагогіки*. 2012. URL: https://www.psyh.kiev.ua/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%8C.__%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA_9.
14. Соболева К. В. Психологічні особливості децентрації у ранньому юнацькому віці : Дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 273 с.
15. Фурман В. А. Структурні компоненти особистісної рефлексії студентів технічного напрямку навчання. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2013. № 4. С. 1–6.
16. Elkind D. Perceptual decentration learning and performance in slow and average readers. *Journal of Educational Psychology*. № 56. С. 50–56.
17. Globa N. V. Features of Cognitive Decentration in Early School-Aged Children with Developmental Delays. *Psychological Science and Education*. 2007. № 3. С. 93–101.
18. Impaired decentration in personality disorder: A series of single cases analysed with the metacognition assessment scale [G. Dimaggio, A. Carcione, G. Nicolò та ін.]. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2009. № 5.
19. Rubin K. H. Decentration skills in institutionalized and noninstitutionalized elderly. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*. 1973. С. 763–764.

Отримано: 29 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 12 травня 2020 р.

Прийнято до друку: 12 травня 2020 р.

e-mail: bulavina29@i.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-107-114

Булавина О. А. Особистісний потенціал підприємницької діяльності: формування економічного мислення та комерційного інтелекту в умовах навчальної дисципліни «Психологія підприємницької діяльності». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 107–114.

УДК: 159.95:316.6

Булавина Олена Анатоліївна,
кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»

ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА КОМЕРЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

Статтю присвячено аналізу компонентів особистісного потенціалу підприємницької діяльності, обґрунтуванню потреби та напрямків формування економічного мислення, пошуку психотехнічних технік, які б забезпечували підвищення ефективності та продуктивності як економічного мислення, так і комерційного інтелекту для формування професійної компетентності. Основним компонентом, який забезпечує унікальність особистісного потенціалу, є економічне мислення підприємця як різновид професійного. Упровадження в практичну діяльність психотехнік, методик і прийомів, що впливають на формування збалансованої модальності мислення (рівнозначної можливості користуватися ментальними навичками обох півкуль головного мозку), дасть можливість підвищити ефективність економічного мислення та продуктивність комерційного інтелекту. Саме це повинно стати вихідною точкою для формування професійної компетентності випускників економічних спеціальностей, основним із завдань економічних і соціальних психологів та психології підприємницької діяльності.

Ключові слова: психологія підприємницької діяльності, особистісний потенціал підприємницької діяльності, економічне мислення, збалансована модальність економічного мислення, комерційний інтелект.

Olena A. Bulavina,
PhD of economic science, Assistant of professor, department of Pedagogy and Psychology,
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

PERSONAL POTENTIAL OF ENTREPRENEURIAL ACTIVITY: FORMATION OF ECONOMIC THINKING AND COMMERCIAL INTELLIGENCE IN THE CONDITIONS OF THE DISCIPLINE “PSYCHOLOGY OF ENTREPRENEURIAL ACTIVITY”

The paper is devoted to analyze the main components of the personal potential of entrepreneurial activity; prove the necessity and straightforward form of economic thinking, define psychotechniques which will increase the efficiency and the productivity of both economic thinking and commercial intelligence in order to ensure the formation of professional competence. The main component that provides the uniqueness of personal potential is the economic thinking of the entrepreneur as a kind of professional thinking. The implementation of psychotechniques, methodologies and methods (into practice) that influence the formation of balanced modality of thinking (opportunity equivalent to use the mental skills of both hemispheres of the brain), will increase the efficiency of economic thinking and productivity of commercial intelligence. It is the formation and development of mental process and properties that should become the starting point for the formation of professional competence of graduates of economic specialties, the main tasks of economic and social psychologists and “Psychology of entrepreneurial activity”.

Key words: psychology of entrepreneurial activity, personal potential of entrepreneurial activity, economic thinking, balanced modality of thinking, commercial intelligence.

Постановка проблеми. Зміни у світі, виклики до сучасного суспільства обумовлюють і зміни у соціальних поведінкових науках. В останні десятиріччя увагу вчених усе більше привертають науки, що перебувають на стику галузей знань. Не так давно стала активно розвиватися економічна психологія (навіть, уперше за історію Нобелівської премії, 2017 року з економіки її отримав не економіст, а психолог Р. Талер (Richard H. Thaler) за його досягнення у розуміння психології економіки). Дослідження та розвідки в цій науці дозволили конкретизувати та виділити окремі її напрямки. Із розвитком підприємництва в самостійний напрямок виокремлено психологію підприємницької діяльності.

Найчастіше сучасна молодь асоціює образ успішної людини із бізнесменом-мільярдером, не з топ-менеджером, а засновником, власником та обличчям компанії. Водночас абсолютна більшість згаданих представників великого бізнесу зайнята в технологічній галузі – ІТ, телекомунікації та і-маркетингу

(Білл Гейтс (Microsoft), Джефф Безос (Amazon), Марк Цукерберг (Facebook), Стів Джобс (Apple) та ін.). За даними Forbes 2019 року у світі був 2101 мільярдер (загалом кількість зменшилася на 5% порівняно з попереднім роком), у гендерному відношенні суттєво превалюють чоловіки, хоча в останній рік маємо збільшення кількості жінок-мільярдерок – на 11%; загалом статки мільярдерів до 2019 року щоденно збільшувалися на 2,5 млрд дол. США [19].

Постає слушне запитання: за рахунок яких унікальних характеристик та якостей двом тисячам осіб вдалося зосередити 7,5 трлн дол. США (до речі, на кожного жителя планети припало б більше, ніж 1100 дол. США)? Це запитання підтверджує актуальність теми й обумовлює завдання психології підприємницької діяльності. По-перше, визначення найнеобхідніших характеристик і якостей, тобто яким має бути особистісний потенціал підприємницької діяльності. По-друге, відбір, апробація та впровадження психотехнік, які б забезпечували найбільш ефективно формування такого особистісного потенціалу, що дозволяв би досягати успіху в підприємницькій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «підприємництво» і «підприємець» з'явилися в науці ще з XVIII ст. завдяки англійському економістові Р. Кантільйону для характеристики особи, яка провадить посередницьку ризикову діяльність. Упродовж сторіч видатні економісти не залишали поза увагою феномен «власника фірми» і додавали специфічні характеристики та функції, що може виконувати цей суб'єкт ринку: Ж.-Б. Сей – виробник і розподільник; Ф. Волкер – ініціатор і не обов'язково власник; Й. Шумпетер – інноватор; П. Дракер – шукач нових можливостей; Л. фон Мізес – володар унікальних особистісних якостей; Ф. Хайек – особистість з особливим типом поведінки; М. Вебер – раціоналізатор [12, *узагальнення автора*], Р. Талер – ірраціоналіст.

В економічній теорії впродовж кількох десятиріч ідеться про наявність не трьох чинників виробництва (праця, земля, капітал), а чотирьох – до них додано фактор «підприємницькі здібності», який трансформується в інтегральну компетентність «підприємливість». Саме дією цього інтегрального чинника можна обґрунтувати феноменальний підприємницький успіх деяких особистостей, оскільки, крім знань, умінь та навичок, отриманих із дисциплін економічного напрямку та інших соціально-економічних наук (економічної теорії, менеджменту, маркетингу, фінансів, бухгалтерського обліку, статистики, соціології, права тощо), які дозволяють підприємливим особистостям заснувати, організувати, вести, контролювати, розвивати господарську діяльність, додано особистісні характеристики, що забезпечують досягнення високих результатів і конкурентних переваг на ринку й у суспільстві.

У світовій і вітчизняній літературі достатньо широко дискутували з приводу психологічних особливостей підприємницької діяльності. За результатами узагальнення І. Б. Абдуллаєвої можна виокремити три основні підходи до дослідження феномену підприємницької діяльності [1]:

Перший підхід – особистісний – досліджує особистісні характеристики чи риси підприємця, що мають унікальний характер та забезпечують досягнення успіху в професійній діяльності (Дж. Мак-Клеланд, Р. Брокхауз [1], Л. Карамушка, А. Агеев [13], С. Максименко [7]). *Другий підхід* – поведінковий – розглядає підприємництво як поведінковий феномен. Підприємництво – це послідовність учинків, що можуть змінюватися з часом, пов'язана з організацією чинників виробництва, зокрема сприяттям створенню нових організацій, фірм тощо (Г. Стівенсон, В. Салман, В. Гартнер [1], П. Хейне, Ю. Пачковський [8]). У межах *третього, когнітивного, підходу* підприємців розглядають як таких, що шукають і створюють нові продукти, уявляють майбутнє, оцінюють ризик і шляхи отримання вигоди, сприймають і впізнають можливості – тобто використовують ті властивості, які називають мисленням (Р. Мітчел, Р. Барон, Н. Крюгер [1], С. Кові [5], Е. де Боно, П. Хейне, Р. Израель, Т. і Б. Б'юзени, Д. Халпберн, С. М. Соболев).

Експерти швейцарського банку UBS і консалтингової компанії PwC у доповіді «Billionaires insights 2019» звернули увагу на те, що акції компаній, на чолі яких стоять мільярдери, ростуть майже вдвічі швидше за ринок у середньому, та пов'язали цю ситуацію з «ефектом мільярдера» – здатністю найбагатших людей трансформувати цілі індустрії, створювати велику кількість високооплачуваних робочих місць і «гуртувати світ» у пошуках ліків від важких захворювань. Появу цього ефекту автори доповіді пояснили трьома рисами характеру, властивими найбагатшим людям [20]:

✓ Перша риса – схильність мільярдерів ухвалювати «розумні ризиковані рішення». «Коли йдеться про те, щоб іти на ризики, підприємці-мільярдери проявляють оптимізм і фокусуються на ризиках, знаходячи розумні шляхи їх зниження», – зазначають дослідники.

✓ Друга риса – зосередженість на бізнесі. Мільярдери постійно шукають навколо нові можливості.

✓ Третя – висока стійкість, яку зберігають мільярдери, незважаючи на невдачі та перешкоди.

Отже, підсумовуючи результати останніх досліджень, можна стверджувати, що актуально синтезувати описані вище три підходи, оскільки і підприємницька поведінка, і, тим більше, підприємницька діяльність базовані на особистісних характеристиках підприємця, що становлять особистісний потенціал підприємницької діяльності. На велике переконання автора, унікальність особистісного потенціалу забезпечує такий когнітивний процес, як економічне мислення підприємця (розглядаємо його як різновид професійного мислення), що зі свого боку формує комерційний інтелект суб'єкта підприємницької

діяльності. Саме розвиток та формування даних психічних процесу та властивості повинно стати вихідною точкою для формування професійної компетентності випускників економічних спеціальностей, а також основним із завдань економічних і соціальних психологів і психології підприємницької діяльності загалом.

Мета статті. Зважаючи на актуальність теми та недостатність вивчення окреслених питань, мета статті – проаналізувати основні компоненти особистісного потенціалу підприємницької діяльності; обґрунтувати зв'язок між економічним мисленням та комерційним інтелектом і довести потребу їх формування, особливо в умовах економічного університету; визначити дієві психотехніки, апробувавши їх в умовах навчальної дисципліни «Психологія підприємницької діяльності», та аргументувати потребу щодо їх імплементації у фахову підготовку студентів для формування професійної компетентності як студентів-економістів, так і студентів-психологів.

Матеріали та методи. У дослідженні взяли участь студенти I–II курсів спеціальностей економічного та психолого-педагогічного напрямків у 2018–2020 роках ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» таких факультетів: управління персоналом, психології та соціології; маркетингу, міжнародної економіки та менеджменту. Авторка використала якісні та кількісні методи наукового дослідження: аналіз і синтез, опитування, інтерв'ю та анкетування, наукове обґрунтування та узагальнення, методи статистичного аналізу та оброблення даних.

Виклад основного матеріалу. Аналіз трендів економічного розвитку, оцінка запитів сучасних поколінь дають змогу розглянути процес формування особистісного потенціалу підприємницької діяльності під міжпредметним та інтегральним ракурсом, адже більшість малих підприємств не витримує і року на ринку, а деякі переростають у транснаціональні корпорації. Беззаперечно, що успіх організації, зокрема й фірми, діяльності, зокрема й підприємницької, залежить від особистості, яка її провадить. Ми приймаємо позицію, що «підприємництво – це діяльність», а отже, підприємницька діяльність має відповідну психологічну структуру.

Економічна (підприємницька) діяльність починається з мотивів, тісно пов'язаних із необмеженими різномірними потребами особистості. Головним мотивом економічної діяльності є особистий інтерес, що реалізується через надання послуг іншим людям, пропонуючи для обміну продукти праці або й власну працю. Наймогутнішим економічним стимулом людини є досягнення матеріального добробуту та збільшення власних грошових доходів [6].

Визначення та формулювання власних мотивів і стимулів підприємницької діяльності – це вже результат роботи когнітивних процесів, а особливо мислення. Далі людина формулює цілі й завдання, визначає засоби та ресурси провадження діяльності: коло споживачів, шляхи фінансування, маркетингову стратегію, при чому ці ідеї повинні бути креативними й інноваційними, а отже, людина починає аналізувати сильні та слабкі сторони своєї ідеї, рахувати витрати та можливі прибутки, користь і втрати від ухвалених рішень, бачити альтернативи, зважувати й оцінювати, тобто долучає специфічне мислення, таке, що відрізняється від звичайного, притаманного кожній людині, особливе – економічне. П. Хейне в книзі «Економічний спосіб мислення» з цього приводу зазначив, що «... якщо людина спробувала мислити економічно, вона ніколи не зупиниться на попередньому рівні, а намагатиметься досягти більшого, а отже, розвиватиметься» [15]. Водночас економічне мислення може бути сформоване як емпіричним (на основі буденних уявлень людини та власного досвіду), так і науковим шляхом (на основі наукового пізнання економічних явищ, процесів та систем). Рівень сформованості економічного мислення, його продуктивність та ефективність виявляються в економічній поведінці, тобто в учинках особистості, коли підприємець починає діяти та реалізовувати заплановані заходи.

У цій системі вагоме місце посідає економічна освіта, оскільки саме вона здатна не тільки надати молодій особі ґрунтовну теоретичну базу з економічних наук, але й суттєво впливати на формування навичок мислення та комерційного інтелекту – другої, на наш погляд, найважливішої інтегральної властивості особистості, особливо, коли її діяльність пов'язана з підприємництвом. У дослідженні консалтингового агентства «Саргеміні» освіта буде залишатися в десятці галузей, де працюватиме найбільша кількість мільйонерів, оскільки мірою того, як росте багатство, усе більше людей прагнуть здобувати освіту, яка дозволяє його підвищити [18]. До речі, в останні роки суттєво зросла кількість мільярдерів, що мають одну і навіть більше вищих освіт (наприклад, засновник і власник Amazon Джефф Безос (№ 1 у рейтингу Forbes за 2019 рік), Марк Цукерберг (Facebook) і Ларрі Пейдж (співзасновник Google), Ілон Маск (засновник компаній «Tesla», «SpaceX», «PayPal» та ін.), Джордж Сорос (засновник Open Society Foundation), Майкл Делл (засновник корпорації «Dell») та інші).

Отже, в умовах сучасного економічного університету молодим людям потрібно забезпечити формування та розвиток особистісного потенціалу. На думку авторки, особистісний потенціал підприємницької діяльності – це синергетичне поєднання особистісних і професійних якостей, психологічних властивостей підприємця, які обумовлюють успішність підприємницької діяльності. З-поміж них, як уважають студенти освітньо-професійної програми «Економічна та соціальна психологія» ДВНЗ «Київський на-

ціональний економічний університет імені Вадима Гетьмана», основні такі: критичність мислення (22% опитаних), креативність (18%), цілеспрямованість (15%), комунікативність (15%), наполегливість (10%), стресостійкість (9%), готовність до ризику (9%) та інші. Подібне опитування студентів, що навчаються на економічних спеціальностях, дало дещо інші результати, порівняння яких відображено на рис. 1.

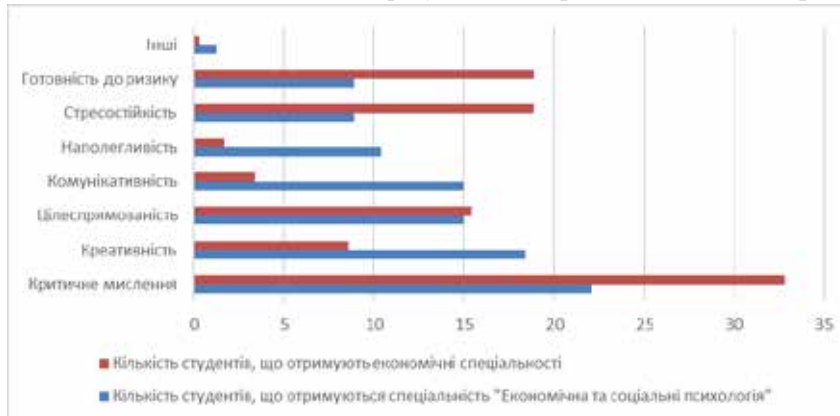


Рис. 1 Порівняння думок студентів, які отримують психологічну та економічну освіту, щодо компонентів особистісного потенціалу підприємницької діяльності у 2019–2020 рр.

Джерело: розробила авторка

На думку студентів-економістів, як і студентів-психологів, критичне мислення – найголовніша якість для успішного підприємця (32,8% опитаних); наступні дві якості (по 19%) були готовність до ризику та стресостійкість; далі розміщено цілеспрямованість (15%), креативність (8,6%), комунікабельність (3,4%), наполегливість (1,7%) та інші.

Отже, серед основних названих характеристик дві (більше 40%) стосуються безпосередньо процесу мислення, тобто представники сучасного покоління майже на половину є прихильниками когнітивного підходу. Варто зауважити, що студенти, які обрали фах економічного психолога, вписали ширший перелік особистісних якостей. А у випадку студентів-економістів пріоритетність компонентів особистісного потенціалу підприємницької діяльності повністю збігається з рисами «ефекту мільярдера», що знову-таки підтверджує актуальність дослідження.

Оскільки мислення – це психічний когнітивний процес, то особистість має всі шанси його вдосконалити: формувати та розвивати в потрібному напрямку. Тому й економічне мислення як різновид професійного (у фахівців економічної галузі, зокрема й підприємців) можна змінювати в напрямку підвищення його продуктивності й ефективності. І цей аспект можна виокремити в одне з пріоритетних завдань для психологів, які надають професійну психологічну підтримку підприємцям.

У власній статті авторка наводила аргументи на підтримку своєї позиції щодо можливостей та напрямків формування економічного мислення, а також визначила його основні риси, які потрібно формувати у студентів економічного університету [16], а також можна взяти за основу в роботі з підприємцями:

✓ **аналітичність і наукова обґрунтованість** – здатність до глибокого аналізу, точних узагальнень і висновків, критичних оцінок та ефективних рішень; ця риса наділяє людину баченням складного світу суспільного виробництва, дає змогу осягнути закони його розвитку і механізми функціонування, основні зв'язки і залежності в економіці;

✓ **системність** – забезпечення комплексного багатоконпонентного і багатоваріативного підходу до вирішення економічних проблем;

✓ **конструктивність** – спрямованість на вирішення економічних завдань та забезпечення реальних і високих результатів економічної діяльності;

✓ **прогностичність** – здатність передбачати наслідки ухвалених рішень у різних сферах суспільного життя, що забезпечується міжпредметним підходом до вирішення економічних ситуацій ;

✓ **зваженість** – уміння дієво й результативно застосовувати теоретичні положення на практиці, правильно оцінювати, зокрема й критично, різноманітні економічні ситуації, можливі втрати та користь; і вчасно ухвалювати потрібні всебічно обґрунтовані рішення;

✓ **діловитість** – здатність енергійно й ефективно вирішувати проблеми, що виникають; уміння практично організувати певну справу, прагнення сумлінно виконувати свої обов'язки, доводити ухвалені рішення до повного втілення у життя;

✓ **креативність** – здатність генерувати нестандартні ідеї, бачити альтернативи, урахувувати несподівані обставини, нові явища і процеси, зумовлені динамічністю економіки, НТП, рухливістю структури виробництва і потреб суспільства;

✓ **інноваційність** – здатність утілювати нові оригінальні рішення в практику професійної діяльності.

Розвиток зазначених вище рис може відбуватися на основі впливу на ментальні здібності особистості, притаманні як правій, так і лівій півкулям головного мозку. Такий висновок зроблено на основі визначених специфічних можливостей півкуль головного мозку Р. Сперрі, а також дослідження Т. та Б. Б'юзен [3, с. 33–34, 53], Д. Халперн [14, с. 35] про модальність мислення.

У 2018–2020 рр. домінантність півкуль у студентів I–II курсів факультетів маркетингу, міжнародної економіки та менеджменту, а також управління персоналом, соціології та психології ДВНЗ «Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана» ми вивчали на основі експрес-методики, анкети Елвіна та порівнювали з власними уявленнями про специфіку мислення (усього в дослідженні брало участь 204 особи). Незважаючи на спрямованість фахової підготовки (економічної або психологічної), більшість студентів вважає, що в них домінує логічний тип мислення, тобто ліва півкуля (61,2%). Цікаво, що тільки 4 особи з опитаних (близько 2%) указали про притаманність їм обох типів мислення: і логічного, і творчого. За експрес-методикою виявилось, що з домінантною лівою півкулею 33,3% всіх опитаних, правою – 12,5%, з рівним розподілом ментальних навичок – 54,2%. Більш ґрунтовна методика (анкета Елвіна) відкоригувала здобуті результати в бік домінантності правої півкулі (50,0% загальної кількості опитаних студентів), а з домінантністю лівої було встановлено всього лише 12,9%, решта студентів (37,1%) виявилися з можливістю застосування ментальних навичок обох півкуль. Результати тестувань та опитування тотожні в 41,3% опитаних.

Порівнюючи вищевказані результати з попередньо проведеними дослідженнями (впродовж 2004–2018рр.), коли незмінною залишалася лівопівкульна модальність мислення [16], тобто превалювання логічного типу мислення, стверджуємо, що дані останніх років констатують результати і наслідки змін у шкільній підготовці майбутніх студентів, обумовлені встановленим державою пріоритетом – виховання всебічно розвиненої творчої особистості (до речі, цей тренд триває і в новій українській школі, але на базі компетентностей), скасуванням обов'язкового ЗНО з математики та загальною спрямованістю освіти на дисципліни гуманітарного циклу.

Така різниця у відповідності результатів із власним уявленням про особливості мислення пояснюємо незбігом образу економіста-підприємця-мільярдера, який має відмінно володіти логічним мисленням, щоб ефективно, з користю працювати на ринку, із творчою особистістю, яка, як правило, за життя не буває заможною. Тому вибір економічного фаху обумовлює і домінантний логічний тип мислення у уяві студентів перших курсів.

Якщо подивитися на результат дослідження очима педагога, то суперечностей немає. Справді, система освіти спрямована на розвиток мови, логіки, операцій із числами, переліками, алгоритмами, навичок читання, тобто на ментальні здібності лівої півкулі [3, с. 32], а дисципліни, що розвивають уяву, сприйняття кольору, ритму, гештальту, вважають другорядними. Але всі працівники закладів освіти, починаючи з дошкільного рівня, певною мірою впроваджують методики, спрямовані на розвиток творчого типу мислення дитини: асоціативні малюнки, застосування кольорів, різних форм і шрифтів, особливо за наявності мультимедійної та інтерактивної техніки; ігрові, проєктні методики, групові види робіт, формування навичок soft-skills тощо, тому й фіксуємо у 2019/2020 навчальному році творчий тип мислення у 50% студентів проти 6,9% у 2013 році та 19% у попередні роки.

Продовжуючи дослідження модальності мислення студентів, ми спробували з'ясувати, чи є пряма залежність між типом мислення та рівнем сформованості певних здібностей: логічності мислення (на основі методики «Логічність мислення» [10, с. 35–38]) та креативності (на основі методики А. В. Лазукіної – Н. Ф. Каліна [10, с. 122–124]). Було отримано такі результати:

1) переважна більшість студентів має середній, вище середнього та високий рівні сформованості запропонованих здібностей (низький рівень сформованості логічності мислення був лише за умов збалансованої модальності мислення (8,3% опитаних) та нижче середнього – за модальності правої півкулі (7%); низького та нижче середнього рівнів сформованості здібностей не зафіксовано взагалі);

2) переважна більшість студентів має сформовані обидві здібності на рівні вище середнього, незалежно від модальності мислення (за умов домінантності лівої півкулі – логічність сформована на рівні вище середнього (60%) та високого (20%), а креативність – вище середнього (60%); за умов домінантності правої півкулі – логічність мислення сформована на рівні вище середнього у 28,6% і на високому рівні також у 28,6%; щодо креативності, то на рівні вище середнього ця здібність сформована в 72,2%, студентів з високим рівнем не зафіксовано; щодо збалансованої модальності, то логічність мислення сформована на рівні вище середнього у 66,7% і на високому рівні – у 16,7%, креативність у 38,5% сформована на рівні вище середнього і на високому – у 30,8% опитаних студентів.

Ураховуючи результати тестування, можна стверджувати, що модальність мислення не забезпечує високого рівня сформованості відповідної здібності, але гарантує середній та вище рівні сформованості за умов збалансованої модальності. Крім того, було додатково проведено дослідження щодо виявлення мотивації до навчання і встановлено, що у студентів I курсу незалежно від модальності мислення пре-

валює зовнішня мотивація (оцінки, диплом), але у випадку збалансованої модальності виявилось більше студентів із наявною внутрішньою мотивацією до навчання (нові знання, можливості, гарна робота в майбутньому, статус у групі й похвала викладача) – 14,3% проти 4,8% за умов право- або лівопівкульної модальності, а також змішаною мотивацією, коли внутрішні чинники змотивованості підкріплено зовнішніми (19,5% студентів, за умов інших модальностей мислення такої мотивації не було).

Вочевидь, що збалансована модальність мислення та змішана мотивація до навчання будуть сприяти підвищенню продуктивності й ефективності економічного мислення. Під продуктивністю економічного мислення ми розуміємо кількість ідей та рішень, що виробила особистість щодо предмета або сфери дослідження. Результатом продуктивного економічного мислення будуть альтернативи у вирішенні поставлених завдань/проблем. Під ефективністю економічного мислення розуміємо частку ідей та рішень, що принесли особистості матеріальну або нематеріальну користь. Результатом ефективного економічного мислення є зважене рішення, у підсумку ухвалення якого отримана користь значно переважить зусилля та ресурси, витрачені на його розроблення та впровадження у практику. Також впливати на ці характеристики економічного мислення будуть і здібності особистості, які ми досліджували вище.

У результаті як наукового, так і емпіричного розвитку економічного мислення ми отримаємо комерційний інтелект. Цей висновок стає можливим завдяки дослідженням професора Гарвардського університету Говарда Гарднера щодо типів інтелекту, яких, на його, думку, існує багато.

Інтелект у словнику іншомовних слів потрактовано як загальну здібність до пізнання та вирішення проблем, яка визначає успішність будь-якої діяльності та є підґрунтям інших здібностей [11, с. 287]. Комерційний інтелект ми можемо визначити як інтегральну розумову здібність підприємця, яка забезпечує максимальну користь (матеріальну та нематеріальну) від підприємницької діяльності.

У вітчизняній науці практично не порушено питання щодо формування та розвитку комерційного інтелекту. Ми спираємося на дослідження Тоні Б'юзена та Річарда Ізраеля, які вважають, що комерційний інтелект – це результат взаємодії 12 типів інтелекту особистості: сенсорного, інтуїтивного, логічного, вербального, просторового, особистісного, музичного, психофізичного, соціального, технічного, візуального, творчого. Автори підтверджують результати наших досліджень і констатують, що від того, наскільки розвинені ментальні навички і як особистість використовує їх, залежатиме продуктивність інтелекту [4, с. 52], тобто збалансована модальність мислення загалом, продуктивність та ефективність економічного мислення будуть забезпечувати продуктивність комерційного інтелекту. І це має стати ще одним пріоритетним завданням для економічних і соціальних психологів.

Далі потрібно визначити, відібрати й апробувати методики, психотехніки, за допомогою яких ми можемо впливати на розвиток указаних характеристик, а також визначити напрям, де існує потреба в їх удосконаленні.

Для визначення особистісного потенціалу підприємницької діяльності, а також для професійного самовизначення, діагностування схильності до підприємницької діяльності, установлення причин труднощів у підприємницькій діяльності, здійснення рефлексії та визначення напрямків вдосконалення, а також професійного зростання можна використати запропоновані під керівництвом Л. М. Карамушки психологічні методики [13, с. 315-334]:

- 1) опитувальник Дж. Холланда;
- 2) методику вивчення кар'єрних орієнтацій «Якоря кар'єри» Е. Шейпа (адаптація В. А. Чиксирі і В. Е. Винокурової);
- 3) тест для визначення готовності до підприємницької діяльності;
- 4) оцінку мотивації до підприємництва.

Під час вивчення дисципліни «Психологія підприємницької діяльності» студенти спеціальності «Економічна та соціальна психологія» також мали змогу пройти тест на схильність до підприємницької діяльності [12, с. 30-36], у результаті якого з'ясовано, що переважна більшість із них (72%) здатна до підприємницької діяльності. Цей оптимістичний показник надихнув авторку статті розпочати експеримент щодо формування певних рис економічного мислення та продуктивного комерційного інтелекту, розуміючи, що впродовж одного семестру можливо буде тільки показати напрямки їх особистісного розвитку.

Отже, після визначення модальності мислення студентів на основі анкети Елвіна, за результатами якої більшість мала правопівкульну (45,5%) та збалансовану (36,4%) модальність мислення, запропоновано методики, які дають змогу вплинути на гармонійний розвиток економічного мислення та апробовані впродовж нашої професійної кар'єри на кафедрі педагогіки та психології ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», зокрема:

✓ для стимулювання розвитку логічного типу мислення – побудова ієрархій та послідовностей, «водна логіка» за Е. де Боно; елементи методик Е. де Боно, що стосуються підвищення продуктивності роботи мозку з фактичними даними, різною об'єктивною інформацією, наприклад, «6 капелюхів мислення» – у розділі прийомів мислення «у білому, чорному та жовтому капелюхах», або «6 пар взуття образу дії»

– у розділі про «мислення та дії в сірих кросівках або коричневих черевиках»; створення конспект-схем (за методикою В. Ф. Шаталова);

✓ для підтримки і стимулювання творчого мислення – методики нестандартного і творчого мислення за Е. де Боно [2] (наприклад, ефективний пошук альтернатив у процесі ухвалення рішень, «латеральне мислення»), прийоми розвитку креативності мислення (наприклад, «бульбашки думок» М. Мікалко, «по-ідея» Е. де Боно, метод аналогій, випадкового слова та деякі інші);

✓ для стимулювання розвитку збалансованої модальності й активізації застосування ментальних здібностей обох півкуль головного мозку – методика критичного мислення Д. Халперн та прийоми щодо розвитку критичного мислення інших авторів, наприклад, оцінка стратегій роботи з партнером, методика розвитку радіантного мислення та створення інтелект-карт Т. та Б. Б'юзен, методики «шість капелюхів мислення» і «шість пар взуття образу дії» Е. де Боно, метод оцінки рішень «РМІ» та деякі інші.

Упродовж семестру ми аналізували динаміку прояву ментальних здібностей у власних портфоліо студентів та Контрольній таблиці розвитку комерційного інтелекту, де фіксували результати виконання завдань, запропонованих для стимулювання ефективності та продуктивності економічного мислення. Підсумковим командним завданням було розробити колективні бізнес-плани щодо провадження підприємницької діяльності на ринку психологічних послуг, презентація та оцінка яких відбувалася за участі засновника та власника ТОВ «Євротелеком». Оцінювали і визначали переможців за методикою «РМІ» («плюс-мінус-цікаво») Е. де Боно як викладач, експерт, так і самі студенти.

Дієвість авторського підходу у визначенні методик, їх комбінації та вплив на риси економічного мислення підтверджено результатами зміни в роботі ментальних навичок студентів, а також зростанням продуктивності інтелекту як здатності використовувати розум, щоб творчо відповідати на запитання та вирішувати практичні проблеми [9, с. 5]. Загалом, за початковий семестр відбулися суттєві поліпшення в роботі всіх десяти основних ментальних навичках: числа, слова, логіка, переліки (списки), деталі (подробіці) – зафіксовано, що студенти почали більш точно формулювати визначення нових понять, установлювати взаємозв'язки та підпорядкованість категорій та явищ, будувати послідовності, розраховувати показники підприємницької діяльності та прогнозувати вплив чинників зовнішнього та внутрішнього середовища; зображення, уява, колір, ритм, простір – студенти більш активно почали застосовувати кольори та ритм, навіть під час вивчення інших дисциплін, упроваджувати візуалізації ідей і нових понять, застосовувати асоціативні зображення діяльності фірми та бізнес-процесів, продукувати більшу кількість ідей під час підготовки бізнес-планів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У сучасному світі кожна людина бере найактивнішу участь в економічному житті суспільства: як споживач, користувач, орендодавець, консультант, працівник, керівник, власник. Кожен із нас має змогу виявляти інтегральну компетентність «підприємливість», формування якої відбувається вже під час здобуття шкільної освіти (і це визнала держава в новому стандарті шкільної освіти). Підприємливою особою може бути незалежно від віку (заробляти перші кишенькові гроші, працювати під час навчання в університеті та провадити бізнес, навіть не виходячи з дому) і статі, соціального статусу, віросповідання та освіти. Адже психолог, консультуючи з різних питань та різних людей, може бути власником бізнесу та провадити підприємницьку діяльність.

На наше переконання, рівень сформованості підприємливості залежить і від особистісних якостей, і від економічного мислення, і від комерційного інтелекту. Дуальність і міжпредметність підготовки фахівців також будуть сприяти формуванню цих характеристик. Апробовані психотехніки, методики та прийоми дають змогу зробити висновок про те, що: для продуктивності економічного мислення потрібно сприяти формуванню та розвитку горизонтального або латерального (творчого) мислення та впливати на формування ментальних навичок правої півкулі головного мозку (зображення, уява, колір, ритм, простір); для ефективності економічного мислення треба сприяти формуванню та розвитку вертикального або логічного мислення та таких ментальних навичок, як мова, числа, переліки, логіка, деталі (навички лівої півкулі). Радіантне (асоціативне) мислення дає змогу вдосконалити збалансоване та системне мислення, допомагає всебічно дослідити рішення, що в підсумку уможливить розвинути професійний продуктивний інтелект та на його основі сформуванню фахової компетентності.

Узагальнення результатів проведених досліджень дають змогу конкретизувати завдання психології підприємницької діяльності як навчальної дисципліни, а також економічних психологів у частині формування і розвитку когнітивних процесів. По-перше, діагностування компонентів особистісного потенціалу підприємницької діяльності (шляхом тестування за апробованими психологічними методиками [13]), а також модальності мислення. По-друге, визначення напрямів професійного й особистісного розвитку. По-третє, формування та розвиток економічного мислення особистості шляхом впливу на розвиток її основних рис для підвищення продуктивності й ефективності економічного мислення, урахування модальності та особливості прояву ментальних навичок. По-четверте, формування та розвиток комерційного інтелекту особистості, його продуктивності. По-п'яте, підтримання подальшого розвитку збалансованої модальності мислення та внутрішньої мотивації до конкретної діяльності особистості.

Ці висновки окреслюють **перспективи подальших досліджень**: спостереження за динамікою мовальності мислення та рівнем сформованості ментальних навичок у процесі фахової підготовки студентів старших курсів; подальша апробація психотехнік, методик і прийомів, що впливають на розвиток рис економічного мислення та складників комерційного інтелекту; подальші дослідження впливу ментальних навичок на компоненти комерційного інтелекту для підвищення його продуктивності.

Викладачі в процесі педагогічної діяльності здатні спільно діяти з економічними психологами в напрямку формування конкретних якостей особистості, впливати на формування економічного мислення, комерційного інтелекту та загалом підприємливості шляхом впровадження у власну методику викладання технік, прийомів та методів формування конкретних рис і навичок економічного мислення; застосовувати міжпредметний підхід та імплементувати відповідні дисципліни до освітньо-професійних програм підготовки фахівців як економічної, так і психологічної спеціалізації.

Література:

1. Абдуллаєва І. Б. Психологічні особливості підприємницької діяльності сфери торгівлі: зарубіжний досвід досліджень URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua> (Дата звернення: 30.03.2020)
2. Боно Э. Латеральное мышление / Пер. с англ. П.А. Самсонов. Мн.: ООО «Попурри», 2005. 384 с.: ил.
3. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / Пер. с англ. Е. А. Самсонов; Худ. обл. М. В. Драко. 2-е изд. Серия «Живите с умом». М.: ООО «Попурри», 2003. 304 с.:ил. + 16 с. вкл.
4. Бьюзен Т., Израэль Р. Гений продаж / Пер. с англ. Г.И. Левитан; Худ. обл. М.В. Драко. Серия «Бизнес – нестандартно!». Мн.: ООО «Попурри», 2002. 256 с.:ил.
5. Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / Стивен Р. Кови ; Пер. с англ. 13-е изд. М.: Альпина Паблицер, 2019. 396 с.
6. Лагутін В.Д. Людина і економіка: Соціоекономіка: Навч. посіб для вузів. К.: Просвіта, 1996. 336 с.
7. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 430 с.
8. Пачковський Ю. Ф. Психологія підприємництва : навч. посіб. К.: Каравела, 2006. 408 с.
9. Пеллегрині Р., Політис М. Как повысить свой интеллект / Пер. с англ. Н. Ю. Чехонадской. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2003. 282, [2] с.: ил.
10. Психологія та педагогіка: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / Л.В. Музичко, А.В. Тімакова, Л.В. Корват та ін.; За ред. Л.В. Музичко. К.: КНЕУ, 2008. 304 с.
11. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс] / [укл. Л.В. Музичко та ін.]. видання друге, доповнене та доопрацьоване. К.: Наукова думка, 2019. 787 с.
12. Соболев С.М. Підприємництво (початок бізнесу). К.: Венчур, 1994. 176 с.
13. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. / За наук. ред. Л.М. Карамушки. К.: Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.
14. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 512 с.: ил.
15. Хейне П. Экономический образ мышления. Пер. с англ. М.: Изд-во «Каталаксия», 1997. 704 с., ил.
16. Bulavina Olena Productive economic thinking – the basis of formation of professional competences of students of the specialty «Professional education (Economics)». *Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vocational pedagogy: collection of researches*: 18h ed. Editorial board: Institute of Vocational Education of NAPS of Ukraine; [V.O. Radkevych (head) et al]. Vyd. “Polissia”, 2019. P. 180-186
17. Forbes, 2020 ТОП-10 богатейших людей мира: рейтинг Forbes [on-line] (Останнє оновлення 01 лютого 2020) Доступно: <forbes.ru> (Дата звернення 05 лютого 2020)
18. Forbes, 2016 Як стати мільйонером: ТОП-16 найперспективніших сфер роботи [on-line] (Останнє оновлення 15 серпня 2016) Доступно: <<http://forbes.ru>> (Дата звернення 15 грудня 2019).
19. Mind, 2020 У світі зросла кількість мільярдерів [on-line] (Останнє оновлення 05 лютого 2020) Доступно: <mind.ua> (Дата звернення 05 лютого 2020)
20. Mind, 2020 UBS і PwC виділили три риси характеру, які відрізняють багатих людей від всіх інших [on-line] (Останнє оновлення 05 лютого 2020) Доступно: <mind.ua> (Дата звернення 05 лютого 2020)

Отримано: 13 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 24 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 24 квітня 2020 р.

e-mail: svetl7788@ukr.net

socpsyh@ukr.net

yushchenko.ir@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-115-119

Дерев'янка С. П., Примак Ю. В., Ющенко І. М. Штучний інтелект та емоційний штучний інтелект як феномени сучасної когнітивної психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 115–119.

УДК: 159.923.35

Дерев'янка Світлана Петрівна,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної,
вікової та соціальної психології*

Примак Юлія Володимирівна,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної,
вікової та соціальної психології*

Ющенко Ірина Миколаївна,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної,
вікової та соціальної психології*

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ЕМОЦІЙНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФЕНОМЕНИ СУЧАСНОЇ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті проаналізовано зміст понять штучного інтелекту й емоційного штучного інтелекту. Шляхом порівняння характеристик природного та штучного інтелекту (ідеться про здатність до аналізування інформації, розмірковування, навчання та самонавчання, розуміння мови, розпізнавання емоцій) визначено їх основні відмінні риси: можливості функціонування та мотиваційні прагнення. Виділено основні підходи до вивчення емоційного штучного інтелекту: аналітичний (що ґрунтується на здатності машин аналізувати емоції людини) та синтетичний (за якого увиразнюється здатність машин синтезувати в собі різноманітні емоційні здібності). Наведено визначення емоційного штучного інтелекту як інтелектуальних систем, здатних розпізнавати емоції людини, інтерпретувати їх та адекватно на них реагувати. Засвідчено, що в практичному плані емоційний штучний інтелект – найбільш перспективний у соціальній та медичних галузях.

Ключові слова: штучний інтелект, емоційний штучний інтелект, природний інтелект, розпізнавання емоцій.

Svitlana P. Derevianko,

PhD in Psychology

associate professor, Department of General, Developmental and Social psychology

Yulia V. Prymak,

PhD in Psychology

associate professor, Department of General, Developmental and Social psychology

Irina M. Yushchenko,

PhD in Psychology

associate professor, Department of General, Developmental and Social psychology, T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND EMOTIONAL ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS PHENOMENA OF MODERN COGNITIVE PSYCHOLOGY

The content of the concepts of artificial intelligence and emotional artificial intelligence is analyzed in the article. By comparing the characteristics of natural and artificial intelligence (analysis of information, ability to reflect, capability to learn, ability to self-learning, understanding language, recognition of emotions), their main distinctive features are defined: possibilities of functioning and motivational aspirations. The basic approaches to the study of emotional artificial intelligence are distinguished: analytical (the approach is based on the ability of machines to analyze human emotions) and synthetic (this approach emphasizes the ability of machines to synthesize a variety of emotional abilities). The definition of emotional artificial intelligence are given – intellectual systems capable of recognizing human emotions, interpreting them and responding adequately to them. It has been shown that, in practical terms, emotional artificial intelligence is the most promising in the social and medical fields.

Key words: artificial intelligence, emotional artificial intelligence, natural intelligence, emotion recognition.

Постановка проблеми. Проблема штучного інтелекту як інтелектуальних систем, здатних до сприймання та інтерпретації зовнішніх стимулів, привертає увагу сучасних дослідників у зв'язку із великим інтересом до можливостей створення аналогів людського розуму.

За даними міжнародних наукометричних баз (зокрема WOS) досліджувати проблеми штучного інтелекту досить актуально, що відображено в достатньо великій кількості публікацій – за останні п'ять років на квітень 2020 року зафіксовано 20 380 джерел (з них 18 монографій, 12 276 статей та ін.). Найбільше наукових досліджень із проблематики штучного інтелекту відбувається в США (4 128 публікацій) та Китаї (4 033).

Уважаємо, що докладне вивчення проблематики штучного інтелекту, емоційного штучного інтелекту зокрема, буде сприяти:

- обізнаності щодо сучасних досліджень у галузі інтелекту;
- рефлексії понять, що з ним пов'язані (природний інтелект, абстрактний інтелект, емоційний інтелект, соціальний інтелект);
- формуванню уявлень про вірогідність підвищення емоційної компетентності людини шляхом використання інтелектуальних систем, налаштованих на емоційну взаємодію з іншим об'єктом.

Вищезазначені напрямки особливо значущі в небезпечних умовах функціонування людини в сучасному інформаційному просторі та підвищення вимог суспільства до її емоційних і когнітивних можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Широкою сферою застосування штучного інтелекту є когнітивна наука, у якій постійно порівнюють умови функціонування штучного інтелекту та природних агентів (насамперед інтелекту людини) [8]. У когнітивній психології проблематику штучного інтелекту розглядають передусім як інструмент самопізнання та рефлексії [11].

Найбільш потужною освітньою базою для вивчення штучного інтелекту, емоційного штучного інтелекту в нашій країні є система підготовки фахівців у сфері інформатики, зокрема факультет інформатики та обчислювальної техніки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». У вересні 2017 р. в Національному університеті «Львівська політехніка» запроваджено нову інноваційну освітню програму з вивчення системи штучного інтелекту як бакалаврську спеціалізацію в межах спеціальності «Комп'ютерні науки». За освітньо-науковою магістерською програмою «Технології штучного інтелекту» навчаються студенти магістратури на факультеті інформаційних технологій Київського національного університету імені Т. Шевченка. Магістерську програму з комп'ютерних наук «Науки про дані» (що передбачає вивчення тематики штучного інтелекту, емоційного штучного інтелекту) також розроблено на факультеті прикладних наук в Українському католицькому університеті у Львові. Заразом перспективні засоби штучного інтелекту розробляють в аспірантурі Інституту кібернетики імені В. М. Глушкова НАН України за спеціальностями «Комп'ютерні науки та інформаційні технології», «Комп'ютерна інженерія».

Особливо пильну увагу щодо вивчення штучного інтелекту, емоційного штучного інтелекту приділено в навчальних закладах Китаю – у китайських школах запущено пілотну програму щодо вивчення проблематики штучного інтелекту; переважна більшість китайських закладів вищої освіти набирає студентів за програмою вивчення штучного інтелекту. У США наукові розробки та вивчення штучного інтелекту, емоційного штучного інтелекту активно відбуваються в університеті Карнегі Мелон (а точніше – Інституті взаємодії людини і комп'ютера), з-поміж напрямів роботи якого зазначено: розпізнавання невербальних стимулів, соціальні технології. У Росії проєкти, пов'язані з вивченням емоційного штучного інтелекту, розробляють на факультеті систем управління і робототехніки Санкт-Петербурзького державного університету інформаційних технологій, механіки і оптики (проєкти на кшталт «інтелектуальна робототехніка», «людино-машинні інтерфейси» та ін.). З-поміж закладів вищої освіти Німеччини проблематику емоційного штучного інтелекту вивчають у Вищій технічній школі Бойля в Берліні (розроблено нову освітню програму бакалавра з питань гуманоїдної робототехніки), у Мюнхенському технічному університеті викладають міждисциплінарний курс для магістрів «Робототехніка, пізнання, інтелект».

На теоретичному рівні особливу роль у розробленні проблематики штучного інтелекту, емоційного штучного інтелекту відіграли праці з теорії штучного інтелекту (В. Бурдаєв, О. Гладченко, М. Глибовець, Л. Гризун, В. Мюллер, О. Олецький, А. Шевченко, Н. Шаховська та ін.) [1; 5; 8].

Аналіз стану вивчення феномену штучного інтелекту засвідчив, що поза увагою дослідників залишається завдання операціоналізації поняття «емоційний штучний інтелект» та визначення його сутнісного змісту. Отже, існує суперечність між потенціалом функціонування емоційного штучного інтелекту в сучасному житті людини й нерозробленістю відповідного наукового забезпечення на цій основі.

Мета та завдання статті. Основна мета нашого дослідження – теоретично обґрунтувати доцільність використання терміна «емоційний штучний інтелект» у сучасній науці та показати практичну значущість цього явища в житті людини.

Завдання нашого дослідження: по-перше, з'ясувати відмінності між природним і штучним інтелектом; по-друге, розглянути основні підходи до вивчення емоційного штучного інтелекту та визначити сутність цього феномену; по-третє, уявити практичну значущість емоційного штучного інтелекту для сучасної людини.

Методи дослідження. Під час дослідження використано такі методи: теоретичний аналіз наукових джерел із проблематики дослідження; систематизація, класифікація, узагальнення проаналізованих даних.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи сутність поняття штучного інтелекту, учені звертаються до тлумачень базової категорії – «природний інтелект». Зокрема, А. Шевченко, ґрунтуючись на знаннях про інтелект людини, запропонував функційну схему формування штучного інтелекту [5, с. 10-11]. М. Глібовець та О. Олецький розмірковують щодо зв'язку штучного інтелекту з природним і відзначають, що в певних випадках штучний інтелект можна використовувати замість інтелекту природного (як, наприклад, штучні нирки працюють замість природних) [1]. Ю. Трофімов, порівнюючи поняття природного та штучного інтелекту, робить узагальнення, що поняття штучного інтелекту – це сучасний варіант «комп'ютерної метафори», за якої людину розглядають як канал передавання інформації, та разом зазначає, що проблема штучного інтелекту одна з важливих у царині когнітивної психології [4].

Сучасні дослідження штучного інтелекту надають можливість визначити певний перелік ознак, спільних для природного та штучного інтелекту, а також виокремити основні параметри їх оцінки (табл. 1).

Таблиця 1

Провідні характеристики природного та штучного інтелекту

Параметри оцінки	Основні характеристики	
	Інтелект людини (ІЛ)	Штучний інтелект (ШІ)
Аналіз інформації	У людини передбачено виконання послідовних, логічних дій з інтерпретації здобутих знань	ШІ може аналізувати інформацію про довкілля за допомогою датчиків (рух, звук, світло тощо). Однією з можливостей ШІ є комп'ютерний зір – технології ШІ для збирання та аналізу відеоінформації в реальному часі
Здатність розмірковувати	Ця здатність у людини пов'язана з процесом мислення та виявляється в певних взаємопов'язаних судженнях, спрямованих на з'ясування істинності певної думки	Один із напрямків ШІ – моделювання міркувань, тобто створення систем-символів, на вході яких поставлено певне завдання, а на виході очікується його розв'язання
Уміння навчатися	У людини виявляється в умінні розвивати свої здібності, шукати способи дій у нових ситуаціях	Одна з галузей ШІ – машинне навчання (як процес самостійного здобуття знань інтелектуальною системою під час її роботи)
Самонавчання	Інтелект людини передбачає спрямованість діяльності на самостійне здобуття знань та досвіду	Перспективним напрямком досліджень є самонавчання ШІ – розвиток алгоритмів машинного навчання засобом модифікації SOINN (самоорганізованої інкраментної нейронної мережі)
Розуміння мови	Розуміння мови полягає в отриманні різної інформації на основі вхідного мовленнєвого сигналу (тобто, про що говориться, хто говорить і якою мовою, а також психічний стан диктора)	Один із напрямків ШІ – оброблення природної мови, що вивчає проблеми комп'ютерного аналізу та синтезу природної мови
Розпізнавання емоцій	У людини має місце процес сприймання, інтерпретації та розуміння експресивних проявів інших людей	На початку ХХІ ст. створено емоційні комп'ютерні системи (або емоційний ШІ) – прилади, які можуть розпізнавати, інтерпретувати, обробляти та моделювати емоції людини

Вищенаведені в таблиці 1 дані засвідчують багато спільного між досліджуваними явищами, проте зіставлення природного інтелекту зі штучним вірогідне тільки за результатами їх функціонування. Якщо інтелект людини має майже безмежні здібності в будь-яких сферах життя, то інтелект машини може виявляти такі здібності лише за окремими параметрами [2].

Також є супутні явища, які на сучасному етапі розвитку науки недосяжні для штучного інтелекту. Зокрема, Г. Колеснікова вважає, що це мотивація, оскільки саме мотиваційні прагнення надають якість діям [2]. А. Шевченко розмірковує над категорією «совість» і відзначає, що хоча це істотна відмінність між інтелектом людини та штучним інтелектом, проте інтелект сам собою не може бути ані моральним, ані аморальним [5, с. 12].

Відзначимо, що в психології інтелекту поступово спостерігаємо зсув із поглибленого дослідження раціонального до емоційного виявів інтелектуальної діяльності людини. У ХХ ст. основним об'єктом вивчення ставав переважно абстрактний інтелект, у ХХІ ст. – учені все більше звертають свою увагу на множинність його вияву. У науковий тезаурус поступово введено такі поняття, як «емоційний інтелект» і «соціальний інтелект». Водночас у сфері штучного інтелекту науковці спочатку зосереджували свої зусилля на вивченні його раціональних аспектів, а з часом – більше прагнули наблизити його до інтелекту людини. Дослідники відзначають, що сьогодні все більш актуальною стає проблематика, пов'язана з розробленням технологій «олюднення» штучного інтелекту, забезпечення сучасних автономних роботів можливістю ідентифікувати, наслідувати та доцільно реагувати на емоції людини [8; 10].

Аналіз джерел із проблеми емоційного штучного інтелекту дає підстави виокремити основні підходи щодо вивчення сутності цього явища.

1. Аналітичний підхід. Цей підхід до вивчення емоційного штучного інтелекту започатковано в царині афективних обчислень (тобто технологічних засобів, які забезпечують здатність комп'ютерних систем аналізувати емоції людини) [9].

Проблематику афективних обчислень докладно проаналізовано в книзі Р. Пікар, яка науково обґрунтувала когнітивну модель ідентифікації емоцій людини за їх вербальними та невербальними характеристиками поведінки. Ґрунтуючись на цій моделі, Р. Пікар та її лабораторія презентували автономну інтелектуальну систему, спроможну аналізувати, ідентифікувати та тлумачити емоції людини і заразом адекватно реагувати на них.

Сучасні дослідження в галузі афективних досліджень спрямовано на розпізнавання емоцій людини за допомогою машинного слуху та комп'ютерного зору [3].

2. Синтетичний підхід. Цей підхід активно реалізують у сучасній соціальній робототехніці, наділяючи роботів здатністю відображати та відтворювати емоції людини. На сьогодні в руслі цього підходу створено соціальних інтелектуальних роботів, придатних до ефективної взаємодії з людиною. Водночас підґрунтям для створення подібних роботів є процес синтезування – синтез особистісних характеристик, просоціальної поведінки та емоційних проявів.

У межах вищезазначеного підходу вчені запропонували систему SEAI – соціальний емоційний штучний інтелект, який використовують для створення емоційних роботів [7]. SEAI презентують як гібридну інтелектуальну систему та одну з сучасних вдалих спроб сформувати у роботів емоційні здібності. Основними функціями емоційних роботів дослідники вважають: здатність розпізнавати емоції людини-співрозмовника, інтерпретувати їх, а також доречно виражати власні синтетичні емоції.

На сьогодні вчені вже провели низку досліджень експериментального характеру щодо можливостей упровадження емоційного штучного інтелекту в повсякденне життя людини. Зокрема, у галузі соціального забезпечення створено соціальних роботів, здатних сприймати та виражати емоції в процесі догляду за людьми з інвалідністю та людьми похилого віку; іграшки-роботи з яскравою експресією для дітей [6]. У сфері медицини активно впроваджують інтелектуальні системи, спроможні візуально розпізнавати емоційні стани людини та за певними маркерами її емоційної поведінки прогнозувати імовірність певного захворювання [8]. Для дітей-аутистів як допоміжний засіб у сфері спілкування використовують сенсорний браслет, зорієнтований на розпізнавання емоційних станів як інших людей, так і власних емоцій (браслет функцієє на основі фіксації електричної активності шкіри). Перспективною розробкою є Affective Diary («Емоційний щоденник») – сенсорна система, яка впродовж дня збирає дані, марковані в часі, із сенсорних датчиків, що фіксують рухову активність і ступінь збудження нервової системи людини. Дані, зібрані з сенсорів, система оформлює у формі абстрактних колірних символів, які розміщує на сенсорному приладі з урахуванням часових параметрів фіксації певних емоційних станів. Наприкінці дня людина може переглядати ці сенсорні дані, аналізувати їх та отримувати попередження щодо появи небезпечного емоційного стану, пов'язаного з підвищенням агресивності, тривожності і т. ін [12].

Варто відзначити й більш реальне використання емоційного штучного інтелекту в повсякденному житті (ідеться про нейрогаджети, нейродатчики у відеоіграх). Зокрема, треба зауважити про тренувальний ефект комп'ютерних ігор «Never mind» та «Bring to light», зорієнтованих на набуття навичок контролю астенічних емоцій (страху, тривоги).

Заразом потрібно зазначити, що у зв'язку з високими матеріальними витратами, застосування емоційного штучного інтелекту на сьогодні стає доступним лише обмеженому колу людей, і поки що унеможливує використання більшості розробок у цій галузі для широкого кола споживачів.

Висновки. Основними спільними характеристиками природного та штучного інтелекту є аналіз інформації, здатність розмірковувати, уміння навчатися, здатність до самонавчання, розуміння мови, розпізнавання емоцій. Водночас інтелект людини та штучний інтелект суттєво різняться за результатами свого функціонування (людина може виявляти ширший спектр здібностей, а машина – їх більшу інтенсивність) та мотиваційними прагненнями (осмисленість дій людиною).

Прагнення вчених максимально наблизити штучний інтелект до інтелекту людини сприяли впровадженню в науковий тезаурус поняття «емоційний штучний інтелект» – це інтелектуальні системи, здатні розпізнавати емоції людини, інтерпретувати їх і адекватно на них реагувати.

Основні підходи до вивчення емоційного штучного інтелекту такі: аналітичний (ґрунтується на здатності машин аналізувати емоції людини) та синтетичний (здатність машин синтезувати в собі різноманітні емоційні здібності). Обидва підходи розкривають сутнісну характеристику емоційного штучного інтелекту – ідентифікація емоцій та їх інтерпретація.

У практичному плані емоційний штучний інтелект найбільш перспективний у соціальній та медичних галузях. Сучасна соціальна робототехніка оснащена допоміжними засобами щодо взаємодії емоційних роботів з людьми з інвалідністю, людьми похилого віку. Для емоційного самопізнання та тренування

навичок емоційного самоуправління споживачі використовують сенсорні браслети, сенсорні системи та різноманітні нейроприлади.

Перспективи досліджень убачаємо в подальшій операціоналізації поняття «емоційний штучний інтелект» та більш докладному аналізі можливостей його практичного застосування в реальному житті.

Література:

1. Глибовець М. М., Олецький О. В. Штучний інтелект: підручник. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2002. С. 4.
2. Колесникова Г. И. Искусственный интеллект: проблемы и перспективы. *Видеонаука*. 2018. № 2 (10). С. 34–39.
3. Мубаракшина М. Т., Яковенко А. А. Обзор подходов к проблеме распознавания эмоций по параметрам устной речи. *Системный анализ в проектировании и управлении*. 2019. Т. 1. С. 392–397.
4. Психологія: підручник [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.], за ред. Ю. Л. Трофімова. Київ: Либідь, 2008. 560 с.
5. Шевченко А. И. К вопросу о создании искусственного интеллекта. *Штучний інтелект*. 2016. № 1. С. 7–15.
6. Breazeal C. L. Designing sociable robots. Cambridge, London: MIT press, 2004. 282 p.
7. Cominelli L. SEAI: Social Emotional Artificial Intelligence based on Damasio's Theory of Mind. *Frontiers in robotics and AI*. 2018. Vol. 5. № 6. P. 1–20.
8. Muller V. Fundamental issues of artificial intelligence. Oxford: Springer, 2016. 520 p.
9. Picard R. W. Affective Computing: Challenges. *International journal of human studies*. 2003. Vol. 59. № 1. P. 55–64.
10. Schuller D., Schuller B. The age of artificial emotional intelligence. *Computer*. 2018. Vol. 51. № 9. P. 38–46.
11. Solso R. L. Cognitive Psychology: Pearson New International. United Kingdom: Pearson Education, 2013. 532 p.
12. Stahl A., Hook K. Reflecting on the Design Process of the Affective Diary. *Proceedings*. 2008. Vol. 10. P. 559–564.

Отримано: 12 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 23 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 23 квітня 2020 р.

e-mail: ivashkevych.ee@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-120-125

Івашкевич Е. Е. Сформованість мотиваційних доменів у студентів – майбутніх перекладачів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 120–125.

УДК: 925 : 159.927-134

Івашкевич Ернест Едуардович,*кандидат психологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови
Рівненського державного гуманітарного університету, перекладач*

СФОРМОВАНІСТЬ МОТИВАЦІЙНИХ ДОМЕНІВ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Зазначено, що якщо враховувати позиції когнітивної психології, то професійне становлення спрямоване передусім на становлення особистості фахівця в парадигмі крос-культурного простору. Тому професійне становлення майбутнього фахівця постає передусім як процес формування студента як носія загальної і професійної культури, що забезпечує його повноцінне функціонування в навколишньому світі та професійній діяльності. У статті професійне становлення майбутнього перекладача проаналізовано з позицій когнітивної психології – як процес формування особистісно-професійної позиції індивіда з урахуванням всього різноманіття суб'єктивних і об'єктивних чинників, що передбачає реалізацію стратегії управління особистісними ресурсами, потрібними для провадження професійної діяльності на фаховому рівні. Професійне становлення майбутнього перекладача також передбачає формування особистісно значущої позиції, яку розуміємо як систему домінуючих ціннісно-сміслових ставлень фахівця до соціокультурного оточення, самого себе і своєї діяльності.

Ключові слова: мотивація, мотиваційні домени, когнітивна психологія, професійне становлення, особистісно-професійна позиція індивіда, ціннісно-сміслові ставлення.

Ernest E. Ivashkevych,*PhD in Psychology, Lecturer of the Department of Practice of English,
Rivne State University of the Humanities, the translator*

THE FORMATION OF MOTIVATIONAL DOMAINS OF STUDENTS – FUTURE TRANSLATORS

It was shown that if we took into account the positions of Cognitive Psychology, then the professional formation was directed, first of all, at a specialist in the paradigm of cross-cultural space. Therefore, the professional formation of a future specialist is, first of all, a process of forming a student as a Person of general and professional culture, which ensures his/her general functioning in the surrounding world and the space of our professional activity. In this article the professional development of future translators is considered from the standpoint of Cognitive Psychology. So, it is a process of forming the person's personal and professional position of the individual, taking into account the diversity of subjective and objective factors, which involve the implementation of strategies for managing the personal resources which are necessary for professional activities on the professional level. It was noted that the professional development of the future interpreter also involved the formation of personally significant position, which was understood by us as a system of dominant values-semantic attitudes of a specialist to the socio-cultural environment, of himself/herself and his/her activities.

Materials and methods. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks: categorical, structural and functional methods, methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. Empirical methods were: the method of observation, testing, which were used for a deeper, holistic study of the problem of formation of motivational domains of students – future translators.

Motivation of learning activity is considered by us as a complex, multi-component and multi-stage process in which the volitional, cognitive and emotional structures of the individual are actualized. The motivational sphere of students is provided with motives of different content, from the desire to become a highly qualified specialist and ending with the desire not to upset their parents. It should be emphasized that quite often the distant perspective gives rise to deep and fully realized motives for learning. Also the most important is a person's attitude to his/her activity, and, accordingly, how he/she performs the process of the activity will largely be determined by how far the specialist sees the prospect of the tasks that lie before him/her.

To assess the formation of students' motivational sphere we used four groups of motives: 1) educational and cognitive motives (passion for studying a foreign language, translation activities, passing a foreign language qualification exam at B2 level or higher); 2) professional motives (acquisition of foreign language professional communicative competence, desire to become a highly qualified specialist); 3) motives for social identification (to achieve respect from teachers, to keep up with classmates in the learning outcomes, to avoid condemnation and criticism for poor learning by adults and socially significant people); 4) utilitarian motives (desire to work abroad, to improve their financial position through learning a foreign language, acquiring translation skills, constantly receiving a scholarship).

The analysis of the results of the questionnaire made it possible to identify the main motives of students' readiness for the performance of educational activities. They are characterized by the presence of motives with both near ones and far

perspective motives. These are educational and cognitive motives, professional ones, social identification motives, utilitarian ones.

Key words: *motivation, motivational domains, Cognitive Psychology, professional formation, personal and professional position of the individual, value-semantic relations.*

Постановка проблеми. У психологічній літературі професійне становлення розглядають як невід’ємну частину життєвого шляху людини; професійне становлення має тривалість, динамічність, багаторівневість, готовність до професійного зростання, спрямованість на формування позитивної мотивації до своєї професійної діяльності, до пошуку оптимального, конструктивного індивідуального стилю виконання діяльності, на розвиток професійно значущих якостей особистості тощо. Професійне становлення постає одним із найбільш значущих аспектів соціалізації особистості. Отже, у психологічній літературі наголошено на безпосередньому зв’язку між успішним професійним становленням і позитивними моделями життєдіяльності (І. Пасічник, Р. Каламаж, М. Августюк [9]), успішною кар’єрою (С. Д. Максименко [3], А. К. Маркова [4]), психічним здоров’ям суб’єкта (Н. О. Михальчук, Р. З. Поташнюк [6]) тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З позицій когнітивної психології професійне становлення спрямоване на різнобічне формування особистості спеціаліста, становлення фахівця як носія загальної та професійної культури, що забезпечує його повноцінне функціонування в навколишньому світі та професійній діяльності. На думку І. В. Нікітіної [8], однією з причин, що ускладнюють професійне становлення особистості студента як носія культури, є те, що, організуючи навчальний процес, педагоги не враховують своєрідності механізмів успадкування культури. Процес професійного становлення великою мірою передбачає використання сукупності прийомів соціального впливу на особистість, залучення людини до різних видів діяльності, що мають на меті сформувати систему професійно важливих якостей. Отже, професійне становлення – це так зване «формування» особистості, здійснюване відповідно до адекватних вимог професійної діяльності.

Джерелом професійного становлення також можна вважати суперечність між досягнутим рівнем розвитку особистості й вимогами, які ставить перед фахівцем колектив, суспільство, соціум. Тому процес професійного становлення особистості в кожній людині має індивідуальний поступальний плин та власні шляхи особистісного зростання.

За І. Пасічником, Р. Каламаж, М. Августюк [9] кожна людина має тенденцію до індивідуалізації або саморозвитку. Індивідуалізація – це процес «становлення самого себе», що безпосередньо пов’язаний із поняттям особистісного зростання. Л. А. Найд’онова та М. І. Найд’онов [7, с. 176] уважають, що особистісне зростання – це процес розширення знань фахівця про світ і про себе самого, наявність у людини так званої «свідомої обізнаності».

Засновники індивідуальної психології А. Адлер, Г. Ліндзей, С. Холл [11] також розглядають особистісне зростання як рух від центрації на самому собі, своїх особистісних перевагах і моделях до конструктивного опанування характеристиками навколишнього середовища і соціально значущого розвитку.

Дещо по-іншому розглядає особистісне зростання А. Маслоу. Учений вважає, що процес особистісного зростання – послідовне задоволення «найвищих» потреб на підставі раніше опанованих базових. Зростати, за А. Маслоу, ще не означає залишатися в потенційній формі (або стані), адже особистісне зростання не полягає в темпоральному, одномоментному досягненні, це – процес особливого взаємоставлення до навколишнього світу і до самого себе [16].

У парадигмі гуманістичної психології К. Роджерс [18] вважає, що особистісне зростання (або актуалізація) експліковане в прагненні фахівця ставати все більш компетентним і здатним провадити продуктивну діяльність, спрямовану на актуалізацію біологічних ресурсів організму, так званої «самості». Отже, особистісне зростання виражається у значних якісних змінах особистісного розвитку, що стосуються багатьох сфер життєвих взаємостосунків. Ці якості зі свого боку створюють «ядро» особистості. «Ставлення до свого минулого життя як до особистісно значущого минулого і спрямованість у майбутнє дозволяють стверджувати про значні якісні зміни в особистісному зростанні. Будь-яка зупинка в планетарному масштабі може загрожувати професійному розвитку й бути початком деградації особистості» [18, с. 45].

Зважаючи на актуальність цієї статті, її **мета** – проаналізувати етапи професійного становлення особистості до виконання професійної діяльності та запропонувати концептуальну модель професійного становлення майбутнього перекладача; варто також провести емпіричне дослідження сформованості мотиваційних доменів у студентів – майбутніх перекладачів.

Матеріали та методи. Для розв’язання поставлених у роботі завдань використано такі *теоретичні методи дослідження*: категорійний, структурно-функційний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення. *Емпіричними методами* були: метод спостереження, тестування, які використано для більш глибокого, цілісного вивчення проблеми сформованості мотиваційних доменів у студентів – майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Особистісне зростання на певному етапі життєвого шляху людини тісно пов'язане з її професійною діяльністю, професійним становленням, позначаючи останнє як індивідуальну траєкторію професійного зростання, самовдосконалення та саморозвитку.

Зважаючи на те, яким саме змістовим матеріалом опановує кожен індивід як фахівець на шляху до професіоналізму, А. К. Маркова [4] вирізняє етапи професійного становлення. *Етап адаптації людини до своєї професії* полягає в первинному засвоєнні особистістю норм, потрібних прийомів, технік і технологій, у процесі чого відбувається опанування такими професійними позиціями: позицією стажиста, громадянина, ерудита, фахівця, методиста, колеги, співрозмовника та інших.

Наступний *етап самоактуалізації особистості в професії* полягає в усвідомленні своїх можливостей, власне індивідуальних особливостей, потреби саморозвитку засобами професії, цілеспрямованого і свідомого формування своїх позитивних якостей, згладжування негативних, становлення індивідуального стилю спілкування та діяльності. На цьому етапі майбутній фахівець усвідомлює себе як сформовану індивідуальність, цілісну особистість із певною Я-концепцією, людиною, здатною до самопрогнозування свого професійного шляху, експериментування в професійній діяльності. На етапі самоактуалізації в професії фахівець має високий рівень внутрішнього локусу професійного контролю, стресостійкості та витривалості, готовий до диференційованої оцінки своєї праці та професійної діяльності інших [14].

На сучасному етапі фахівець постійно відрефлексовує свою діяльність, відбувається зміна стандартів, засобів та принципів професійних дій тощо [13].

Етап вільного опанування професією на рівні майстерності, так званий етап «гармонізації із власною професією», передбачає оволодінням високими стандартами виконання діяльності, використанням у діяльності на гідному рівні раніше підготовлених (наприклад, на курсах підвищення кваліфікації) розробок, зразків, методичних настанов. Фахівець відпрацьовує позиції майстра в професійній діяльності, майстра в професійному спілкуванні, діагноста, з одного боку, та позиції гуманіста з орієнтацією на розвиток особистості, що враховує індивідуальність інших і фасилітує формування їхніх індивідуальних якостей і властивостей, та позиції вихователя, консультанта і наставника, координатора-управлінця, експерта тощо, – з іншого боку [15].

Відмінні ознаки наступного етапу – *етапу вільного оволодіння своєю професією на рівні експлікації своїх творчих здобутків* – це збагачення досвіду власної професії за рахунок особистого творчого внеску до сфери професійної діяльності, винайдення авторських знахідок, постійного особистісного удосконалення у своїй професійній діяльності. На цьому етапі можливо опанувати такі позиції: учасника й ініціатора інновацій, творця і новатора, дослідника-експериментатора, а також фахівця, який сприяє оздоровленню психологічного клімату в колективі, намагається перетворити значуще соціальне та професійне середовище на джерело духовних цінностей і творчих досягнень.

Отже, зазначає А. К. Маркова [4], на етапах професійного зростання майбутній фахівець опановує все більшою кількістю нових професійних позицій, усе більше наближаючись до найвищого рівня професіоналізму – рівня акме. Сходження до професіоналізму не лінійний, планомірний процес; нерівномірність різних етапів і ступенів у його площині цілком можлива на різних ступенях професійного зростання фахівця.

Якщо враховувати позиції когнітивної психології, то професійне становлення спрямоване передусім на становлення особистості фахівця в парадигмі крос-культурного простору. Тому професійне становлення майбутнього фахівця постає як процес формування студента як носія загальної і професійної культури, що забезпечує його повноцінне функціонування в навколишньому світі та професійній діяльності [17].

Варто враховувати, що процес професійного становлення щільно пов'язаний із формуванням професійної готовності фахівця до виконання майбутньої діяльності. До структури професійної готовності входять позитивне ставлення індивіда до своєї майбутньої професії, досить стійкі мотиви виконання майбутньої діяльності, професійно значущі якості особистості, професійні знання, уміння і навички, а також певний досвід їх застосування на практиці. Отже, для професійного становлення особистості важливо, щоб майбутні фахівці опанували норми, еталони професії, професійні особистісні якості, знання і вміння, потрібні для успішного розв'язання завдань професійної діяльності, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до своєї професії, усвідомлення і реалізації зони свого найближчого професійного розвитку, готовність диференційовано оцінювати виконану діяльність, поєднання професійної відкритості, здатності до навчання і самостійних творчих пошуків [12].

Ми будемо розглядати професійне становлення майбутнього перекладача з позицій когнітивної психології – як процес формування особистісно-професійної позиції індивіда з урахуванням усього різноманіття суб'єктивних і об'єктивних чинників, що передбачає реалізацію стратегій управління особистісними ресурсами, потрібними для професійної діяльності на фаховому рівні. Професійне становлення майбутнього перекладача також передбачає формування особистісно значущої позиції, яку розуміємо як систему домінуючих ціннісно-сміслових ставлень фахівця до соціокультурного оточення, самого себе і своєї діяльності.

Готовність має різний характер взаємозв'язків структурних компонентів (когнітивного – знання іноземної мови, лінгвокраїнознавчого – лінгвокраїнознавча компетенція, реалізаційного – комунікативні вміння). Розглядаючи готовність студента до інтеркультурної комунікації як сукупність окремих значущих для фахівця показників, ми (з урахуванням діагностичних цілей) визначили характеристику різних рівнів розвитку кожного з показників готовності, які розглядаємо як критерійну основу для дослідження феномену готовності студентів до успішної інтеркультурної комунікації. Перший (когнітивний) показник розглянуто в контексті цього дослідження як різний рівень опанування іноземною мовою. Фактично, когнітивний показник готовності, на нашу думку, уміщує лінгвокраїнознавчу компетенцію особистості, а також комунікативні вміння фахівця й особливості їхнього використання в перекладацькій діяльності.

Для нас близьк позиція, яка має місце в психологічній літературі, а саме те, що готовність фахівця до професійної діяльності вміщує три компоненти: а) мотиваційна готовність; б) змістова готовність; в) операційна готовність. Зважаючи на те, що професійна діяльність перекладача характеризується аксіологічною спрямованістю, ми вважатимемо, що готовність перекладача до професійної діяльності вміщуватиме ще й четвертий компонент, а саме – «*ціннісну готовність*».

Узявши за другий (аксіологічний) показник готовності студентів до інтеркультурної комунікації лінгвокраїнознавчі знання, уміння та навички, ми також мали на увазі, що до аксіологічного показника мають входити ціннісні орієнтації, які великою мірою характеризуватимуть морально-ціннісне ставлення студентів до явищ довкілля. У перекладача домінує аксіологічний показник готовності до перекладацької діяльності, адже ціннісні орієнтації фахівця визначають мотивацію діяльності суб'єкта, спрямованість його інтересів і прагнень.

Концептуальна модель професійного становлення майбутнього перекладача також уміщує професійну компетентність, яка зі свого боку передбачає певні окремі компетентності, які й забезпечують здатність перекладача до професійної діяльності. Водночас варто зазначити, що професійна компетентність – це сукупність взаємопов'язаних знань, якостей, компонентів досвіду, характеристик здібностей особистості, заданих щодо процесів професійної діяльності. Також професійне становлення перекладача, на нашу думку, великою мірою залежить від сформованості у фахівця перекладацької свідомості. Концептуальну модель професійного становлення майбутнього перекладача зображено на рис. 1.



Рис. 1. Концептуальна модель професійного становлення майбутнього перекладача

Експериментальне дослідження для виявлення динаміки професійного становлення майбутнього перекладача тривало протягом 2016–2017 років. У ньому брали участь 303 студентів експериментальних і контрольних груп факультетів іноземної філології:

• експериментальні групи (150 студентів):

- o E1 – 38 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;
- o E2 – 40 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;
- o E3 – 35 студентів II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
- o E4 – 37 студенти III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

· контрольні групи (153 студенти):

- о К1 – 39 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;
- о К2 – 35 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;
- о К3 – 41 студент II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
- о К4 – 38 студентів III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Групи були сформовані за методом рандомізації (технологія парного дизайну). За *критерії професійного становлення майбутніх перекладачів* ми прийняли високий рівень готовності студентів до виконання перекладацької діяльності, високий рівень сформованості професійної компетентності та перекладацької свідомості тощо.

Емпіричне дослідження було спрямоване на оцінку мотиваційних доменів у структурі професійної компетентності студентів. Ідеться, зокрема, про спрямованість професійної діяльності та професійні очікування. На цьому етапі дослідження використано такі методики: методику «Хто я?» (М. Куна та Т. Макпартленда) [2], методику «Мій шлях у професію» та техніку «Піраміда професійного зростання» (М. Ю. Варбан) [1], методику Х. Хекхаузена «Мотиваційні тенденції особистості» [5].

Мотивацію навчальної діяльності розглядаємо як складний, багатокомпонентний і багатоступеневий процес, у якому актуалізовані вольові, когнітивні й емоційні підструктури особистості. Мотиваційна сфера студентів забезпечується мотивами різного змісту, починаючи від прагнення стати висококваліфікованим спеціалістом, і закінчуючи бажаннями не засмучувати своїх батьків. Тут варто наголосити, що нерідко дальня перспектива породжує глибинні та цілковито усвідомлені мотиви учіння. Як зазначає А. В. Фурман [10], ставлення людини до діяльності й відповідно до того, як вона її виконує, значною мірою визначаються тим, наскільки далеко фахівець бачить перспективу завдань, які стоять перед ним.

Щоб оцінити сформованість мотиваційних доменів студентів, ми використали чотири групи мотивів: 1) навчально-пізнавальні мотиви (захоплення іноземною мовою, перекладацькою діяльністю, складання кваліфікаційного іспиту з іноземної мови на рівень B2 або вищий); 2) професійні мотиви (набуття іншомовної професійної комунікативної компетентності, бажання стати висококваліфікованим спеціалістом); 3) мотиви соціальної ідентифікації (досягнути поваги з боку викладачів, не відставати від одногрупників за результатами навчання, уникати засудження та нарікання за погане навчання з боку дорослих та соціально значущих людей); 4) утилітарні мотиви (бажання працювати за кордоном, покращити своє матеріальне становище завдяки вивченню іноземної мови, набуттю навиків перекладу, постійно отримувати стипендію).

Результати опитування студентів щодо мотиваційних доменів вивчення іноземної мови наведено в таблиці 1. Аналіз результатів анкетування дав можливість виокремити основні мотиви готовності студентів до виконання навчальної діяльності. Для них характерні наявність мотивів як із ближньою, так і з далекою перспективою. Це – навчально-пізнавальні домени (ознака 3), професійні мотиви (ознаки 1, 5), домени соціальної ідентифікації (ознаки 11, 12), утилітарні мотиви (ознака 9).

Таблиця 1

Сформованість мотивів навчальної діяльності студентів експериментальних і контрольних груп (за 7-бальною шкалою, N=303)

№ з/п	Мотиви	Середній бал	
		Експериментальні групи	Контрольні групи
1.	Стати кваліфікованим спеціалістом зі знанням іноземної мови	5,8	5,7
2.	Подобається вивчати іноземну мову	6,2	6,1
3.	Успішно навчатися і складати сесію	5,5	5,8
4.	Успішно скласти кваліфікаційний екзамен з іноземної мови на рівень B2 або вищий	3,1	3,3
5.	Знання іноземної мови надає доступ до нової професійної інформації	3,6	3,2
6.	Від знання іноземної мови залежатиме мій добробут у майбутньому	6,1	6,3
7.	Бажання після закінчення закладу вищої освіти працювати в іноземній фірмі або за кордоном	6,8	7,0
8.	Бажання знати іноземну мову на всяк випадок, у житті знадобиться	0,3	0,5
9.	Постійно отримувати стипендію	6,5	6,6
10.	Отримати схвалення батьків і оточення	3,4	3,8
11.	Не відставати від одногрупників	4,1	4,0
12.	Досягнути поваги з боку викладачів	5,5	3,7
13.	Бути прикладом одногрупникам	5,8	5,2
14.	Уникнути засудження і покарання за погане навчання з іноземної мови	2,4	1,5
Загальний рівень мотивації		4,65	4,48

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зазначимо, що переважна більшість студентів експериментальних і контрольних груп уважала для себе обов'язковим високо оцінити професійні мотиви навчальної діяльності, хоча насправді небагато хто з них серйозно задумувався над тим, які можливості має висококваліфікований спеціаліст зі знанням іноземної мови та сформованими навичками перекладацької діяльності. Оскільки професійні мотиви навчальної діяльності сприяють досягненню кінцевих цілей навчання, то мотивація великою мірою фасилітуватиме формування професійної спрямованості.

Більш значущими для студентів є навчально-пізнавальні мотиваційні домени: успішно вчитися, отримувати хороші та високі оцінки з навчальних предметів, бути постійно готовими до занять. У цьому плані варто зазначити, що для студентів з хорошою мовною підготовкою ці мотиви менш значущі, аніж для студентів із низьким рівнем мовної підготовки. Це можна пояснити тим, що перші почуваються більш упевненими з огляду на досягнення успіху в процесі вивчення іноземної мови. Другі намагаються виправити своє становище та ліквідувати прогалини в знаннях, які з'явилися з тієї чи тієї причини під час вивчення іноземної мови в школі. У подальших наших публікаціях опишемо рівень сформованості інших компонентів у структурі професійної компетентності студентів – майбутніх перекладачів.

Література:

1. Варбан М.Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки : дис.... канд. психол. наук : 19.00.01. Самара, 1998. 181 с.
2. Кун М., Макпартленд Т. Тест «Кто Я?» 2004. URL : vsetesti.ru/424.
3. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя. Ужгород : Закарпаття, 1998. 105 с.
4. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. Москва, 1996. 192 с.
5. Методика Х. Хекхаузена «Мотиваційні тенденції особистості». 2005. URL : <https://murzim.ru/psihologija/psihologija-izuchenija-lichnosti/10555-diagnostika-motivacii-po-testu-x-hekhauzen.html>.
6. Михальчук Н.О., Поташнюк Р.З. Особливості проведення психологічної реабілітації хворих з розладами свідомості : Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні. *Зб. наук. праць Міжнародного університету "РЕГ" імені академіка Степана Дем'янука*. Рівне, 2003. Вип. 3. Ч. 2. С. 132–141.
7. Найдёнова Л.А., Найдёнов М.И. О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач. *Человек – творчество – компьютер : тезисы доклада к VIII международному конгрессу по логике, философии и методологии науки*. Ч. 1. Москва, 1987. С. 175–179.
8. Нікітіна І.В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття : дис. кандидата психол. наук : 19.00.01. Київ, 1999. 209 с.
9. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект мета пізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2014. Вип. 28. С. 3–17.
10. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій : Психолого-дидактичний аспект. Тернопіль : Астон, 2007. 163 с.
11. Adler A., Lindzey G., Hall C. Individual Psychology. *Theories of Personality*. New-York : Wiley, 1957. P. 114–156.
12. Aleksandrov A.A., Memetova K.S. & Stankevich L.N. Referent's Lexical Frequency Predicts Mismatch Negativity Responses to New Words Following Semantic Training. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 2020. P. 187–198. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09678-3>.
13. Elahi Shirvan M., Khajavy G.H. & Macintyre P.D. A Meta-analysis of L2 Willingness to Communicate and Its Three High-Evidence Correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 2019. P. 1241–1267. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9>.
14. Feinmann D. Language and Thought in the Motion Domain: Methodological Considerations and New Empirical Evidence. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 2020. P. 1–29. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09668-5>.
15. Fuhrman O. & Boroditsky L. Cross-cultural differences in mental representations of time: Evidence from an implicit nonlinguistic task. *Cognitive Science*, 34 (8), 2020. P. 1430–1451. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01105.x>.
16. Maslow A.H. Our malignant animal nature. *Journal of Psychology*. 1949, P. 28, 273–278.
17. Mykhalchuk N. & Bihunova, S. The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies | Études cognitives*, Варшава (Польща), 2019. № 19. С. 11. <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.
18. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. New-York : Columbus, 1983. 122 p.

Отримано: 13 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 22 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 22 квітня 2020 р.

e-mail: nadiia.kogutiak@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-126-130

Когутяк Н. М., Мицько В. М. Поведінкові індикатори уваги до емоцій у дітей із розладами спектру аутизму. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*: науковий журнал. Острого: Вид-во НАУОА, червень 2020. № 11. С. 126–130.

УДК: 159.94: 159.92

Когутяк Надія Михайлівна,

кандидат психологічних наук, доцент

Мицько Володимир Мирославович,

кандидат психологічних наук, доцент

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ПОВЕДІНКОВІ ІНДИКАТОРИ УВАГИ ДО ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті розглянуто поведінкові індикатори уваги до емоцій та релевантної експресії під час багаторазових переглядів відеокліпів (мультфільмів) дітьми з розладами спектру аутизму (РСА) та нейротиповим розвитком. Виокремлено кількісні та якісні типові поведінкові індикатори. Якісні індикатори інтегровано в комунікативну, інтерактивну та саморегуляційну детермінанти. З'ясовано, що для групи дітей з РСА характерні тенденції покращення більшості показників у всіх трьох детермінантах під час другого перегляду, на відміну від групи дітей з нейротиповим розвитком, де найвищі показники спостерігаємо під час першого перегляду. Ця тенденція може мати практичне значення для ефективності соціально-емоційного навчання дітей із РСА, оскільки дає припущення про оптимальну кількість повторень емоційних стимулів. Висловлене таке припущення, що ефект звикання (габітуації) у дітей із РСА починається пізніше, аніж у дітей із нейротиповим розвитком.

Ключові слова: соціальна увага, поведінкові індикатори, емоційний розвиток дітей, експресія, аутизм.

Nadiia M. Kogutiak,PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Social Psychology and Developmental Psychology,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University**Volodymyr M. Mytsko,**PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Professional Education and Innovative Technologies,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

BEHAVIORAL INDICATORS OF ATTENTION TO EMOTIONS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article deals with behavioral indicators of attention to emotions and relevant expression during multiple video views (cartoons) of children with autism spectrum disorder (ASD) and neurotypical development. Quantitative and qualitative typical behavioral indicators are highlighted. Qualitative indicators are integrated into communicative, interactive, and self-regulatory determinants. It was found that the group of children with ASD tended to improve the majority of indicators in all three determinants at the second revision. Whereas in the group of children with neurotypical development the highest indices were observed at the first revision. This tendency may be of practical importance for the effectiveness of social and emotional learning of children with ASD since it suggests the optimal number of repetitions of emotional stimuli. The following assumption is made that the effect of habituation in children with ASD starts later than in children with neurotypical development.

Key words: social attention, behavioral indicators, emotional development of children, expression, autism.

Постановка проблеми. Емоційний розвиток дитини обумовлений багатьма чинниками впливу. Ідентифікація, розуміння та прогнозування емоційних проявів – важлива частина соціалізації. Сучасні дослідження свідчать, що такі труднощі емоційного розвитку часто супроводжують дітей із нейрологічними розладами [14; 11; 13]. Під час розладів спектру аутизму (РСА) вказаний соціально-емоційний дефіцит найбільш досліджений, тому вивчення емоційних механізмів соціальної поведінки може призвести до виявлення ранніх ознак дефіциту соціальної поведінки дітей із РСА [14].

Це відповідає тенденціям когнітивістики, яка в дослідженнях психології аутизму зосереджується на дефіциті емоційно-соціального розвитку. Сучасні дослідники активно обговорюють труднощі в розпізнаванні емоцій, саморефлексії, когнітивній та афективній емпатії, що негативно впливає на стосунки з оточенням. Відомо, що недостатність спонтанної соціальної уваги (уваги до поведінки людини) призводить до подальшого дефіциту емоційної реакції [14]. Проте все ще залишається відкритим питання здатності дітей із РСА не стільки відчувати емоції, а скоріше зосереджуватися на експресії, що могло б передувати наuczінню емоційної грамотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Емоційні системи багатокомпонентні, тобто містять сенсорні, моторні, гуморальні та інші складники. Так звані вищі емоції мають у собі також оцінку власного емоційного стану і забезпечують вірогідну оцінку ситуації. Виявлено, що найкраще усвідомлювані й керувані моторні компоненти емоцій (міміка, пантоміміка, мовна просодія). Проте іноді емоційні розлади можуть і не мати поведінкових проявів, але істотно змінювати когнітогенез [4]. Тому дослідження емоційної грамотності – складний і багатоетапний процес для дітей із РСА. Ми вважаємо, що розпочинати це робити варто з тренування уважного споглядання за емоційною поведінкою дитини.

Деякі дослідники припускають, що в разі аутизму не формується здатність сприймати афективну експресію оточення та релевантно відповідати на неї. Водночас існує думка, що діти з РСА мають труднощі в імітації міміки через нездатність об'єднувати зорову інформацію та координацію м'язів власного тіла [3]. У теорії регулятивної дисфункції аутизм розглядають як прояв первинного порушення здатності до програмування і контролю поведінки (Damasio і Maurer, 1978, Rumsey, 1985, Baron-Cohen, 1985, Russell, 1991, Ozonoff, 1997 та ін). Здатність до програмування і контролю містить взаємопов'язані, але все ж різні психічні операції: планування, роботу з інформацією, збереженою в короточасній пам'яті, підтримку одного ряду уявлень і перемикання з одного ряду на інший, а також гальмування другорядних реакцій [4]. Отже, емоційна реакція дитини на стимул потребує складної взаємоузгодженої роботи різних функційних систем. Тому порушення регулятивної функції призводить до різних емоційних дисфункцій: підвищення рівня тривожності, гальмування активності дітей як суб'єктів діяльності та спілкування, проявів депривації [5].

Для кращого розуміння емоційної реакції та розпізнавання емоцій дітьми з РСА важливі й інші пояснювальні закономірності, як-от, емоційна грамотність дітей із РСА значною мірою є продуктом навчання, а не спонтанної імітації, як це відбувається в нейротипових дітей. Інтеграція пізнання та емоцій в дітей із РСА залежить більшою мірою від наявного досвіду багаторазового навчання щодо розпізнавання емоцій [12].

Цікавим є також факт віддзеркалення емоційної реакції дітей із РСА залежно від модальності емоцій. На сьогодні відомо, що найбільшу експресію в дітей із РСА викликає образ людини, що зображає злість [7]. На основі цих досліджень учені описали ефект «прискореної уваги до загрози» [11].

Зважаючи на такі результати наукових пошуків, **мета нашого дослідження** – виявити типові поведінкові індикатори уваги до емоцій та релевантної експресії під час багаторазових переглядів відеокліпів (мультфільмів) дітьми з РСА та нейротиповим розвитком.

Метод дослідження. Методи діагностики поведінкових індикаторів дітей із РСА часто базовані на спостереженні за дитиною. Цей метод дає можливість накопичувати емпіричні дані, складати первинні уявлення про об'єкт спостереження чи перевіряти вихідні припущення. Проте для пошуку критеріїв уважної до емоцій поведінки спостереження повинно відповідати вимогам щодо об'єктивності, систематичності та планомірності [3].

Для забезпечення об'єктивності результатів ми застосували відеофіксацію поведінки дитини під час перегляду відеокліпів. Презентацію відеокліпів та відеозапис поведінки дитини під час дослідження виконували помічники дослідника, які не знали про основну гіпотезу дослідження. Попередні дослідження констатували більшу емоційну реактивність дітей із РСА на відеокліпи чи зображення сценаріїв поведінки, аніж на фото обличчя [8]. Тому, обираючи мультфільми, ми сподівалися на більшу поведінкову реакцію та зацікавленість у дітей. Відеокліпи дають також змогу відстежувати емоційну мовну просодію (інтонації) героїв, що в нейротипових дітей викликає мимовільну увагу, а в дітей із РСА помітне відставання або ж вибірковість реакції [10; 9].

Після вибіркового перегляду відеофайлів поведінки дітей під час перегляду мультфільмів три експерти з дитячої психології узгодили основні поведінкові критерії, уважної до емоцій поведінки (одиноці спостереження). На основі означених критеріїв надалі вони незалежно аналізували відеофайли.

Для дослідження були обрані мультфільми (один тривалістю в 11 секунд, і другий – 3 хвилини) з яскравими проявами емоційних переживань: страху, смутку, співчуття, радості.

Систематичність у спостереженні була реалізована в трьох серіях перегляду мультфільмів. Результати одиночних спостереження фіксували для трьох послідовних презентацій.

Планомірність, або навмисність дослідження забезпечено через узгодження схеми спостереження. Схема спостереження передбачала вивчення експресії емоцій, зміни настрою впродовж перегляду відеокліпів, стосунки з дорослим, здатності до наслідування (релевантність емоційних проявів під час перегляду), концентрацію уваги (тривалість і перемикання уваги). Тут варто зауважити, що зниження рівня концентрації уваги на обличчі може сприяти порушенню розпізнавання емоцій та експресії під час РСА [13]. Безсумнівно, розвиток здатності розрізняти емоційну експресію залежить від оточення і взаємодії дитини та дорослого. Проте без фахового навчання батьків щодо розвитку емоційної грамотності рівень здатності їхніх дітей із РСА виділяти серед усіх стимулів навколишнього середовища емоційно-значущі – непосильне завдання для більшості [3].

Здобуті результати проаналізовано за допомогою методів математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні всі індикатори уважної поведінки подано відповідно до таких детермінант емоційного розвитку дитини [1]:

- комунікативної детермінанти, індикаторами якої стали: здатність вербалізувати власні емоції у вербальний чи довербальний спосіб;
- інтеракційної детермінанти, індикатором якої стала здатність дитини ділитися емоційними переживаннями з дорослим через побудову спільного поля уваги;
- саморегуляційної (або моторної) детермінанти, індикаторами якої стали довільна саморегуляція поведінки і власних переживань, як-от, кількість несоціальних відвертань у процесі перегляду та кількість звернених рухів до об'єктів уваги, релевантні до презентованих у відеокліпі посмішки дитини, проявів здивувань і співчуття.

Вибірку дослідження становили діти дошкільного віку з нейротиповим (9 осіб) та атичним генезисом (11 осіб, $M=6$ р., $\sigma=1,18$), віком від 4 до 7 років ($M=5,22$ р, $\sigma=1,09$). Усі батьки дали згоду на участь у дослідженні та перебували в сусідній кімнаті. Дослідження відбувалося в Науково-дослідному центрі когнітивної психології та психотерапії Наукового парку «Прикарпатський університет» упродовж безрезня-квітня 2019 року.

Під час перегляду емоційних відеокліпів коротшої (11 секунд) та довшої (180 секунд) тривалості в обох групах дітей виявлено падіння кількості часу уважної поведінки в процесі багаторазового перегляду.

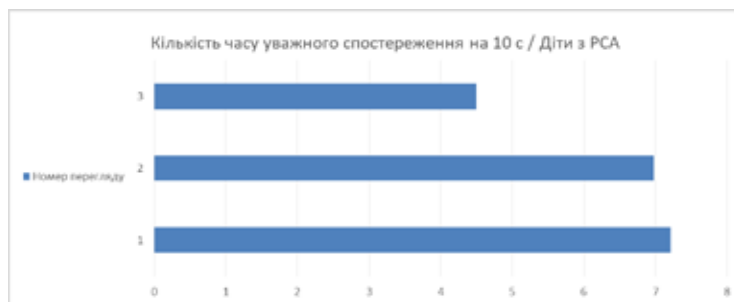


Рис. 1. Середньостатистична кількість часу уважного спостереження дітьми з РСА за 10 секунд упродовж демонстрацій відеокліпів

В обох групах дітей такі усереднені показники падіння кількості часу уважного спостереження за емоційними проявами. У групі дітей із РСА з кожних 10 секунд мультфільму діти були уважними під час першого перегляду (Π_A1) 7,2 секунди. Під час другого перегляду (Π_A2) – 6,98 с, третього (Π_A3) – 4,5 секунди. Отже, утрати уважного спостереження були мінімальними під час другого перегляду ($\Pi_A1 - \Pi_A2 = 0,22$ с), але більш значущими під час третього ($\Pi_A2 - \Pi_A3 = 2,48$ с). Статистично ця відмінність не значуща (згідно з таблицями узгодженості номанітивних ознак, $p \geq 0,05$), але, імовірно, для такої нечисленної вибірки складно дібрати чутливі методи статистичного оброблення, окрім методів описової статистики.

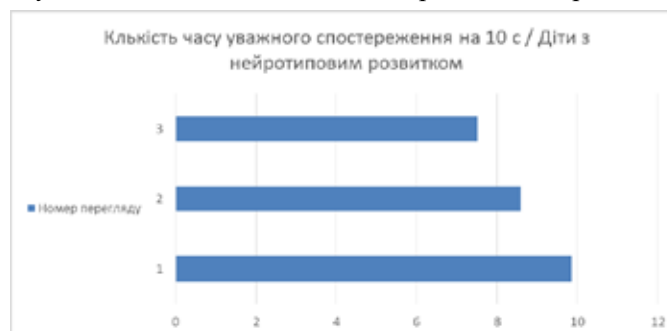


Рис. 2. Середньостатистична кількість часу уважного спостереження дітьми з нейротиповим розвитком за 10 секунд упродовж демонстрацій відеокліпів

У групі дітей із нейротиповим розвитком із кожних 10 секунд мультфільму діти були уважними під час першого перегляду (Π_T1) 9,85 секунди, під час другого (Π_T2) – 8,46 секунди, третього (Π_T3) – 7,27 секунди. Отже, утрати уважного спостереження були більш істотними в цій групі, аніж у групі дітей із РСА під час другого перегляду ($\Pi_T1 - \Pi_T2 = 1,39$ с. проти $\Pi_A1 - \Pi_A2 = 0,22$ с), але більш планомірними щодо третього перегляду ($\Pi_T2 - \Pi_T3 = 1,19$ с).

Також ми означили такі інші індикатори уважної до емоцій поведінки:

1 СПУ – кількість побудов спільного поля уваги з дорослим (інтеракційна детермінанта);

- 2 $C/\Phi p$ – кількість слів/фраз що свідчать про співпереживання (комунікативна детермінанта);
 3 Vid – кількість несоціальних відволікань (саморегуляційна детермінанта);
 4 Π – кількість посмішок (саморегуляційна детермінанта);
 5 Z – кількість здивувань (саморегуляційна детермінанта);
 6 C – кількість проявів співчуття (саморегуляційна детермінанта);
 7 Pp – кількість рухів руками в бік комп'ютера (саморегуляційна детермінанта);
 8 Vok – кількість звернених вокалізацій (комунікативна детермінанта).

Отже, ці індикатори у процесі триразових переглядів відеокліпів виявили таку динаміку, яку ми відобразили на рисунках 3 і 4.

Позитивна тенденція уважного спостереження дітьми з РСА за емоційними відеокліпами під час другого перегляду збережена як кількісно (див. рис. 1), так і якісно в таких індикаторах (див. рис. 3): побудові спільного поля уваги ($1 C/PY = 0,2$, тобто ймовірність того, що дитина буде ініціатором побудови спільного поля уваги з дорослим на 10 с перегляду мультфільму становить 0,2 рази) та кількості посмішок дитини ($4 \Pi = 0,5$).



Рис. 3. Динаміка індикаторів уважної до емоцій поведінки дітей із РСА впродовж триразових демонстрацій відеокліпів

Негативну тенденція більшої кількості несоціальних відволікань ($3 Vid = 1$) спостерігаємо в першому перегляді, що може свідчити про вплив адаптаційних реакцій дитини на нову для неї експериментальну ситуацію. Водночас під час першого перегляду діти з РСА проявляли більше звернених вокалізацій ($8 Vok = 0,2$) та цілеспрямованих рухів до об'єкта спостереження ($7 Pp = 0,2$).

У групі дітей із нейротиповим розвитком більш вищі показники якісних індикаторів уважної поведінки виявлено під час першого перегляду (див. рис. 4): діти частіше візуально зверталися до дорослого, щоб розділити увагу й інтерес до мультфільму ($1 C/PY = 0,53$), частіше коментували побачене словами чи фразами ($2 C/\Phi p = 0,71$), посміхалися ($4 \Pi = 0,72$), співчували, проявляючи це мімічно ($6 C = 0,17$), та проявляли моторні реакції, релевантні емоційним переживанням ($7 Pp = 0,35$). Під час першого перегляду, на відміну від другого чи третього, практично відсутні були несоціальні відволікання від уважного споглядання ($3 Vid = 0,00$). Під час другого перегляду тільки кількість посмішок була близькою, у межах статистичної похибки, до цього самого показника в першому перегляді ($4 \Pi = 0,53$).



Рис. 4. Динаміка індикаторів уважної до емоцій поведінки дітей із нейротиповим розвитком впродовж триразових демонстрацій відеокліпів

Такі результати засвідчують відмінність закономірностей уваги до емоційних проявів у групах: діти з нейротиповим розвитком не потребують багато часу для адаптації до таких стимулів, і найвищі показники уважної поведінки демонструють під час першого перегляду, на відміну від групи дітей із РСА.

Щодо третього перегляду, то тут діти з нейротиповим розвитком демонстрували збільшення кількості фраз, слів, щоб прокоментувати побачене. Зазвичай, вони могли запитувати, чи можна подивитися вже інший мультфільм, або розповідали подальший розвиток подій. Але легко поверталися до третього перегляду на прохання дорослого. Водночас діти з РСА під час третього перегляду виявляли гіперактивність і дефіцит уваги, які важко було відрегулювати через прохання дорослого.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здобуті результати дослідження дали змогу сформулювати кількісні та якісні типові поведінкові індикатори уваги до емоцій під час багаторазових переглядів відеокліпів (мультфільмів) дошкільниками з РСА та нейротиповим розвитком. Якісні індикатори представлено трьома детермінантами: комунікативною, інтерактивною та саморегуляційною. Виявлені індикатори кількісно змінювали показники під час першого, другого та третього послідовних переглядів. У групі дітей із РСА виявлено тенденції покращення більшості показників у всіх трьох детермінантах під час другого перегляду, на відміну від групи дітей із нейротиповим розвитком, де найвищі показники були під час першого перегляду. Ця тенденція уважного споглядання за емоційними проявами під час перегляду мультфільмів може бути корисною для соціально-емоційного навчання дітей із РСА, оскільки дає припущення про оптимальну кількість повторень емоційних стимулів. Припускаємо також, що ефект звикання (габітуації), тобто поступовий розвиток нейронної моделі стимулу та зменшення реакції-відповіді на повторну стимуляцію, у дітей із РСА починається пізніше (у нашому дослідженні під час третього перегляду), на відміну від дітей із нейротиповим розвитком. Перспективи подальших досліджень убачаємо в подальшій перевірці гіпотез у статистично достовірний спосіб, щоб визначити основні закономірності габітуації у дітей із РСА щодо соціально-емоційного навчання.

Література:

1. Лисенкова І.П. Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями. Дс.на здобуття ступеня доктора психологічних наук 19.00.08 – спеціальна психологія. Київ. 2019. 420 с.
2. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : Монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.
3. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : Монографія. Київ : Видавництво “Фенікс”, 2010. 320 с.
4. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: Навч. посіб. для вищих навчальних закладів (В.В.Тарасун, Г.М.Хворова; за наук. ред. Тарасун В.В. Київ : Наук.світ, 2004. 100 с.
5. Хомич Г.О., Васько Н.М. Дослідження проблеми емоційних порушень у дитячому віці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012 р. С. 262-268.
6. Яковлева С.Д. Стан мотиваційно-поведінкових реакцій у дітей із затримкою психічного розвитку. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011 р. № 14 (225) : Т. Ч. III. С. 199-205.
7. García-Blanco A López-Soler C, Vento M, García-Blanco MC, Gago B, Perea M. Communication deficits and avoidance of angry faces in children with autism spectrum disorder. *Res Dev Disabil*, 2017 p.. - Mar;62. - 218-226 p.
8. Ghosn F Perea M, Castelló J, Vázquez MÁ, Yáñez N, Marcos I, Sahuquillo R, Vento M, García-Blanco A. Attentional Patterns to Emotional Faces Versus Scenes in Children with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord.*, 2019 p.. - Т. 49(4). 1484-1492 p.
9. Horie M Okamura H. Exploring a method for evaluation of preschool and school children with autism spectrum disorder through checking their understanding of the speaker’s emotions with the help of prosody of the voice. 2017 p.. - Nov;39(10). 836-845 p.
10. Lindström R Lepistö-Paisley T, Makkonen T, Reinvall O, Nieminen-von Wendt T, Alén R, Kujala T. Atypical perceptual and neural processing of emotional prosodic changes in children with autism spectrum disorders. *Clin Neurophysiol.*, 2018 p.. - Nov;129(11). 2411-2420.
11. May T Cornish K, Rinehart NJ. Exploring factors related to the anger superiority effect in children with Autism Spectrum Disorder : *Brain Cogn.*, 2016 p.. - Jul;106. 65-71.
12. Solomon M Iosif AM, Krug MK, Nordahl CW, Adler E, Mirandola C, Ghetti S. Emotional false memory in autism spectrum disorder: More than spared : *J Abnorm Psychol.*, 2019 May;128(4) p. 352-363.
13. Wieckowski AT White SW. Attention Modification to Attenuate Facial Emotion Recognition Deficits in Children with Autism: A Pilot Study. *J Autism Dev Disord.* 2020 Jan;50(1) p. 30-41.
14. Zantinge G van Rijn S, Stockmann L, Swaab H. Psychophysiological responses to emotions of others in young children with autism spectrum disorders: Correlates of social functioning. *Autism Res.* 2017 Sep;10(9): p. 1499-1509.

Отримано: 27 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 30 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 30 квітня 2020 р.

e-mail: isabikr@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-131-135

Раджабова С. Ш. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя як передумова його професіоналізму. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 131–135.

УДК: 159.9

Раджабова Сабіна Шаїдівна,*кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У статті розкрито психологічні аспекти комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Закцентовано увагу на емоційних (емпатія) та вербальних компонентах формування комунікативної компетентності. Психологічні аспекти вербальних засобів передачі інформації описано через категорію метамови (підтексту). Ця категорія розкриває прихований (часто від самого комунікатора) сенс його слів. Об'єктивовано можливість цілісного підходу до вивчення психіки майбутнього вчителя в процесі формування його комунікативної компетентності. Проілюстровано можливий деструктивний вплив невідрахованого дитячого (травмівного) досвіду майбутнього професіонала на процес взаємодії з оточенням. Використано методики аналізу семантики висловлювань і психоаналізу тематичних малюнків, які об'єктивують символічне вираження глибинно-психологічних (неусвідомлюваних) тенденцій у комунікативній активності майбутнього педагога.

Ключові слова: професійна компетентність, комунікативна компетентність, метамова, емпатія, почуття меншовартості, взаєморозуміння.

Sabina Sh. Radzhabova,*PhD in Psychology, docent Department of Pedagogy and Psychology,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy*

COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AS A PREREQUISITE FOR THEIR PROFESSIONALISM

The paper discloses the psychological aspects of improving pedagogical skills, which have always attracted and attract a lot of attention of teachers and researchers. It justifies the psychological aspects of future teachers' communicative competence, which plays an important role in the structure of professional (pedagogical) competence. It shows that communicative competence is based on the teacher's ability to organize professional interaction, which is mainly the ability to communicate effectively within the framework of professional activities. Also, the paper highlights the emotional (empathy) and verbal components in the development of communicative competence. Psychological aspects of verbal means of information transmission in communicative interaction are revealed through the categories of meta-language and implied sense. These categories reveal the hidden (often from the communicator) meaning of his or her words, which is directly related to the subject's attitude to himself or herself, to the addressee and the interaction situation in general. Besides, the paper substantiates the need for a holistic approach to the study of the psyche in the process of developing communicative competence in future teachers in higher education. It involves taking into account both the conscious and the unconscious (latent) components of the subject's psyche, which influence the situation of professional interaction. The paper employs methods of analysis of word semantics and psychoanalysis of thematic drawings. The presented methodologies objectify the symbolic expression of the deep-psychological (unconscious) tendencies in communicative activities of future teachers. The paper specifies the influence of traumatic childhood experience related to the feeling of inferiority (weakness) and the protective mechanism of identification on the process of developing communicative competence in future teachers. Psycho-correction practice proves that only psycho-correction can help the subject to realize the destructive influence of his or her personal problem on the interaction situation since it expands his or her reflection of the deep psychological motivation behind his or her actions. Teaching professionalism, in particular his or her communicative competence, depends on the level of personal correctness. The latter is directly related to eliminating the psyche destruction originated in childhood. The empirical material presented in the paper proves that any behavioural activity, including in professional situations, can express manifestations of the destructive tendencies of the psyche underlying the subject's personal problem.

Key words: professional competence, communicative competence, empathy, feelings of inferiority, mutual understanding.

Постановка проблеми. Проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів надзвичайно актуальна. Сучасний стан розвитку суспільства зумовлює потребу вдосконалення системи освіти та ставить до неї нові вимоги, пов'язані з потребою підготовки майбутніх випускників до якісного виконання функцій обраної спеціальності. У національній доктрині розвитку освіти важливою умовою її модернізації визнано підготовку педагогічних працівників, їхнє професійне самовдосконалення. У процесі підготовки майбутніх учителів формуванню професійної компетентності приділяють значну увагу.

Остання науковці тлумачать як таку активність учителя, за якої, на основі здобутих знань, умінь, навичок, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості, він організовує навчально-виховний процес загалом і взаємодію з учнем зокрема, слідуючи меті формування його творчої особистості. Проблему професійної (педагогічної) компетентності описано в наукових студіях В. Адольфа, Е. Зеєра, І. Зязюна, І. Колесникової, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, Е. Рогова, В. Серикова, А. Щербакова та ін.

З-поміж професійних компетентностей майбутнього вчителя, розвитку яких приділено увагу у вищій школі, вагоме місце посідає комунікативна компетентність. Хоча деякі дослідники і відносять її до непрофесійних компетенцій (Дж. Равен, Е. Тоффлер). Ми погоджуємося з Н. Ашиток і С. Писаревою, що цей різновид компетенції становить особливу значущість у системі професійних компетенцій. Адже ефективність професійної діяльності, досягнення успіху в діловому й особистісному спілкуванні вчителя обумовлено зокрема й рівнем сформованості його комунікативних здібностей. Викладачам вищої школи потрібно враховувати й активно впроваджувати в процес підготовки майбутніх учителів новітні здобутки практичної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з проаналізованими дослідженнями, в основі комунікативної компетенції лежить уміння вчителя організувати професійну взаємодію. Це передовсім здатність до результативного спілкування педагога в межах професійної діяльності. Проблему комунікативної компетентності висвітлено в працях Л. Бахмана, О. Беляєва, А. Богуща, Л. Виготського, Н. Волкової, Є. Голобородька, Ю. Ємельянова, І. Зимньої, В. Кан-Калика, А. Капської, М. Кенела, К. Лесик, А. Палмер, Н. Пашківської, Л. Петровської, Є. Прозорової, О. Савченко, О. Скворцової, Л. Ткаченко, Л. Філатової, Б. Шпітсберг та інших. Аналіз наукових студій доводить, що до структури комунікативної компетентності дослідники відносять велику кількість найрізноманітніших елементів, серед яких комунікативні знання, уміння і здібності. Останні науковці тлумачать як індивідуальні психологічні особливості особистості, які впливають на успішність взаємодії та адекватність взаєморозуміння між людьми. На нашу думку, використання цілісного підходу до вивчення психіки суб'єкта в контексті єдності свідомих і несвідомих компонентів дасть змогу об'єктивувати глибинно-психологічні детермінанти організації та реалізації комунікативної активності майбутнього педагога.

Мета статті – теоретичний аналіз психологічних особливостей формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя та розкриття у цьому процесі можливостей цілісного підходу до вивчення психіки суб'єкта (педагога). Це передбачає врахування як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних (латентних) компонентів психіки, які впливають і на індивідуально неповторні властивості комунікативної компетентності майбутнього педагога.

Матеріали та методи. У статті використано метод системного та порівняльного аналізу, узагальнення та інтерпретації теоретичних даних; методики аналізу семантики висловлювань і психоаналізу тематичних малюнків.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи зміст феномену комунікативної компетентності, науковці акцентують на здібностях і якостях особистості, які сприяють успішній організації соціальних контактів та дозволяють досягати поставлених цілей у міжособистісному спілкуванні. З-поміж іншого, цьому сприятиме здатність враховувати потреби й розуміти співрозмовника (Ю. Ємельянов, Н. Ашиток, І. Зимня, А. Петровська), гнучкість і здатність швидко встановлювати контакт (М. Галагузова), контактність, уміння вислухати (Т. Воропаєва); справедливість (В. Сластьонін); соціальна сміливість (В. Келасьєв), здатність зберігати психологічну рівновагу, контролювати свої емоції і якісно виконувати професійні завдання (Н. Ашиток), комунікабельність, толерантність (В. Кан-Калик), тактовність, реактивність, сугестивність (М. Єрастов) тощо.

Нам імпонує тлумачення комунікативної компетентності Е. Руденського [6]. Дослідник розкриває цей феномен крізь систему внутрішніх ресурсів особистості, активізованих у великій кількості ситуацій міжособистісних взаємодій і потрібних для реалізації ефективних комунікативних дій. Вагомо, що науковець постулює потребу змінювати систему непродуктивних ціннісних орієнтацій та установок особистості в процесі комунікативної корекції, оперту на комунікативну компетентність. Досвід практичної роботи засвідчує, що часто усвідомлюване розуміння та засвоєння правил успішної комунікативної взаємодії майбутнім вчителем не дає бажаного результату, не створює автоматично потрібних здібностей, не закріплюється на особистісному рівні. Врахування неусвідомлюваних детермінант психічного в процесі глибинної психокорекції значно підвищує продуктивність процесу формування комунікативної компетентності.

У визначенні комунікативної компетентності, аналізі її структури, дослідники згадують здатність використовувати вербальні засоби передачі інформації для забезпечення ефективності спілкування (М. Кенел, М. Свейн, Н. Зверева, Ю. Ємельянов та ін.). У наукових дослідженнях вербальний складник комунікації часто розкривають через знакову систему. Водночас науковці акцентують на «вільному володінні вербальними засобами спілкування», «умінні точно, влучно, адекватно до ситуації, правильно використовувати слова та речення», «умінні висловити своє бачення ситуації», толерантно і з почуттям

поваги до співбесідника поставитися до його позиції. Проте в дослідженнях мало розкрито особливості формування таких умінь і особливостей особистості майбутнього педагога. Науковці, які досліджують мовно-комунікативну діяльність, не враховують впливу неусвідомлюваних мотивів, що впливають на спілкування.

У психокорекційній практиці в процесі аналізу вербальних засобів передавання інформації ми використовуємо категорії метамови (підтексту). Метамова – категорія, науково розроблена в лінгвістиці, проте нас цікавлять здобутки психологічної науки і практики. Метамова в психології – це прихований сенс повідомлення (А. Гарнер, А. Піз). У ситуації взаємодії людина через культурні й соціальні норми не має змоги озвучити реальне (негативне) ставлення, роздратування, неприйняття співбесідника, бажання маніпулювати. Завдяки застосуванню метависловів комунікатор зберігає стосунки, усвідомлювано чи неусвідомлювано приховуючи своє ставлення до співбесідника. Проте реакція співбесідника може бути непередбачуваною за таких умов. Вислів «Який ви сьогодні маєте гарний вигляд» одна людина сприйме з удячністю, усвідомлюючи, що вчора мала не дуже добрий вигляд, а інша людина може й образитися, оскільки переконана, що має гарний вигляд завжди. Вивчення особливостей вербального компонента взаємодії дасть змогу майбутнім педагогам усвідомити роль обраних слів, передбачати можливу реакцію співбесідників і досягати поставлених цілей у взаємодії.

Для прикладу здійснимо семантичний аналіз репліки, яку часто використовує педагог для вербальної оцінки виконаного завдання: «Ти добре попрацював, але потрібно старатися ще, щоб вийшло краще». У зазначеній репліці метамову розкрито завдяки слову «але», яке нівелює першу частину висловлювання й акцентує увагу саме на другій частині. Цей фрагмент засвідчує негативне ставлення комунікатора, яке він намагався приховати. Підтекст означеної репліки – «ти погано старався, мені не подобається те, що ти зробив». Унаслідок використання метамови вербальна оцінка не досягає поставленої мети – спонукати до кращого виконання, а може викликати опір учня, який відчуватиме, що його оцінили несправедливо.

У процесі формування комунікативної компетентності означена методика семантичного аналізу висловлювань дає змогу розкрити комунікативні стратегії майбутнього спеціаліста. Студентам дають різні, переважно стресові, ситуації, які відображають особливості професійної взаємодії. У межах цих ситуацій студенти висловлюються, об'єктивуючи власні неусвідомлювані особливості комунікації. Унаслідок аналізу семантики висловлювань у багатьох таких уявних ситуаціях виникає можливість відстежувати власні непродуктивні комунікативні стратегії.

У науковій літературі особливо наголошено на емпатійному розумінні в професійній взаємодії педагога (А. Деркач, М. Заброцький і ін.). Як зауважує М. Заброцький, «здатність педагога до співпереживання не лише сприяє адекватності відображення особистості учнів, вона також лежить в основі встановлення з ними позитивних, високопродуктивних взаємовідносин, що зі свого боку впливає на ефективність педагогічного процесу» [3, с. 88]. Науковці, що вивчають феномен емпатії, переважно постулюють, що успішність процесу розвитку здатності до емпатії значною мірою залежить саме від прагнення людини поставити себе на місце іншого. На нашу думку, це твердження відображає лише свідоме прагнення (логіку свідомого). На глибинному рівні психіка людини може бути обтяжена травмами дитячого періоду розвитку, що непомітно для самого суб'єкта може деструктивно впливати на його взаємодію з оточенням людьми. За таких умов комунікатор може неусвідомлювано помилково тлумачити мотиви поведінки і стану іншої людини. У такому випадку ми говоримо про психологічну невідкорегованість особистості суб'єкта.

У нашому дослідженні використано можливості малюнкових методик для демонстрації впливу глибинно-психологічних тенденцій психіки педагога на якість його професійної взаємодії. У межах навчальної ситуації завдяки проєктивним малюнковим методикам студенти мають змогу усвідомити та вербалізувати особливості власних бар'єрів у міжособистісних стосунках. Проєктивні методики, на нашу думку, мають ґрунтовні діагностико-корекційні можливості у вивченні заявленої наукової проблеми.

Можливості проєктивного малюнка в об'єктивуванні особливостей несвідомої сфери психіки описано в роботах А. Анастасі, В. Бауера, Л. Лебедева, К. Маховер, Г. Мюррея, А. Менегетті, Е. Романової та О. Потьомкіна, Г. Хоментаускаса, Т. Яценко та багатьох інших. Аналізуючи психомалюнки, ми акцентували на значенні архетипної символіки та візуальних характеристиках зображення. Для того, щоби продемонструвати можливості психомалюнків щодо діагностики складнощів у спілкуванні, наведемо відібрані психомалюнки на тему «Я серед людей». Ці малюнки виконали студенти 4 курсу різних педагогічних спеціальностей, які вже мали досвід проходження виробничої педагогічної практики в загальноосвітніх школах. Тема обрана не випадково, адже розкриває актуальні переживання суб'єкта в контексті ситуації міжособистісної взаємодії.



Рис. 1. Я серед людей



Рис. 2. Я серед людей



Рис. 3. Я серед людей



Рис. 4. Я серед людей

У презентованих малюнках завдяки обраній символіці об'єктивовано внутрішньоособистісні труднощі та бар'єри, актуалізовані в процесі міжособистісної взаємодії. На рис. 1 (автор – образ у фіолетовій сукні) і рис. 4 (автор – світлий дитячий образ) очевидне почуття меншовартості, інфантилізм, невпевненість, пасивність у стосунках, тривога і страхи (адже інші видаються більшими, стійкішими, упевненішими, несхожими на мене, ворожими до мене). На рис. 2 (автор – одна з двох великих фігур) та на рис. 3 (автор – найбільша фігура) об'єктивовано зверхність, тенденцію до мегаломанії, яскраво видно применшення значущості інших людей. На усіх поданих малюнках інші люди зображено однаковими, незрозумілими (маски, однакові обличчя і тіла, закриті парасольками). У процесі психодіагностичного діалогу було з'ясовано, що означені труднощі й бар'єри міжособистісного розуміння сягають свого коріння в дитинство респондентів. Студенти констатували, що попри усвідомлюване бажання налагоджувати продуктивні стосунки з оточенням відчувають значні ускладнення в організації міжособистісної взаємодії з ними. На педагогічній практиці у школах вони мали змогу переконатися, що означені складнощі відображалися на встановленні контактів з дітьми й ускладнювали досягнення цілей міжособистісної взаємодії.

Задля більш детальної ілюстрації впливу дитячого досвіду на особливості побудови професійної взаємодії подамо психоаналіз малюнка «Я в професійній ситуації» (рис. 5) студента 4 курсу заочної форми навчання спеціальності «Історія», який уже мав досвід викладати у школі.

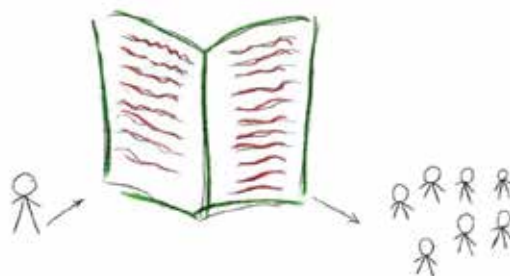


Рис. 5. Я в професійній ситуації

Пояснення автора: пріоритетність для нього мають знання, здобуті з книг. Функції вчителя він тлумачить як транслявання знань дітям. Підкреслює цінність «книжкових» знань, яку він успадкував від батька.

Аналітичний коментар. Завдяки візуальному зображенню ситуації психологічної взаємодії можна побачити тривогу і страх, пов'язані з безпосереднім емоційним контактом з іншою людиною. Взаємодія з учнями може стати для такого педагога умовною цінністю, за якою приховано неусвідомлене бажання єднання з батьком та перевершення його в соціально значущих здобутках. Діалог із автором засвідчив наявність очікувань, що інші будуть рівнятися на нього, як на зразок (точно так, як ідеалом для нього є батько з його інтелектуальним потенціалом), і довіряти інформації, яку при цьому транслює педагог.

Комунікативна взаємодія такого вчителя обтяжена формалізмом, емоційною холодністю, відстороненістю, дистанційованою позицією та зверхністю. Адже акцентовано не на пізнанні себе та інших (фігурки автора й учнів – маленькі і без облич), не на бажанні наблизитися, зменшити психологічну дистанцію, а на поглибленні інтелектуального (книга) складника взаємодії. За наявності свідомого прагнення організувати ефективну взаємодію з учнями, реалізація неусвідомлюваної логіки, відображена в умовній цінності перевершити батька, спричиняє порушення партнерських відносин, адже неусвідомлювані очікування об'єктивно може не підтверджувати оточення. За таких умов відповідальність за неуспіхи у взаємодії буде перекладено на оточення, що з великою імовірністю перешкоджатиме встановленню продуктивних стосунків з учнями та призведе до емоційного вигорання педагога. Унаслідок проведеної психокорекційної роботи суб'єкт встановлює причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлює походження власних деструкцій у міжособистісній взаємодії та вплив неусвідомлюваних детермінант на якість його комунікативної взаємодії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, вищевикладений аналіз наукових джерел засвідчує, що в наукових працях дослідники приділяють достатньо уваги комунікативній компетентності педагога. Різноманітність підходів до тлумачення суті, структурної наповненості та психологічних особливостей комунікативної компетентності, не заважає науковцям відзначати її вагомий роль у формуванні професіоналізму майбутніх спеціалістів.

Більшість дослідників розглядає процес формування комунікативної компетентності, ураховуючи лише свідомі компоненти психіки. Водночас нівельовано глибинно-психологічні детермінанти комунікативної активності вчителя, пов'язані з механізмами, що формуються на ранніх етапах його розвитку. Практика засвідчує, що за умов цілісного підходу, а саме врахування зв'язку свідомого і несвідомого у психіці людини, розкриваються нові можливості діагностики та корегування непродуктивних стратегій у комунікативній активності майбутнього вчителя.

Професійна компетентність учителя загалом, як і його комунікативна компетентність, на нашу думку, безпосередньо залежить від рівня його особистісної відкорегованості. Остання пов'язана з нівелюванням деструкцій психіки особи, які мають витоки з дитинства особи. Психокорекційна практика засвідчує, що у свідомість суб'єкта потрапляють переважно наслідки дії деструктивних тенденцій психіки – це певні труднощі та бар'єри, об'єктивовані у взаємодії з оточенням.

Повноцінне формування комунікативної компетентності можливе за умов урахування в педагогічному процесі глибинно-психологічних особливостей особистості суб'єкта. Можливими способами вирішення проблеми вдосконалення педагогічного спілкування є потреба участі студентів у психологічних тренінгах, групах особистісного росту, психологічної підтримки та інших формах оволодіння практичним досвідом самопізнання та саморефлексії. Численні дослідження доводять, що це забезпечить усебічний розвиток психологічної культури, грамотності й особистісної корекції майбутнього вчителя загалом і безпосередньо впливатиме на якість його педагогічної взаємодії. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні нових методичних положень з урахуванням усіх вищезазначених обставин.

Література:

1. Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок*. 2015. №6 (125). С. 10–13
2. Емельянов Ю. И. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М.: Просвещение, 1995. 183 с.
3. Заброцький М. М. Педагогічна психологія. Курс лекцій. К.: МАУП, 2000. 100 с.
4. Зверева Н. Л. Структурні компоненти педагогічної комунікативної компетентності вчителя початкових класів. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2017. Вип. 58. С. 15–22.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2003. № 5. С. 34–42.
6. Руденский Е. В. Социальная психология: Курс лекций. М.: ИНФРА-М, 1997. 224 с.
7. Яценко Т. С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория и практика: навч. посіб. К.: Вища шк., 2006. 382 с.

Отримано: 27 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 30 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 30 квітня 2020 р.

e-mail: vika.ray1@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-136-140

Railianova V. E. Methods of foreign language teaching: psychological context. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 136–140.

УДК: 81-23

Viktoriia E. Railianova,*Phd in Linguistics, associate professor of the department of social and humanitarian disciplines,
Dnipropetrovsk state university of internal affairs*

METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING: PSYCHOLOGICAL CONTEXT

The article demonstrates how the emergence and development of new methods of language teaching at school and university are related to new trends in linguistics, psychology and pedagogy. The problems that domestic and foreign methodologists face in the process of finding the most effective ways and methods of teaching are highlighted. In the article also were analyzed different points of view on understanding the psychological features of language acquisition, and in particular the principle of consciousness leading to the emergence of different teaching methods. The analysis of modern methods of teaching a foreign language, which pay attention to the psycholinguistic nature of the language, is made. Identified advantages and disadvantages.

Key words: *approach, linguistics, speech, language, method, consciously-oriented, communicative, structural, grammatical, general psychology.*

Райлянова Вікторія Едуардівна,*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*

МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

У статті демонструється як поява і розвиток нових методів навчання мови в школі та вузі пов'язані з новими тенденціями в лінгвістиці, психології та педагогіці. Висвечені проблеми, з якими стикаються вітчизняні та зарубіжні методисти в поєднанні пошуку найбільш ефективних шляхів і методів навчання. Проаналізовано різні точки зору на розуміння психологічних особливостей оволодіння мовою, і зокрема принципу свідомості, що призводять до появи різноманітних методів навчання. Зроблено аналіз сучасних методів викладання іноземної мови, які звертають увагу на психолінгвістичну природу мови. Виявлені переваги та недоліки.

Ключові слова: *лінгвістика, підхід, речь, мова, метод, когнітивний, комунікативний, структурний, граматичний, загальна психологія.*

Problem statement. Each speech utterance, each act of generating or perceiving speech is multilaterally conditioned. Speech activity should be understood as the activity (behavior) of a person, to one extent or another, mediated by the signs of the language. L. Vygotsky formulated it more narrowly saying that speech activity should be understood as such activity in which a linguistic sign acts as a 'stimulus-means', i.e. such activity in which we form a speech utterance and use it to achieve some a predetermined goal [3]. Here we should say that it is one of the most difficult activities in all its parameters. Firstly, by its organization. To begin with, speech activity extremely rarely acts as an independent, complete act of activity: usually it is included as an integral part in activities of a higher order. For example, a typical speech utterance is an utterance that somehow regulates the behavior of another person. But this means that the activity can be considered completed only if such regulation is successful. In addition, components of speech activity are very different. These are typically mental actions for example, planning a speech utterance, and external actions such as activity of speech organs, and their mutual connection and interdependence is very difficult to determine precisely. Secondly, speech activity belongs to the type of the most complex and by the nature of the motives and goals presented in it. Indeed, it is not so simple to clearly formulate even such a seemingly elementary thing as the purpose of a speech utterance, that is, what is usually called a 'speech function' in the practice of scientific research. In works of N. Bekhtereva it is clearly shown that psychophysiological mechanism of speech, is characterized by a certain structure and can be represented as a kind of generative model, and this model is different from any other possible model of the language standard [2]. However, this model is not axiomatic, it is genetic.

Generating speech, we first have this incentive at the level of representation. Going down to the level of integration and combining with the experience gained in the process of perception at this level, this stimulus by association causes a reaction in the form of 'motor images', articulatory unity. Finally, at the projection level, all this takes on a real sound. All these levels are once and for all set in the neurological structure of the body.

The motivational basis of the statement has a dual nature. As it has already been said before a speech utterance begins with the presence of a known motive – to convey something to another, to ask for something, or to clarify any thought. If this motive is absent, it is natural that the speech utterance cannot take place. On the other hand, the motivational basis of the utterance should consist in the initial concept, which later, through the means of a predictively constructed internal speech, turns into a scheme of an expanded speech utterance.

The methodology of teaching a foreign language as a science is based on modern knowledge of linguistics, psychology, psycholinguistics, neurolinguistics and the theory of teaching. Linguists have been working over creation of effective methodological systems, to contribute to the mastery of foreign languages, but such a system has not been created yet. Today, one can observe either the application of a slightly improved traditional technique, or experimentation with new methods, which so far do not give completely satisfactory results.

Analysis of latest researches and publications. In the methodology of foreign languages teaching there is a significant number of works on teaching vocabulary. Researchers focus on the psychological aspects of the assimilation and formation of foreign vocabulary. A significant number of works devoted to the lexical component of language competence [5, 11, 14, 17]. As a result of these studies and developments, a communicative approach appeared, which is based on the priority of the formation of the lexical component. On the other hand, developments in the field of cognitive psychology have allowed linguists to formulate an approach called structural or grammatical. The structural approach is diametrically opposite to the communicative one. The grammatical approach gives the learner the opportunity to give the language a form, to form a structure on the basis of which lexical competencies will be formed. Active work in the field of cognitive psychology [12, 13, 15, 18] allows us to consider this method as promising.

Purpose of the article. In short, purpose of the conducted work was: 1) a description of new developments of effective methods of teaching foreign languages; 2) a description of the results of implementation of such methods.

Materials and methods: theoretical analysis, comparison and generalization of scientific publications of the problems raised.

Main part. We all know that learning a foreign language is not an easy task. Here, skills are needed to memorize new words, study grammatical constructions and introduce existing linguistic knowledge. Nowadays, when the importance of interethnic communication is growing every year, the desire to master foreign languages as means of communication is developing on an ever wider scale. In order to organize the management of the pedagogical process as efficiently as possible, at the level of the requirements of modern science, it is necessary to know the nature of speech activity, forms of speech communication, ways of expressing speech content, psychological and psycholinguistic foundations of speech generation and perception, the relationship and interaction of all components of speech communication, the main pedagogical and methodological principles.

A foreign language, as a subject of instruction, involves the mastery of speech activity in a particular language, its linguistic material, as well as actions and operations with it. The process of speech activity is provided by speech skills and the ability to understand language by ear, speaking, reading and writing. These skills are primarily the content of teaching a foreign language. The means providing speech skills are language skills: phonetic, lexical, grammatical; their development is based on knowledge in the field of language aspects (phonetics, vocabulary, grammar). Therefore, linguistic knowledge and skills are included in the content of the training. Practical language knowledge is clothed in the form of dynamic stereotypes of linguistic signs of different levels (sounds, letters, syllables, words, phrases, structural patterns of sentences) stored in the long-term memory of a person with the ability of verbal communication. Therefore, the formation of language stereotypes and mechanisms for operating them is also included in the content of training.

A foreign language does not have its own content as opposed to such subjects as mathematics, physics, history, etc. It reflects the objective reality of the world around us. In diverse situations of verbal communication, all the wealth of the outside world is manifested. Using language as a means of cognition and communication, a person listens, speaks, reads, writes. The differentiations of the forms of communication are based on different criteria. By material means (sounds, letters) distinguish between oral and written speech, by conditions (interaction of communicants in space and time) – oral dialogue, oral monologue and written monologue. Information is obtained by listening and reading; transmitted – by speaking and writing. Listening and speaking are two sides of oral communication, naturally, they are characterized by the commonality of linguistic and verbal material, extra-linguistic means. Reading and writing are two aspects of written communication. They are based on writing. Extralinguistic means are less informative here than in oral communication. Listening and reading are combined according to actions and operations, which are based on the recognition of linguistic signs. Speaking and writing use the generative function of linguistic signs in actions and operations to create messages.

Types of speech activity can independently be included in one or another educational activity. So, reading is used to expand and deepen professional knowledge. The information extracted during reading can further stimulate non-speech and speech actions.

The multifaceted goals and objectives, the difficulties of the content of training put the teacher and students in such conditions that do not allow achieving the required results without a deep understanding of the processes occurring in the human mind when mastering a foreign language.

Learning a foreign language as a means of communication involves mastering the processes of production and perception of a language in a non-native language. Methodological research and teaching experience show that it is much more difficult to develop speech skills than to acquire knowledge about language. But, there is a factor that allows to narrow the circle for which the above statement is not true.

A person at any age possesses approximately 100 billion neurons. There are approximately 300 trillion neural connections in the adult brain, and a quadrillion connections in the child's brain. A child is born with 100 billion connections, however, during the first 5 years of life, the child rapidly forms new connections, from 700 to 1000 connections per second. Each interaction of the child with the outside world as well as genetic information form new connections. Later, a kind of "natural selection" occurs: i.e. the connections that are addressed are reinforced and strengthened, and those that are passive are significantly weakened. Thus, we found out that each neuron has a connection with another neuron. What happens next? When you learn something, repeating impulses come from one neuron to another, they come again and again, and each next impulse passes the same path from a neuron to a neuron easier and faster than the previous one. In addition, our brain is constantly changing and forms new connections in the process of human mental activity. While learning foreign language a secondary sign system which is cornerstone new neuron connections is created. Due to the fact that the mastery of the second language takes place on the basis of the first, stereotypes of similar language elements are created by correcting existing nervous connections, and unfamiliar ones by creating new. Studying of each subsequent language leans on previous that leads to increasing the flexibility of organs of articulation and sensory corrections with each language and facilitates formation of neuron connections and reduces efforts on creation of stereotypes. The system of sign stereotypes of native and foreign languages has dynamic character as it has been constantly improving and increasing in size. While modification this system becomes more complicated due to formation of additional connections. For example, during introductory course of a foreign language, learners have been forming acoustical and motive images of sounds, words and sentences. Later, the corresponding visual and hand-motive images are added to them. Thus, the more you study, the better you get it. Dynamism of stereotypes depends also on individual features of the character and conditions of study: in the language environment or out of it. However, the variability of stereotypes does not prevent mutual understanding. The whole complex of images of a linguistic sign is inseparably linked with images of objects of the outside world and concepts corresponding to them. Thus, in my opinion, when choosing a methodology for a person who does not have experience in learning a foreign language, the key aspect is age.

Analyzing the process of foreign language learning of children aged from 3 to 5 years old, we came to conclusion that they perceive it as part of gaining general knowledge about the world around them but not as learning itself [8]. At this age, children still retained the skills of mastering their native language and easily transfer them to learning a second language. At this stage, the study of a foreign language coincides with the general flow of incoming information in the process of recognizing the world and is not considered as a single subject or science. For example, young learner perceives information that "apple" is "pomme" in French and "яблуко" in Ukrainian is quite natural, it is as obvious for them as the fact that apples can be red, yellow and green.

From 6 years the picture is changing. Acquiring general knowledge about the world gives way to a substantive study of the features, laws and phenomena of this world. However, children retain imaginative thinking, as primary in the development of new information material up to 8-9 years. This is the period when analytical thinking has not completely formed yet, and figurative thinking is still very active. That is why for students of this age category the most effective methodology of teaching a foreign language is the one that is based on the activation of imaginative thinking of the learner, i.e. communicative. It is such tasks as communicative games, theatrical plays and projects that allow the child to develop being "in the language", and not analyzing it "outside" as it is when applying the techniques based on the cognitive component.

From 10 years old, knowledge acquired at an early age is formed into a certain system, a base on the basis of which teacher will have to form a structure of further knowledge about the language and the competences themselves. Scientists have found that the brain compares grammatical constructions of the new language with the corresponding grammatical constructions of the native language, and if the constructions are consistent, the brain makes a "substitution", i.e. uses the grammar of the native language when learning a foreign language. If, for example, the word order in the sentence is different, then the brain forms a new grammatical base [17]. But it is known that the construction of any structure will not take place without the application of the principle of consciousness. So, at this stage of teaching a foreign language, it will be advisable to change the methodology from a communicative to a structural one and this process will proceed quite harmoniously when teacher does it by applying sequentially an explicit approach first, and only then move on to an implicit one.

Speaking about the change of methods, I do not mean the complete exclusion of the one and applying the other. It is known that no approach is used “in its pure” form. I just want to highlight the fact that up to 5 years old the only right one can be a communicative approach. This is perhaps the only period when only one method is used in training. Further, a differentiated approach is usually used in the teaching process.

Continuing the sequence proposed in this article, we will say that a method based on developments in the field of cognitive psychology and based on the principle of consciousness can be effectively used up to the age of 15-16. The next change of approach is due to several factors. One of them is that the student is both psychologically and mentally ready to move on to the next level of learning a foreign language, where the communicative and structural approaches will be applied equally. At this level, the emphasis is usually focused not on the acquisition of new competencies, but on the development of existing ones, and that is why the principle of consciousness quickly becomes only an auxiliary one, and the improvement of communicative competencies becomes almost the only task. In addition, modern methodists believe that by this age adherence to the principle of consciousness helped to develop skills of independent work on language, which is a very important quality for the student because in today’s world, when technology offers a wide range of self-study options, they have gained an incredibly important role. Most teenagers own a smartphone, laptop or tablet. This means that they have access to a large number of online learning opportunities. From a pedagogical point of view, online learning programs are the “first step” in directing students to self-study – they can themselves set learning goals and work to achieve the results at their own pace and at a level with which they feel comfortable [10].

So, we can say that this is where the first cycle of learning a foreign language closes. Depending on the tasks that the student will set for himself in the future, the methods for their achievement will be determined.

It should be noted that the above sequence of changes in methods and approaches in training is a review and is based on materials of general psychology of personal development in the process of growing up.

To build a sequence of application of methods and approaches in the formation of language competencies in a foreign language for an adult or young adult, we should see that the overall picture will be radically different. So by the age of 20, a person, regardless of psychological characteristics of his or her personality, has already formed principle of gaining the knowledge about the outward things through analysis and awareness of the information received. Nothing is taken “on faith”, everything must be explained and proved. Thus, it becomes apparent that adults acquaintance with a foreign language occurs through the prism of awareness. Thus, it is clear that the teacher will combine two approaches – lexical and grammatical – which will give the most positive effect. Admittedly, this idea is not new. Much earlier, scientists have already described the effectiveness of this method. However, a very important thing, I would say a decisive one, is to create the most effective balance of the lexical and grammatical balance in the method. At the initial stage of learning a foreign language in adults, the formation of vocabulary causes a particular difficulty. Psychologically and mentally adults are ready to form structures and analyze grammatical constructions, but for obvious reasons, they are not ready for the communication process, the most effective way to expand the vocabulary. In this case, psyche of an adult creates an “inhibitory effect” that can be overcome only if there is a significant motivation. The stronger it is, the faster language competencies are developed. In any case, whatever the motive for learning a foreign language an adult has, a combination of structural and communicative approaches, with a predominance of the structural one, will give the best results.

Conclusions. All scientists involved in research work in the field observed in this article, believe the studies they conduct could potentially help people in great variety of life situations, especially in teaching and learning foreign languages. Each of the considered psychological theories has a rational grain, but offers interpretation of the phenomena (including language) only from any separate party. Different points of view on the understanding of the psychological features of language acquisition, and in particular the principle of consciousness, lead to the emergence of different teaching methods. Research in the field of linguistics, psychology, psycholinguistics and methods of teaching a foreign language outside the language environment and the development of intensive teaching methods have been and remain historically significant and traditional for domestic science. Cognitive psychology puts in the forefront the action of cognitive processes and while communicative focuses on the formation of speech skills. It can be argued that all theories include in their conceptual arsenal almost the full range of psychological phenomena. But each individual approach will inevitably be limited and one-sided, because language as a complex psychological, or rather psycholinguistic phenomenon combines all these psychological aspects, which are also interpenetrating and interdependent. This is true, the problem lies in the different arrangement of priorities and in what explanatory model each of these theories, according to the prevailing psychological concept, chooses for the interpretation of psychological phenomena.

References:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1998. 896 с.
2. Бехтерева Н.О. Механизмы работы мозга человека. Л.: Наука, 1988
3. Вундт В. Введение в психологию. СПб., 2002. 479 с.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
5. Демьяненко М.Я., Лазаренко К. А., Мельник С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев, 1984. 254 с.
6. Засекіна Л. В. Мовленнєві стилі у новій парадигмі психолінгвістичного знання / Л. В. Засекіна // Психолінгвістика. 2012. Вип. 9. С. 48–55.
7. Засекін С. В. Універсальні стратегії перекладу художнього тексту: досвід емпіричного психолінгвістичного дослідження. *Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Серия : Филология. Социальные коммуникации*. Т. 24 (63). № 4. Ч. 2. Симферополь, 2011.
8. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 2001. 224 с.
9. Райлянова В. Э. Особенности работы головного мозга у детей младшего школьного возраста в процессе формирования иноязычной речевой деятельности. *Гуманитарный вестник ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет им. Г. Сковороды*. 2019. С. 213–219.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. 781 с.
11. Фердинанд де Соссюр. Курс общей лингвистики. М., 1933. 432 с.
12. Alemi M., Sarab M., Lari Z. Successful learning of academic word list via MALL: Mobile assisted language learning. *International Education Studies*, 5,6 2014. pp. 99–109.
13. Amichai-Hamburger J., Gazit T., Bar-Ilan J. et al. Psychological factors behind the lack of participation in online discussions. *Computers in Human Behaviour*, 55 (A) 2016. pp 268–277.
14. Bostelmann, M., Lavenex, P., Lavenex, P. Children five – to-nine years old can use path integration to build a cognitive map without vision. *Cognitive Psychology*, 2020 <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2020.101307>
15. Cowley-Cunningham, M. The Cognitive Perspective. *Cognitive Psychology & Cognitive Development: Theory and Practice*. SSRN. 2017.
16. Kasumi, H. Communicative language teaching and its impact on students' performance. *Journal of Educational and Social Research*. Vol. 5 No.1 S1. 2015. <http://10.5901/jesr.2015.v5n1s1p155>
17. Kirsten Weber, Morten H. Christiansen, Karl Magnus Petersson, Peter Indefrey, and Peter Hagoort. fMRI Syntactic and Lexical Repetition Effects Reveal the Initial Stages of Learning a New Language. *Journal of Neuroscience*. 2016 DOI: 10.1523/JNEUROSCI.3180-15.2016
18. Legare, C. Exploring explanation: Explaining inconsistent evidence informs exploratory, hypothesis-testing behavior in young children. *Child Development*, 83 (1) 2012, pp. 173-185, 10.1111/j.1467-8624.2011.01691.x
19. Meara, P., Miraplex, I. Tools for researching vocabulary. *Multilingual Matters*. 2016. 280 p.
20. Simon, J., Jaen, I. An overview of recent developments in cognitive literary studies // in book *Cognitive literary studies: current themes and new directions/ University of Texas press*. 2012.

Отримано: 27 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 30 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 30 квітня 2020 р.

e-mail: anetk@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-141-146

Халявка Ю. Г., Тульвінська А. Ю. Дослідження мови та мовлення в судово-психологічній експертизі (на прикладі судово-психологічної експертизи комунікативної діяльності особи, зафіксованої у відеозаписі). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 141–146.

УДК: 159.9

Халявка Юлія Григорівна,
старший судовий експерт відділу досліджень
у сфері інформаційних технологій
Черкаського НДЕКЦ МВС

Тульвінська Анна Юрївна,
судовий експерт відділу досліджень
у сфері інформаційних технологій
Черкаського НДЕКЦ МВС

ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ ТА МОВЛЕННЯ В СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЕКСПЕРТИЗІ (НА ПРИКЛАДІ СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИ, ЗАФІКСОВАНОЇ У ВІДЕОЗАПИСІ)

У процесі досудового слідства покази осіб, які надають інформацію по справі, фіксують на відеозапис. Для того, щоб установити емоційний стан особи й особливості відтворення нею інформації, призначають судову експертизу. Її проводить експерт-психолог. У статті описано особливості роботи з методикою «Судово-психологічної експертизи комунікативної діяльності особи, що зафіксована у відеозаписі». Наведено визначення понять мови і мовлення. Визначено особливості мовної поведінки під експертної особи, на які потрібно звертати увагу під час експертного дослідження. Розглянуто складні моменти, які можуть виникати під час експертного дослідження комунікативної діяльності особи. Розкрито значення експертного психологічного дослідження в кримінально-процесуальному судочинстві.

Ключові слова: *судова експертиза, судово-психологічна експертиза, експерт-психолог, методика дослідження, під експертна особа, кримінально-процесуальне судочинство.*

Yuliia H. Khaliavka,
Chief forensic expert at department,
IT research Cherkassy SRFC MMIA of Ukraine

Anna Yu. Tulvinska,
Forensic expert at department,
IT research Cherkassy SRFC MMIA of Ukraine

SPEECH RESEARCH IN PSYCHOLOGICAL FORENSIC EXPERTISES (EXAMPLE RESEARCH THE COMMUNICATIVE ACTIVITY OF A PERSON THAT WAS RECORDED IN A VIDEO)

A forensic examination provides an investigation and a court with additional information which is considered to be provable and essential for proceedings and can not be extracted from other sources. The forensic psychological evaluation is supposed to be one of the most complicated. It is a psychological assessment, which requires high professional skills, moral and personal qualities while passing judgment in criminal, civil, administrative trials, etc. To solve the issues of evidence, exercise psychological pressure on the person, who reports about the circumstances investigated during the proceedings, the method of a forensic psychological evaluation of the communicative activity of a person, recorded in the video, is applied. In the midst of a psychological examination an expert analyzes respondent's language and communication and discovers facts which are necessary for further work. The success of an examination depends on psychologist's skills to take these facts into account.

The effectiveness of an expert examination, made by a psychologist from a respondent's communicative activity, directly depends on the language and communication analysis. Language can not be studied apart from a person and it includes personal individual-psychological peculiarities.

The results can be applied in the expert performance by psychologists in respondent's communication analysis.

As a consequence, the forensic psychological evaluation is supposed to be one of the most complicated. It constantly develops and enhances due to the new methods and techniques which are used in its examination. The forensic psychological evaluation resolves a number of important issues, in particular, determines the peculiarities of the communication activity recorded in the video. To determine them, the technique of a forensic psychological evaluation of the communicative activity of a person, recorded in the video, is used.

A psychologist in the analysis of the language and communication is guided by this method and their own knowledge. When revealing the nature of respondent's communication it is necessary to take into account the individual-psychological features of a person.

A complete analysis by a psychologist of the respondents' language and communication is a background for the value of the entire study.

Key words: *psychological assessment, language, expert, communication, psychological examination.*

Постановка проблеми. Злочинність – це поведінка осіб, яка відхиляється від загальних норм і є соціально небезпечною. Боротьба зі злочинністю актуальна в будь-який час. Одне з головних місць у вирішенні цього питання посідає судова експертиза.

«Судова експертиза – це дослідження експертом на основі спеціальних знань матеріальних об'єктів, явищ і процесів, які містять інформацію про обставини справи, що перебуває у провадженні органів дізнання, попереднього слідства чи суду» [7]. За допомогою результатів судової експертизи в слідства і суду з'являється додаткова доказова інформація, яка вагома для правильного провадження справи й не може бути отримана з інших джерел.

Однією з найскладніших судових експертиз вважають судово-психологічну експертизу – психологічне дослідження особи, що потребує високих професійних знань, моральних та особистісних якостей, результати якого використовують для вирішення питань у кримінальному, цивільному, господарському, адміністративному судочинстві тощо. Об'єктом дослідження психологічної експертизи є психічно здорові особистості. Психологічну експертизу призначають постановою слідчого, ухвалою суду чи заявою фізичних осіб, щодо свідка, потерпілого, обвинуваченого, підозрюваного, малолітнього, неповнолітнього тощо.

На вирішення судово-психологічної експертизи ставлять такі питання:

- самостійності/несамостійності показів;
- чи перебувала особа в стані афекту під час учинення неправомірних дій;
- визначення індивідуально-психологічних особливостей, рис характеру, провідних якостей особистості, закономірностей перебігу психічних процесів;
- чи завдана моральна шкода особі під час порушення її прав;
- чи спроможна підекспертна особа розуміти реальний зміст власних дій та повністю керувати ними;
- у якому емоційному стані перебувала підекспертна особа в період, який передував її самогубству тощо.

Розв'язання цих питань передбачає застосування спеціальних методів і методик.

Щоб вирішити питання щодо психологічної характеристики комунікативної діяльності особи, самостійності/несамостійності показів, установити наявність/відсутність учинення психологічного впливу на особу, яка під час слідчої дії повідомляє про обставини, розслідувані в кримінальному провадженні, застосовують методику «Судово-психологічної експертизи комунікативної діяльності особи, зафіксованої у відеозаписі».

Під час проведення експертного психологічного дослідження експерт аналізує мову і мовлення під експертної особи й пізнає факти, необхідні для подальшої роботи. Їх досліджують не відокремлено, а в контексті того, як вони відображають досліджувану ситуацію, а також, як у мові подано наміри, ідеї, бажання, переконання та вплив ситуації.

У процесі бесіди люди не тільки сприймають і передають інформацію, але й вступають у взаємостосунки, вивчають, проводять свою лінію поведінки і обстоюють власні інтереси. Успіх дослідження забезпечується вмінням психолога взяти це до уваги й використати для вирішення поставлених йому питань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Це питання досліджували досить мало. В окремих наукових роботах висвітлено лише деякі моменти щодо вивчення мови і її значення в судовій практиці, але не розкрито повністю теми про визначення мови в судовій експертизі. В. В. Тіщенко й О. В. Ващук розглядали сприйняття і використання вербальної і невербальної інформації під час проведення слідчих (розшукових) дій, визначали поняття «спілкування», його зміст, аспект, характер, форми і засоби в кримінальному провадженні, досліджували зміст вербальної і невербальної інформації під час проведення слідчих (розшукових) дій та надавали рекомендації з їх сприйняття і використання [12]. Т. Стасюк здійснила онтологічний аналіз мовного впливу, визначила істотні ознаки технології мови та переконання, установила залежність ефективності мовного впливу від рівня мовної свідомості реципієнта, проаналізувала деякі механізми впливу мовних структур на реципієнта, визначила поняття «метамови» [11]. Л. І. Магдисяк і Б. В. Павлова розглянули завдання, проблеми та методи судово-психологічної експертизи, описали доцільність використання різних методів дослідження під час судово-психологічної експертизи [8]. О. Селіванова розглядала дискусійні проблеми теорії мовленнєвого впливу, який є комунікативною дією адресата, спрямований на зміну мислення, психоемоційних станів, оцінок, поведінки адресата і керованою цільовою настановою спілкування [9]. Н. В. Алікіна та Т. М. Сторова визначили психологічні ознаки, властиві для самостійної або несамостійної реконструкції фігурантом обставин, розслідуваних за кримінальною справою, визначили ознаки впливу зовнішніх (комунікативних) чинників на процес реконструкції особою обставин події злочину [1].

Мета статті – на основі аналізу наукової та навчально-методичної літератури розкрити значення мови і мовлення в судово-психологічній експертизі комунікативної діяльності особи, зафіксованої у відеозапису.

Матеріали та методи. Використано метод системного аналізу, порівняльний аналіз, тлумачення та інтерпретації теоретичних даних. Розглянуто методику «Судово-психологічної експертизи комунікативної діяльності особи, зафіксованої у відеозаписі».

Виклад основного матеріалу. У статті розглянуто судово-психологічну експертизу комунікативної діяльності особи, зафіксованої у відеозаписі. У такому разі на дослідження дають DVD-диск, на якому зафіксовано слідчу дію. На вирішення експерта ставлять такі запитання:

1. Яка психологічна характеристика комунікативної діяльності особи в процесі відтворення нею подій, під час проведення за її участю слідчої дії (за матеріалами відеозапису вказаної слідчої дії)?

2. Чи наявні в поведінці особи психологічні особливості, властиві для самостійного, несамостійного відтворення нею певних подій під час проведення за її участю відповідної слідчої дії?

3. Чи є у відеозаписі відтворення ситуації та обставин подій за участю особи, ознаки вчинення на неї психологічного впливу з боку осіб, які брали участь у проведенні цієї слідчої дії? [5]

Для того, щоб відповісти на поставлені запитання, потрібно дослідити комунікативну діяльність осіб під час слідчої дії.

Відповідно до методики, об'єкт дослідження цього виду судово-психологічної експертизи – відеозапис, у якому зафіксовано психологічні особливості діяльності особи в ситуації слідчої дії [5].

Предмет дослідження під час судово-психологічної експертизи відеозапису – фактичні дані про специфіку комунікативної діяльності особи, яка в ситуації слідчої дії реконструює обставини події або впізнає об'єкт.

Мова – це суспільне явище, знакова система, яка існує в людському суспільстві й за допомогою якої відбувається передавання, сприймання і відтворення інформації. Людина народжується, не знаючи мови, і знання їй закладають батьки, близькі й оточення, у якому вона росте і з яким безпосередньо взаємодіє. За допомогою мови люди можуть отримувати і передавати інформацію, провадити спільну діяльність, обмінюватися знаннями. Також мова – велике джерело впливу однієї людини на іншу. «Суб'єкт-суб'єктна схема спілкування характеризується рівністю позицій учасників (обидва – суб'єкти), взаємною активністю сторін, за якої кожна не тільки відчуває вплив, але й сама тією ж мірою впливає на іншу, взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань один одного, готовністю погодитися з думкою іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживанням, прийняттям одне одного, активним взаємним гуманістичним настановленням партнерів» [6, с. 14].

У психологічному контексті мову вивчають як взаємозв'язок різних аспектів психіки, бо мовна діяльність посідає центральне місце в процесі психічного розвитку особистості. Важливо, що мову розглядають як психічний процес, пов'язаний із пізнавальними (когнітивними) процесами. Ці процеси впливають на формування мовлення, його розвиток, сприяють його становленню і є органічними мовленнєвими складниками [5].

Мова і мовлення поняття не ідентичні. Мова слугує знаряддям у процесі мовлення. За умови, що люди використовують одну мову, їхнє мовлення може мати абсолютно різні особливості. Вони залежать як від індивідуально-психологічних особливостей індивіда, так і від впливу зовнішніх чинників, як-от, оточення, місця, де людина росла і пізнавала світ. Наприклад, мовлення однієї людини яскраве, наповнене багатим змістом, переконливе, в іншій навпаки – убоге, обмежене, поверхове. Мова живе й утілюється через мовлення.

Мовлення – один із універсальних засобів реалізації комунікативної функції спілкування. Воно (мовлення) дає змогу максимально зрозуміти сутність повідомлення та сприйняти інформацію. За допомогою мовлення відбувається кодування та декодування інформації, але адекватне її тлумачення можливе лише за аналізу немовленнєвих знакових систем, що супроводжують мовлення [10]. Тому експерт досліджує мовлення підекспертної особи тільки у взаємодії з невербальними проявами, що супроводжують її висловлювання. Вербальна частина повідомлення накладається на попередньо виражену невербальну схему комунікації. «У людини виховується з самого початку життя навичка розподіляти увагу між вербальною і невербальною частинами комунікативного акту, який завжди вміщений у сферу ширшу, ніж власне мовленнєва діяльність. Учасники комунікації несвідомо здійснюють облік інформативної вартості обох частин. Тому надлишковість у певній частині неначе ігнорується відповідно до принципу економії зусиль, і «недостатня» частина необхідної інформації в одній частині компенсується за рахунок іншої» [3, с. 90].

Завдяки мові людина вербалізує образи зі своєї свідомості. Коли одна особа сприймає мовлення іншої, то співвідносить почуте зі своїм досвідом, знаннями й уявленнями про дійсність. Людина може доповнювати інформацію або відновлювати деякі елементи тексту, використовуючи своє мислення і керуючись своїм досвідом.

Слідчі дії з використанням мовного спілкування застосовують для отримання додаткової інформації. У процесі слідчої дії учасники взаємодіють і обмінюються інформацією. Відповідно до чинного законодавства, важлива лише та інформація, яку надає підекспертний у своїй бесіді. Ця інформацію треба дослівно відобразити в протоколі й зафіксувати на відео- чи аудіозаписі. Як правило, у процесуальному протоколі зафіксовано зміст вербального спілкування особи, яка повідомляє певні відомості, проте не відображено повної мовної поведінки, притаманної саме цій людині. Наприклад, у протоколах, які склало слідство, не зафіксовано незавершених слів, вигуків, повторів слів, трапляються перефразування, замінювання і переставлення слів і фраз, нерідко наявні скорочення запитань і висловлень, помилки в назвах, прізвищах тощо. Указана обставина обумовлює потребу складати дослідницький протокол відеозапису, у якому фіксувати висловлення учасників слідчої дії в дослівних лексичних формах. Вищесказане значно ускладнює роботу експерта, але необхідне для виконання експертного дослідження.

Комунікативна взаємодія в процесі слідчої дії – це не звичайний процес спілкування між людьми, він регламентований кримінально-процесуальним законодавством. Можна погодитися з думкою О. О. Бодальова, що «визначальний вплив і на зміст спілкування, і на його форму мають права та обов'язки, якими наділений кожний конкретний учасник діяльності» [2, с. 11]. Ситуація слідчої дії значною мірою скошує комунікативну активність, пригнічує психічну діяльність і вимагає від слідчого використовувати засоби активізації спілкування. Для цього підекспертному ставлять запитання, які допомагають йому надати більш розгорнуту відповідь, конкретніше описати деталі, власні дії та дії інших учасників досліджуваної події. Експерту важливо визначити, чи мали ці запитання навідинний вплив на висловлювання особи, чи не була в них виражена бажана відповідь.

За допомогою методики «Судово-психологічної експертизи комунікативної діяльності особи, зафіксованої у відеозаписі» досліджують загальні характеристики діалогічного спілкування; визначають загальну діалогову активність; аналізують питання, їх змістовну спрямованість, можливість стимулювання відповідей, відсутність активного випереджального характеру; аналізують особливості вербальної продукції особи, яка повідомляє про обставини справи під час слідчої дії; аналізують немовленневу діяльність особи, яка повідомляє про обставини справи; визначають ознаки, характерні для довільного керування власною реконструктивною діяльністю під час усієї слідчої дії; визначають відповідність особливостей мовної поведінки особи закономірностям процесу відтворення, самостійність/несамостійність комунікативної поведінки особи в ситуації слідчої дії, наявність/відсутність значного психологічного впливу на реконструктивну діяльність особи.

Дослідження передбачає аналіз голосу й усної мови, психологічний аналіз мовлення підекспертної особи. Такий підхід дозволяє встановити: дослівний зміст фонограми допиту з відображенням і заповненням пауз, повторів слів, складів або цілих фраз, мовних збоїв, протяжностей голосних і інших особливостей усної мови; ступені підготовленості (зокрема й завчені) мови допитуваного; наявність/відсутність у показаннях ознак впливу ззовні на їх зміст, зокрема з урахуванням невербальних характеристик поведінки всіх комунікантів; особливості емоційного стану допитуваного в період проведення слідчої (оперативної) дії як відеозапису (на основі вербальних і невербальних показників), так і за допомогою оцінки емоційного стану за матеріалами справи. Словесний опис ситуації, предметів і явищ і самі ці предмети, ситуація і явища не можуть бути повністю тотожними. Одні й ті самі слова різні люди можуть вимовляти по-своєму, надаючи їм різного змісту.

Під час експертного психологічного дослідження експерт аналізує вербальну поведінку підекспертного й на основі цього формує висновки. Залежно від того, наскільки мовлення особи було наповнене й інформативне, експерт отримує певну кількість матеріалу для опрацювання. Під час дослідження експерт використовує власні знання та всі можливі варіанти здобуття інформації з досліджуваного питання.

Відомості, які експерт отримує після аналізу відеозапису, досліджують у декількох аспектах: фонетичному, логіко-семантичному, міміко-пантомімічному й емоційному. Фонетичний аспект дає змогу з'ясувати ступінь опанування мовою, національне походження того, хто говорить, характер вимови. Логіко-семантичний аспект полягає у визначенні відношення між мовними висловами й дійсністю. Міміко-пантомімічний аспект допомагає виділити основний канал передавання інформації (вербальний), з'ясувати, чи застосовувано невербальні засоби спілкування і яке значення вони мали. Емоційний аспект визначає наявність емоцій, які позитивно або негативно забарвлюють мову, визначають стан людини під час слідчої дії.

Психологічне дослідження вербальної продукції фігуранта справи (пояснень, реплік, відповідей та ін.) полягає в аналізі його суджень та умовиводів.

Волевиявлення особи деякою мірою залежить від зовнішніх чинників, що змушують її підлаштуватися під зміни комунікативної взаємодії. Унаслідок цього в людини можуть виникати суперечливі моделі поведінки, що виявляються в неконгруентності між вербальними висловами і невербальною формою поведінки, психічною напругою, у незакінчених фразах, замінках, логічною непослідовністю висловлень тощо. Оскільки манера мовлення характеризує людину, важливо визначити особливі прикмети мовлення – дефекти, швидкість, типові конструкції речень, використання жаргонізмів, діалекту та ін.

У процесі будь-якої комунікативної взаємодії має місце психологічний вплив (інтерація). Комунікативну технологію співвідносять із набором комунікативних завдань. Тактичний хід як практичний засіб досягнення комунікативної мети – це комунікативний намір. З огляду на регламентовану специфіку слідчої дії, процес спілкування в її ході не є вільною бесідою. Іншими словами, особа, яка надає покази за справою, неминує в тій чи тій дії підпасти під вплив цього регламенту, який, з огляду на індивідуально-психологічні особливості особи, може бути для неї як індивідуальним, так і деструктивним. Зважаючи на розуміння комунікативного впливу Р. Чалдіні, Н. В. Алікіної, комунікативні ситуації під час слідчої дії можуть безпосередньо або непрямо зумовити негативні зміни в емоційному стані особи, її когнітивній діяльності, виборі комунікативної позиції та ін. [4].

Сприйняття явищ, процеси перероблення інформації та її збереження – це не окремі стадії, а єдиний процес психічної діяльності. Сприйняття обумовлено досвідом людини і метою її діяльності. Мета точної діяльності організовує поле сприйняття: одні об'єкти набувають при цьому істотного значення, інші відходять на задній план, стають фоном. Людина сприймає інформацію по двох каналах: усвідомлено й несвідомо. Водночас передавати вона може тільки усвідомлювану інформацію. Остання постійно перебуває під сильним впливом особистісних установок індивіда, який виокремлює лише значущі для нього аспекти дійсності. Звідси виникає потреба враховувати індивідуально-психологічні особливості допитуваних осіб.

Кожна особистість має власне забарвлення голосу, яким вона відрізняється від інших людей. Забарвлення голосу часто відповідає характеру людини, може змінюватися залежно від її внутрішнього стану. На цей стан також негативно впливають депресії, хвороби, роздратування, тобто, іншими словами, мовна діяльність людини зумовлена її загальним фізичним та психічним станом. З одного боку, надаючи неправдиві свідчення, які записують на відеонаосій, людина емоційніше реагує на свої промахи, невдачі. За допомогою відеозапису можна повторно відзначити особливості спілкування. Під час аналізу мовлення на основі слухового сприйняття в уявленні експерта постають образи мовлення, які він спостерігав раніше. У цих випадках експерт керується досвідом минулої роботи. У процесі дослідження психолог має з'ясувати, як змінюється мова підекспертного залежно від ситуації, чи наявна емоційна реакція на запитання і як її відображено в мові.

Повідомлення особи (вербальна продукція) про обставини справи – це система його знань, яка має специфіку організації змістовного матеріалу, наділена у форми розумової діяльності (судження та умовиводи) та містить особисте ставлення до повідомленого матеріалу. У процесі слідчої дії деякі люди схильні надавати сторонню інформацію, яка негативно впливає на весь зміст розповіді. Недостатній рівень володіння мовою може спричинити деякі зміни у відтвореній інформації. Певні особи мають дуже бідний словниковий запас, якого недостатньо для цілісного відображення фактів і подій. Ця обставина негативно впливає на дослідження, унеможливає надання повних і розгорнутих відповідей на запитання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, психологічна експертиза – одна з найскладніших серед судових експертиз. Це сфера діяльності психолога, яка недостатньо досліджена. Вона постійно розвивається і вдосконалюється завдяки розробленню новітніх методів і засобів для вирішення наукових і практичних завдань. Однією з методик, яку активно використовують психологи-експерти у своїй діяльності, є методика «Судово-психологічної експертизи комунікативної діяльності особи, що зафіксована у відеозаписі». Вона дає змогу повною мірою визначити особливості мовної поведінки досліджуваної особи.

Аналізуючи мову і мовлення підекспертної особи, психолог керується цією методикою і власними знаннями. Під час розкриття характеру мовлення підекспертної особи потрібно враховувати індивідуально-психологічні особливості особистості, манеру спілкування, поведінку особи. Повний аналіз мови та мовлення досліджуваних осіб – це передумова ефективності всього дослідження комунікативної діяльності особи, зафіксованої у відеозаписі. Питання щодо вивчення мови і мовлення підекспертної особи потребує наукового обґрунтування.

У подальшому роботу можна продовжити в напрямку визначення мовлення підекспертної особи як джерела інформації, необхідної для судочинства; аналізувати мовлення підекспертної особи із застосуванням знань у психолінгвістиці, соціальній і когнітивній психології.

Література:

1. Алікіна Н. В., Сгорова Т. М. Завдання судово-психологічної експертизи за матеріалами відеозапису слідчої дії. *Криміналістика і судовая експертиза*. 2013. Вып. 58(1). С. 407–415.
2. Бодалев А. А. Психология общения. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
3. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / Отв. ред. В. Н. Ярцева; предисл. В. И. Карасика. [Изд. стереотип]. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 112 с.

4. Єгорова Т.М. Методика судово-психологічної експертизи комунікативної діяльності особи, зафіксованої у відеозапису: звіт НДР (заключ.) / МЮУ, Полтавське відділення ХНДІСЕ ім. Засл. проф. М. С. Бокаріуса; кер. Т. М. Єгорова 0109U001196. Х.: ХНДІСЕ, 2013. 108 с.
5. Калмикова Л. О., Харченко Н. В., Дем'яненко С. Д., Порядченко Л. А. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: монографія / за заг. ред. Л.О. Калмикової. К.: Вид-во «ПП Медведєв», 2007. 304 с.
6. Петровская Л. А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
7. Про судову експертизу: Закон України від 25 лютого 1994 р. Судово-експертна діяльність: довідник для суддів. К.: Видав Дім «Ін Юре», 2003. 146 с.
8. Сборник научных докладов: ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ. 2017. URL: http://xn--e1aajfpeds8ay4h.com.ua/files/72_1.pdf#page=104.
9. Селіванова О. О. Мовленнєвий вплив в комунікативній взаємодії. *Психолінгвістика*. 2012. Вип.10. С. 223–229.
10. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование. М.: Наука, 1977. 340с.
11. Стасюк Т. Технології мовного впливу як компонент сучасної комунікації. *Українська мова*. 2010. С. 82–87.
12. Тіщенко В. В., Ващук О. В. Сприйняття та використання вербальної і невербальної інформації під час проведення слідчих (розшукових) дій. *Криміналістика і судова експертиза: міжвідом. наук.-метод. зб., присвяч. 55-річчю з дня заснування / Київський НДІ судових експертиз*; редкол.: О. Г. Рувін (голов. ред.) та ін. К., 2019. Вип. 64. С. 169–175.

Отримано: 12 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 21 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 21 квітня 2020 р.

e-mail: natalahupavceva@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-147-154

Hupavtseva N. O. The facilitative approach from the point of view of Cognitive Psychology. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 147–154.

УДК: 925.159: 19-601'033

Nataliia O. Hupavtseva,*PhD in Psychology, Professor's assistant of the Department of General Psychology
and Psychological diagnostics, Rivne State University of the Humanities*

THE FACILITATIVE APPROACH FROM THE POINT OF VIEW OF COGNITIVE PSYCHOLOGY

Therefore, the facilitative approach emphasizes that a person contains remarkable resources for self-knowledge, change of one's self-concept, purposeful behavior, and complete mastery of these resources becomes possible only if a positive microclimate is created in a social group, that the phases will foster the formation of psychological settings.

The using of the word of foreign origin "facilitation" is explained, first of all, by the fact that it has been included into the psychological and pedagogical conceptual paradigm since the second half of the 20th century, and we understand it as providing assistance to the person, to the client.

Materials and methods. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks: categorical, structural and functional methods, the methods of analysis, systematization, modeling, generalization.

The reform of the educational system should be based on the restructuring of the constant personal preferences of a teacher, which are exploited in the processes of his/her interpersonal interaction with pupils. The scientist identifies three basic directions of the teacher-facilitator. The first is "truth" and "openness"; the second instruction is described in terms of "acceptance" and "trust"; and, finally, the third attitude correlates positively with "empathic understanding".

It was proved that if teacher adhere to those guidelines (or accept them as personally significant), we would have to deal with a special interpersonal (group) process that would lead to significant personal changes in the process of communication of participants.

The process of facilitation at the process of studying cannot be understood in a simplified way. Involvement in the activity and learning consciously are quite different things. The action, if it is imposed by a team of methodologists and teachers is carried out under pressure on a pupil, then it is perceived out of any sense as a so-called "temporary" need.

In Cognitive Psychology the following attributes of the person are: his/her consciousness and activity; attributes of the person's psyche – subjectivity, activity, adaptability; attributes of the consciousness – experience, knowledge and attitudes; activity attributes – activity, awareness, commitment, motivation and so on.

Consequently, the concept of "facilitation" reflects conscious and purposeful activity as a phenomenon peculiar to the teacher at the first place. Thus, it is possible to distinguish the attributes of facilitation: 1) the activity; 2) the subject of the activity; 3) the functions of the subject; 4) functions of the activity; 5) motives of the activity; 6) the purpose of the activity; 7) ways of performing the activity; 8) the subject of the activity; 9) methods of realization of the activity; 10) means which are relevant to the implementation of the activity; 11) the result of the activity.

Thus, the components of facilitation were identified. The first component of facilitation is authenticity, "naturalness", sincerity of the person. The more the teacher is "personal" or "subjective" in relationships with the students, the less he/she will try to "fend off" from the pupils, the more degree is that the students will strive for constructive personal change. Authenticity (or "naturalness") means that the teacher is openly "living" the feelings and attitudes that take place in the moment of cognitive activity and interpersonal interaction.

Another component of facilitation is congruence. If in a case of empathy we are talking about empathy with another person's emotional state, then in the case of congruence it is about experiencing his/her own feelings, about people's openness to themselves and to other individuals. Congruence is understood as authenticity, openness, honesty; we consider this quality as necessary and sufficient condition for effective interpersonal contact and mutual relations (also with empathy and unconditional positive acceptance).

Another component of facilitation is empathic understanding. The latter implies that the teacher quite accurately perceives the feelings, personal meanings experienced by the student, and begins to communicate with him/her in terms of a complete understanding. Ideally, the teacher penetrates so deeply into the inner world of the other that he/she can not only grasp the meanings of another person, but also capture them, and in addition, can capture the meanings that are fixed inside the context. Consequently, facilitative interaction is a rather specific, active kind of transition of behavioral patterns into stable sense structures that provide a change in the personality of both the student and the teacher.

Key words: *the facilitative approach, Cognitive Psychology, self-knowledge, functions of the activity, motives of the activity, the purpose of the activity, ways of performing the activity, the subject of the activity.*

Хупавцева Наталія Олександрівна,*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету*

ФАСИЛІТАТИВНИЙ ПІДХІД З ПОГЛЯДУ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті зазначено, що фасилітативний підхід наголошує, що людина містить неабиякі ресурси для самопізнання, зміни концепції своєї особистості, цілеспрямованої поведінки тощо. Для повного оволодіння цими ресурсами в середніх освітніх закладах треба створити позитивний мікроклімат у соціальній групі, який сприятиме формуванню психологічних настановлень школярів.

Зазначено, що реформа освітньої системи має базуватися на перебудові особистих уподобань учителя, експлуатованих у процесах його міжособистісної взаємодії з учнями. Виокремлюємо три основні аспекти вчителя-фасилітатора. Перший – «правда» та «відкритість»; другий аспект експлікується в термінах «прийняття» та «довіра»; і, нарешті, третій аспект позитивно співвідноситься з «емпатійним розумінням».

Було доведено, що якщо вчитель дотримувався цих аспектів (або прийняв їх як особистісно значущі), то він би використовував на уроках спеціальні форми роботи з учнями, спрямовані на організацію міжособистісних (групових) процесів, які призвели б до суттєвих особистісних змін у процесі спілкування учасників.

Процес фасилітації під час навчання не може бути зрозумілим у спрощеному вигляді. Доведено, що провадити діяльність та усвідомлено навчатися – це зовсім різні речі. Дія, якщо її нав'язує команда методистів або викладачів, здійснюється під тиском на учня, і це сприйматимуть як так звану «тимчасову» потребу.

У когнітивній психології експліковано такі ознаки людини, які треба враховувати під час організації фасилітативного навчання: свідомість суб'єкта навчання та його активність; актуалізація атрибутів психіки людини – суб'єктивність, активність, пристосованість; актуалізація атрибутів свідомості – досвід, знання та ставлення; актуалізація атрибутів діяльності – активність, обізнаність, прихильність, мотивація тощо.

Визначено, що фасилітативний підхід наголошує, що людина вміщує неабиякі ресурси для самопізнання, зміни власної Я-концепції, цілеспрямованої поведінки, а цілковите опанування цими ресурсами постає можливим лише в тому випадку, якщо в суспільній групі створено позитивний мікроклімат, що фасилітуватиме становлення психологічних настановлень. Отже, поняття «фасилітація» відображує усвідомлену і цілеспрямовану діяльність як явище, властиве передовсім викладачеві. Отже, можна виокремити атрибути фасилітації: 1) діяльність; 2) суб'єкт діяльності; 3) функції суб'єкта; 4) функції діяльності; 5) мотиви діяльності; 6) мета діяльності; 7) способи виконання діяльності; 8) предмет діяльності; 9) метод реалізації діяльності; 10) засоби, актуальні для реалізації діяльності; 11) результат діяльності.

Виокремлено компоненти фасилітації. Першим компонентом фасилітації є справжність, «природність», щирість особистості. Що більшою мірою педагог буде сам собою у взаємостосунках з учнями, що менше він намагатиметься «відгородитися» від учнів, то більш імовірним буде те, що учні будуть прагнути досягти конструктивних особистісних змін. Справжність (або «природність») означає, що педагог відкрито ніби «проживає» почуття і настановлення, які мають місце в цей момент пізнавальної діяльності та міжособистісної взаємодії.

Ще одним компонентом фасилітації є конгруентність. Зазначено, що якщо в разі емпатії йдеться про співпереживання емоційному стану іншої людини, то в разі конгруентності – про переживання власних почуттів, про їх відкритість як для себе, так і для інших людей. Конгруентність розуміємо як справжність, відкритість, чесність; ми вважаємо цю якість потрібною і достатньою умовою ефективного міжособистісного контакту та взаємостосунків (поряд з емпатією і безумовним позитивним прийняттям).

Іншим компонентом фасилітації є емпатійне розуміння. Останнє має на увазі, що педагог досить точно сприймає почуття, особистісні смисли, пережиті учнем, і розпочинає комунікацію з ним із погляду цілковитого розуміння клієнта. В ідеальному випадку педагог так глибоко проникає до внутрішнього світу іншого, що може не лише усвідомити смисли іншої особистості, а й опанувати ними, крім того, може опанувати смислами, фіксованими поза межею. Отже, фасилітативна взаємодія – це досить специфічний, активний різновид переходу поведінкових патернів у стійкі сенсові структури, що забезпечують зміну особистості як школяра, так і самого педагога.

Ключові слова: фасилітативний підхід, когнітивна психологія, самопізнання, функції діяльності, мотиви діяльності, мета діяльності, способи виконання діяльності, предмет діяльності.

The background of the problem. The using of the word of foreign origin “facilitation” is explained, first of all, by the fact that it has been included into the psychological and pedagogical conceptual paradigm since the second half of the 20th century, and we understand it as providing assistance to the person, to the client.

Therefore, the facilitative approach emphasizes that a person contains remarkable resources for self-knowledge, change of one's self-concept, purposeful behavior, and complete mastery of these resources becomes possible only if a positive microclimate is created in a social group, that the phases will foster the formation of psychological settings. But the facilitative approach was not considered in the paradigm of Cognitive Psychology, so it is the subject of our research.

A brief description of the latest researches and publications on the topic. In the paradigm of Cognitive Psychology as C. Rogers thinks, the reform of the educational system should be based on the restructuring of the constant personal preferences of a teacher, which are exploited in the processes of his/her interpersonal interaction with pupils. The scientist identifies three basic directions of the teacher-facilitator. The first is “truth” and “openness”; the second instruction is described in terms of “acceptance” and “trust”; and, finally, the third attitude correlates positively with “empathic understanding” [9; 10].

So, D.H. Day points out that, if the teacher adheres to these guidelines (or accepts them as personally significant), we will have to deal with a special interpersonal (group) process that will lead to significant personal changes in the process of communication of participants [4].

As B.A. Fisher came to understand what content in a great degree facilitates the psychotherapist's personal preferences, he/she increasingly became aware of what exactly facilitates the personal precepts (teacher is

regarding the use of the methods of teaching and training of the pupil). B.A. Fisher was increasingly interested not in the methods and forms of the activity in the classroom, nor in the content of education at all, which would form the basis of becoming a meaningful, productive and fairly independent pupils' learning. Just as the successful implementation of these guidelines in psychotherapy leads to the understanding of the principles and features of the organization of interpersonal communication of the therapist and the client, so does the facilitative plan becomes relevant in pedagogical relationships between the teacher and the pupils [5].

Facilitation can be understood in the psychological literature as a specific activity of a subject to the laws of the attributive analysis proposed by J.A. Fodor, M. Garrett & T.G. Bever [6, p. 37]. Such analysis creates a certain algorithm of actions of subjects of interpersonal interaction, in view of which each concept reflects the phenomenon, and the concept model, at the same time, reflects the concept itself. The activity of concepts of this model and the model of the phenomenon of facilitation are not the same definitions. The concept should reflect the attributes, components, functions and the structure of the phenomenon. The concept model may reflect, for example, only the attributes of a phenomenon and their structure, noted by R.W. Gardner, D.N. Jackson & S. Messick [7].

Thus, it is possible to distinguish certain components of the facilitation that create such a microclimate in the stuff that will provide personal growth and development. The first and the foremost there will be a facilitative interaction between a therapist and a client, a parent and a child, a leader and a group, a teacher and a student, a manager and a subordinate one. In fact, these conditions are also relevant in any situation, the purpose of which is the development of the person.

According to the actuality of this article, **the purpose** of it is:

1. To determine the components of facilitation, to describe and to analyze it.
2. To distinguish the attributes of facilitation.
3. To show how to provide facilitative interaction at the lessons of the English lessons we'll propose some exercises for pupils which describe the activity with the text.

Materials and methods. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks: categorical, structural and functional methods, the methods of analysis, systematization, modeling, generalization.

Presenting the main material of the research. The components of facilitation were identified. The first component of facilitation is *authenticity*, *"naturalness"*, *sincerity of the person*. The more the teacher is "personal" or "subjective" in relationships with the students, the less he/she will try to "fend off" from the pupils, the more degree is that the students will strive for constructive personal change. Authenticity (or "naturalness") means that the teacher is openly "living" the feelings and attitudes that take place in the moment of cognitive activity and interpersonal interaction [1].

Another component of facilitation is *congruence*. If in a case of empathy we are talking about empathy with another person's emotional state, then in the case of congruence it is about experiencing his/her own feelings, about people's openness to themselves and to other individuals. Congruence is understood as authenticity, openness, honesty; we consider this quality as necessary and sufficient condition for effective interpersonal contact and mutual relations (also with empathy and unconditional positive acceptance) [2].

The term "congruence" was explained by C. Rogers to describe the dynamic state of the psychotherapist, which intersected the various elements of his/her internal experience (emotions, feelings, aspirations, wishes, etc.) that were sufficiently adequate, undisturbed and free to "live", were aware of and expressed directly in the process of the activity with a client. In the case of congruence (and in contrast to empathy) it is about the psychotherapist's experience of his/her own feelings, about his/her openness to himself/herself and to others. Congruence is a process of invaluable acceptance and awareness by a person, of his/her own real and actual feelings, experiences and problems with their further speech explication and reproduction in new behavioral patterns that positively influence other people interaction (or, in other words, they are explication of a subject to human principles and characteristics). Congruence, however, is a rather dynamic state in which a person feels himself/herself the most free and authentic about himself/herself and other people, without a feeling to need the use of psychological protections. Congruence takes place when our inner feelings and experiences are quite accurately reflected in our consciousness and reproduced in our behavior, when we can be perceived and seen by who we really are [9].

It was noted that another important component of facilitative interaction is the acceptance of his/her own personality and the personality of another person, to take care of another person, and, even in the case of acknowledging the shortcomings of another one, to show positive acceptance of that person. When the teacher feels positive, not superficial attitude towards a pupil, despite even some of the negative points that may occur in the educational process, a positive facilitative interaction in this case can take a place [3].

Facilitation involves allowing the pupil to delve into any of his/her immediate experiences – even sad, abusive, feelings of indignation, fear, anger, courage, love or pride. In this case, facilitative interaction takes the form of unhelpful care. When the teacher recognizes the pupil as holistic one and is not in the light of certain prerequisites, facilitative interaction becomes quite plausible.

Another component of facilitation is *empathic understanding*. The latter implies that the teacher quite accurately perceives the feelings, personal meanings experienced by the student, and begins to communicate with him/her in terms of a complete understanding. Ideally, the teacher penetrates so deeply into the inner world of the other that he/she can not only grasp the meanings of another person, but also capture them, and in addition, can capture the meanings that are fixed inside the context. Consequently, facilitative interaction is a rather specific, active kind of transition of behavioral patterns into stable sense structures that provide a change in the personality of both the student and the teacher [8].

Consequently, the concept of “facilitation” reflects conscious and purposeful activity as a phenomenon peculiar to the teacher at the first place. Thus, it is possible to distinguish *the attributes of facilitation*: 1) the activity; 2) the subject of the activity; 3) the functions of the subject; 4) functions of the activity; 5) motives of the activity; 6) the purpose of the activity; 7) ways of performing the activity; 8) the subject of the activity; 9) methods of realization of the activity; 10) means which are relevant to the implementation of the activity; 11) the result of the activity (Fig. 1).

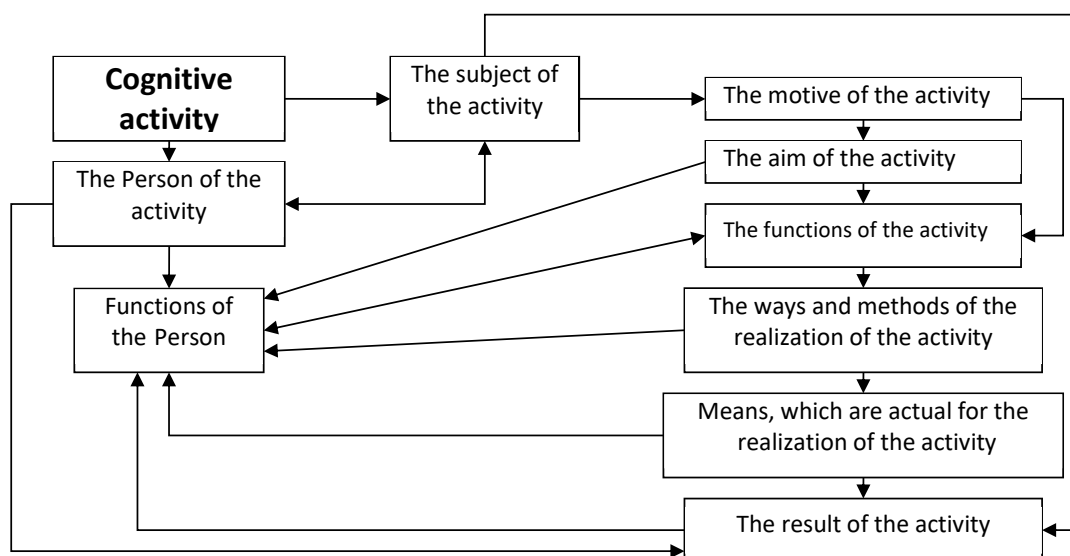


Fig. 1. The structure of cognitive activity of pupils at secondary schools

So, to show how to provide *facilitative interaction* at the lessons of the English lessons we'll propose some exercises for pupils which describe the activity with the text.

Fragment 1.

Stage 1. Post-text exercises to check the basic text information. **Aim:** To check the understanding of the main content of the text.

Method 1: Use cross-selection text.

Teacher: So, you have read the essay “Life at College”. Now we'll check your comprehension. Here is the matching test. You are to match the beginning of a sentence with its ending (5 minutes for the test).

1. Universities in Great Britain choose their students...
2. For all British citizens a place at university...
3. The grants cover...
4. If the parents do not earn much money...
5. Most 18 and 19 year – olds in Britain...
6. Anyway, the three university terms...
7. The first year university students...
8. During the first week all the clubs and societies...
9. The freshers are learning how difficult it is...
10. In Oxford and Cambridge the study system is based...
 - a) tuition fees and some of the living expenses.
 - b) their children will receive a full grant.
 - c) are fairly independent people.
 - d) after interviews, and competition for places at university is fierce.
 - e) brings with it a grant from Local Educational authority.
 - f) are called freshers.

- g) to change from a school community to one of many thousands.
- h) entirely around such tutorials which take place once a week.
- i) are only ten weeks each.
- j) hold a “freshers’ fair” during which they try to persuade the new students to join their society.

Key (1d; 2e; 3a; 4b; 5c; 6i; 7f; 8j; 9g; 10h)

The test is checked immediately after it was proposed to pupils (after time the teacher gave for its doing), thus, the pupils are immediately asserted. The test is performed in the absence of more than one error. Based on the test results, the teacher concludes if the pupils understand the correct statements of the basic facts.

Method 2. Selection of information, reading the sentences aloud and translating them into the Ukrainian language.

Teacher: I see you understand the essay. Now try to find as quickly as possible the sentences containing information about freshers. Read them aloud and translate into Ukrainian.

Pupil 1: (reads) First year university students are called “freshers”, (translates). Студентів першого курсу університету називають “freshers”.

Pupil 2: (reads) Often freshers live in a “Hall of Residence”, or near the college campus. (translates). Часто першокурсники живуть в гуртожитку, який називається “Hall of Residence”, або недалеко від університетського містечка.

Pupil 3: (reads)... etc.

Stage 2. Post-text exercises that prepare pupils for monologues.

Aim: to prepare pupils for monologues based on the text having been read.

Method 1. Preparation of the plan for statements according to the text.

Teacher: You have just read all the information about freshers. Let’s compose the outline for our reports on this subject. So, give you proposals as to the first point of the outline.

Pupil 1: How are the first year university students called when they first arrive at college?

Pupil 3: How do they feel for the first week or so?

Pupil 4: What is the “freshers’ fair” help for during the first week?

Pupil 5: What do the freshers do on the day that lectures start?

Pupil 6: ... etc.

The whole plan consists of 9-10 questions. All questions are written by pupils in notebooks.

Method 2. Selection of information about British universities and the completion of the scheme.

Teacher: Dear girls and boys, let’s try to find the information about British universities and complete the chart on the poster.

The scheme is presented on a poster or on a board. Pupils reproduce such a scheme in their notebooks and gradually fill it with the information from the text. But before writing information in their notebooks, the pupils express it verbally. They are selected and wrote the information in notebooks, which corresponded the most closely to the questions put in the scheme (Table 1).

Table 1

British universities

1. How many universities are there in Britain?	There are 46 universities in Britain.
2. How can one get a place at university?	
3. What does a place at university bring?	
4. What does the grant depend on?	
5. What’s the age of young people when they pick a college?	
6. How do young people choose a college?	
7. How many terms are there at university? How long is each term?	
8. How often do the students have a tutorial?	
9. What are the tutorials organized for?	
10. What do the students do at the regular seminar?	
11. What is the study system of Oxford and Cambridge based on?	
12. What about attending lectures for “oxbridge” students?	
13. When do students take their finals?	
14. What degree do most of the students get after three or four years?	

Fragment 2. Tasks to control the skills and abilities of dialogue speech.

Stage 1. Monologues of pupils on the topic “British Universities”, “Freshers”.

Aim: to teach pupils to speak at the text level.

Method 1. The role game “British students attend Ukrainian school”.

Teacher: Dear friends, meet the students from Oxford and Cambridge Universities. They will tell you how to become a student of their universities. After that you may ask them questions if you want to know more.

Students take the role of British students, speaking about British universities. For a verbal opr you can use a schema that was filled with information from the text in the previous lesson. Then, other students ask questions to “British students”.

Pupil 1: How is the idea of Tony Blair give education for the poor being realized?

Pupil 2: What about fees at universities?

Pupil 3: Do the students get any grants if they aren't able to cover tuition fees? Can a foreign student get a grant from the British Government?

Method 2. Role Play “My Experience of Oxford University’s First Course”.

Teacher: Dear boys and girls, meat our school leavers who have come on holidays after a year spent at Oxford University as first year students. They will tell you about their experience as “freshers”. Ask them questions if you want to know more.

Students carry out the roles of graduates of their schools, who entered Oxford University and studied there for a year. For the verbal support they use the plan having been drawn up in the previous lesson to the “Freshers” subsystem. After completing the statement, other pupils may ask such questions:

1. *Why can a fresher's life be exciting but terrifying for the first week?*

2. *You have just told that groups of freshers are often seen walking around with a worried look on their faces.*

Why are they worried?

3. *Is attending lectures for freshers optional too?*

Stage 2. Commenting on the information received from the text having been read.

Aim: to teach pupils to express their thoughts about the information received.

Method 1. Pupils express their thoughts according to the evaluation or comparative character.

Teacher: I hope the information you have got about British universities is not only interesting but rather useful for you. Next year you'll leave school and try to become university students. Do you think a good school background is an important requirement for success in college?

Pupil 1: No, doubt, one should have good study habits; for unless a student knows how to study, he will not benefit from his courses as fully as he should. To get place at university is not a simple thing not only in Great Britain but in this country as well. We are quite aware of the fact that competitions for places at universities are fierce. So to have a good knowledge is very important.

Pupil 2: I think finances are important also. It's a good idea that for all British citizens a place at university brings with a grant from their Local Educational authority. We know that the amount of this grant depends on the parents' income: if the parents do not earn much money, their children will receive a full grant which will cover all their expenses.

Pupil 3: Unfortunately, it's not the same in our country. Tuition and other expenses are very high nearly in all the colleges of Ukraine. Many young people whose parents don't earn much money have to choose places where fees are not high or look for a job. But to find a job without any profession is very difficult. So many young people become unemployed just after leaving school.

Pupil 4: I'd like to add a comment which is relevant to what P3 has just said. Some days ago I read the essay about Tony Blair's reforms. The British Government spend 4.33 billion dollars on a welfare-to-work training program for young unemployed. The program assumes that the best thing for the poor and disadvantaged is education, so that they can pull themselves up their bootstraps. I wish our government would introduce something like that. Everybody hopes that the situation will change for the better.

As for a dialogue, the program stipulates that at the end of the second class the statements of each partner has to contain not less than 2-3 replicas, correctly used with Grammar. Pupils ask questions of different types, answer them according to linguistic material; react to replicas of the teacher and classmates; express consent, disagreement, excuse, compassion, joy, approval (disapproval), offer, attitude (positive, negative), refusal, conduct dialogue-questioning.

At the next stage pupils are already able to conduct dialogue according to the forms: question – response, statement – consent / disagreement, greetings – response, as well as a dialogue etiquette in standard situations of communication (dialogue-questioning, dialogue-exchange of views), create a micro-dialogue, performing with certain roles; the statement of each partner must contain not less than 4-5 replicas.

We've to admit that at the end of the 5th form pupils should be able (without pre-training) to participate in the dialogue communication, to exchange information, to express their opinion on specific facts and events, using all kinds of questions, tables, and use dialogical unities like invitation-gratitude, consent (consent (or refusal and explanation of the reason), a proposal – a counter proposal, an order – a question about the conditions of the execution of the order or its cause.

The statement of each partner should contain at least 6 replicas. The list of abilities that pupils need to master is not significantly different from the list of skills related to dialogical speech in the 5th form. Only the amount of expressions is increased constantly. At the 8th form pupils must be able to converse with one or more persons without prior training in the context of a particular situation of communication, as well as using the contents of the

read information, to participate in dialogues of different types, spontaneously reacting to changes in the linguistic behavior of the partners of communication and expressing their attitude to the subject discussed within the activity of the program of linguistic material of the 8th and previous forms; to conduct a group discussion without support, for example, using arguments, beliefs, elements of controversy and discussion. At the end of the 9th form, according to the program, the volume of each participant's speech is 10 replicas, and at the end of studying at the 9th form it reaches 14 replicas. In addition, pupils must already be able to find and transmit information and, if it is necessary, receive additional information. In accordance with the requirements of facilitative training for controlling the dialogue speech, for example, of adolescents, we propose the following tasks:

1. Listen (read the dialogue), make a similar one. Structural-speech scheme can be offered to “weak” pupils:

P1: I say, ... let's go some where on ... I'm interested in ... What about you?

P2: (a foreign guest) I'm interested in ..., too.

P1: Then let's go to ...

P2: What's on at the ... on ... ?

P1: Let me see ... by ... He/she is a ...

P2: All right. Thank you for the information.

2. Draw up a dialogue according to a functional scheme.

Invite your foreign guest to go to the theater or to a concert hall on a day off. Tell him / her about your preferences, find out what your guest is interested in. Use the dialogue scheme and a theater / concert poster.

Functional scheme

Partner 1

Offer (where to go on weekends)

+ message (about your tastes)

+ question (about partner tastes)

Partner 2

Message (about your tastes)

+ offer (where to go)

Consent + message

(about going to theater / concrete hall)

Gratitude + expression of hope

(on the fact that the partner will also like the performance / concert)

The functional scheme can be submitted in native or foreign language. It can also be presented in the form of direct tips, for example: suggest you somewhere on the weekend, inform your partner about your interests, find out his / her.

3. To make up a dialogue without the help of a functional scheme or a sample.

Consequently, tests have the aim of verifying skills and speaking skills may be included into a sample, supports which are different by nature, and may not contain them. Tests can be scored based on an excerpt form, read or listened text, previewed movie.

Conclusions. The process of facilitation at the process of studying cannot be understood in a simplified way. Having been involved in the activity and learning consciously are quite different things. The action, if it is imposed by a team of methodologists, teachers is carried out under pressure on a pupil, and then it is perceived out of any sense as a so-called “temporary” need.

In Cognitive Psychology the following attributes of the person are shown: his/her consciousness and activity; attributes of the person's psyche – subjectivity, activity, adaptability; attributes of the consciousness – experience, knowledge and attitudes; activity attributes – activity, awareness, commitment, motivation and so on. These components will be analyzed in our further publications.

Literature:

1. Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2018. Вип. 24 (1). С. 97–117. DOI: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.
2. Максименко С., Ткач Б., Литвинчук Л., Онуфрієва Л. Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 2019. 26 (1), С. 246–264. DOI : 10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264. URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.
3. Collins M.X. Information Density and Dependency Length as Complementary Cognitive Models. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 43, Issue 5, October, 2014. P. 651–681. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9273-3>.
4. Day D.H. Infant perception of the invariant size of approaching and re-geding objects. *Developmental Psychology*. 1981. 306 p.
5. Fisher B.A. Perspectives on human communication. New York, 1986. 220 p.

6. Fodor J.A., Garrett M., Bever T.G. Some syntactic determinants of sentential complexity. *Perception and Psychophysics*. Oxford : Oxford University Press, 1968. P. 36–48.
7. Gardner R.W., Jackson D.N., Messick S. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. *Psychological Issues*. 1960. Vol. 2. Mon. 8. 148 p.
8. Mykhalchuk N., Kryshevych O. The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія: Психологія. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. 2019. Vol. 26, Issue 1, С. 265–285. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.*
9. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the diencephalic framework. *Koch S.Psychology : A study of a science*. New-York : Mc. Grawn Hill, 2009. 59 p.
10. Stockwell P. *Cognitive Poetics : An Intoduction*. London, New-York : Penguin Books, 2002. 193 p.

**ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС**

Отримано: 30 березня 2020 р.

Прорецензовано: 10 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 13 квітня 2020 р.

e-mail: halyna.handzilevska@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-156-161

Гандзілевська Г. Б., Онпчук А. С. Детермінанти життєвих сценаріїв науково-педагогічних працівників ЗВО в розрізі їхнього акмерозвитку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*: науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 156–161.

УДК: 159. 922. 6

Гандзілевська Галина Борисівна,
доктор психологічних наук, професор
кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»,
Онпчук Анастасія Сергіївна,
магістр психології
Національного університету «Острозька академія»

ДЕТЕРМІНАНТИ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО В РОЗРІЗІ ЇХНЬОГО АКМЕРОЗВИТКУ

Статтю присвячено дослідженню проблеми акмерозвитку науково-педагогічних працівників ЗВО (науковців). Смысловиттєві орієнтири виділено основним показником акмерозвитку науковців, реалізацію інстинктів і сценарні установки – показниками психологічних ресурсів та бар'єрів цього процесу. За допомогою тесту смысловиттєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв), що є адаптованою версією тесту «Ціль у житті» Дж. Крамбо й Л. Махоліка, опитувальника раннях дитячих рішень С. Максимової, що є модифікованим варіантом методики В. Петровського «Дитячі думки» (адаптований українською мовою (Г. Гандзілевська, У. Нікітчук)), опитувальника В. Гарбузова та кореляційного аналізу схарактеризовано особливості реалізації життєвого, зокрема професійного, потенціалу науковців в акмеріоді. Досліджено, що науковці насамперед віддають перевагу конструюванню цілі, її осмисленості та контролю щодо реалізації, тоді як пріоритетом у ненауковців є керованість життя та, як і в науковців, вагоме значення має емоційна насиченість життя та впевненість у власні сили щодо його розгортання відповідно до запланованого. Виявлений кореляційний зв'язок між показниками смысловиттєвих орієнтацій та показниками домінуючих інстинктів і сценарних установок дозволив схарактеризувати як ресурсний, так і деструктивний потенціал детермінант життєвих сценаріїв науковців для їхнього акмерозвитку. Сприятливими в цьому процесі виокремлено реалізацію інстинктів дослідницького, домінуючого лібертофільного типу і для конструювання та осмислення цілей у житті у 20–37 років припису «Не належ до групи», який обумовлюють інстинкти дослідницького типу, і припису «Поспішай» у другому віковому проміжку акмеріоду. Психологічними бар'єрами науковців у акмеріоді виділено такі сценарні приписи, як «Будь сильним», «Будь досконалістю», «Не будь, не живи», «Звеселяй інших», «Не будь першим», «Не дорослишай», «Не зближуйся».

Ключові слова: акмерозвиток, науково-педагогічні працівники, інстинкти, сценарні установки, акмеріод, детермінанти життєвого сценарію.

Halyna B. Handzilevska,
Doctor of Psychological Sciences, Professor
Department of Psychology and Pedagogy,
National University of Ostroh Academy,
Anastasia S. Onpchuk,
Master of Psychology,
National University of Ostroh Academy

DETERMINANTS OF LIFE-SCIENCES OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS IN SECTION OF THEIR ACME DEVELOPMENT

The article is devoted to the research of acme development of scientific and pedagogical workers of HEI (scientists). Meaningful life guidelines are highlighted by the main indicator of acme development of scientists, the implementation of instincts and scenarios – indicators of psychological resources and barriers to this process. Using the sense-of-life orientation test (D. Leontiev), which is an adapted version of the «Goal in Life» test by J. Krambo and L. Maholik; the questionnaire of early childhood decisions by S. Maximova, which is a modified version of V. Petrovsky's methodology «Children's Thoughts» (adapted in Ukrainian (G. Gandzilevska, U. Nikitchuk); V. Garbuzov's questionnaire and correlation analysis, characterized the peculiarities of realization of life, in particular professional, the potential of scientists in the acmeperiod. It has been researched that, first of all, scientists prefer to construct a goal, its meaningfulness and control over its realization, while the priority in non-scientist is the controllability of life and, as well as in scientists, the emotional richness of life and self-confidence in it are of great importance. Deployment according to the planned plans. The revealed correlation between the indicators of sense-of-life orientation and indicators of dominant instincts and scenarios made it possible to characterize both the resource and the destructive potential of the determinants of life scenarios of scientists for their acme development. Thus, the implementation of the instincts of research, dominant libertophilic types, and for constructing and comprehending

goals in the life of 20-37 years of the «Do not belong to the group» that determines the instincts of the research type, and of «Hurry» in the second age gap are distinguished in this process. acmepreiod. Psychological barriers of scientists in the acmepreiod highlighted such scriptural prescriptions as «Be strong», «Be perfect», «Do not be, do not live», «Celebrate others», «Do not be the first», «Do not grow closer».

Key words: acme development, scientific and pedagogical staff, instincts, scripts, acmepreiod, determinants of the life scenario.

Постановка проблеми. Проблема пошуку психологічних ресурсів і бар'єрів реалізації професійного потенціалу педагогічних працівників набуває актуальності у зв'язку з освітніми реформами та відповідно адаптацією до змін. Специфікою професійної діяльності викладачів ЗВО є наукова діяльність, яка на сучасному етапі все більше стає пронизаною нарративами (О. Афанасьєв, І. Василенко), а отже, супроводжується переосмисленням життєвого досвіду. Відтак виникає потреба в дослідженні акмерозвитку викладачів ЗВО крізь призму реалізації акмепотенціалу їхніх життєвих сценаріїв – акумулятивної, інтегративної системи зовнішніх і внутрішніх ресурсів для адаптації індивіда в соціумі, його самореалізації та акмеологізації. Особливого значення проблема реалізації професійного потенціалу науково-педагогічних працівників ЗВО набуває в акмеперіоді – віковому етапі життєвого шляху, сензитивному для акмереалізації в усіх сферах життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Один із напрямків дослідження проблеми акмерозвитку науково-педагогічних працівників ЗВО вбачаємо крізь призму розгортання їхніх життєвих, зокрема й професійних, сценаріїв – певної програми життя, яка окреслює міру та межі активності, виражає ставлення особистості до себе та інших, прогнозує поведінкові стратегії (E. Berne, 2016; C. Steiner, 2007) та моделі стосунків (R. G. Erskine, 2010, 2016). Серед детермінантів формування життєвого сценарію психологи виділяють як набуті, так і вроджені директиви, зокрема, колективне несвідоме (архетипи, інстинкти) та сценарні установки. Згідно із загальновідомою концепцією інстинктів соціальної поведінки (Москаленко, 2008), інстинкти як внутрішні успадковані прагнення до цілеспрямованих дій – це рушійна сила поведінки живого організму, яка містить елемент передбачення та, згідно з концепцією інстинктів В. Гарбузова (Гарбузов, 2006), визначає особливості адаптації. Проблему реалізації інстинктів науковці досліджували в різних контекстах, зокрема як «природжена програмою поведінки» (В. Фішель), відповідь на певну ситуацію (Г. Спенсер), детермінанта адаптації індивіда, самозбереження, подовження роду, ставлення до себе й оточення (В. Гарбузов), детермінанта поведінки людини в нових для неї обставинах (Л. Варунків), чинник різних аспектів особистості (характер, потреби, бажання) та специфіки життєдіяльності (стосунки, вибір професії) (В. Карлишев) та ін. Імовірно, що домінування певного типу інстинктів має значення і в акмерозвитку науково-педагогічних працівників ЗВО.

У межах системного підходу у своїх попередніх дослідженнях (Гандзілевська, 2018) ми вивчали життєвий сценарій як симультанне, діалектичне, акумулятивне розгортання генетичної програми та набутого в онтогенезі психічного когнітивно-емоційного новоутворення, що є результатом перетворення людиною первинних даних про себе та інших у стійкі стратегії самопрезентації та взаємодії. Тобто життєвий сценарій відображає трансформацію колективного несвідомого стереотипу у творчо-індивідуальний задум. Відповідно, виконуючи функції / гіперфункції психологічного імунітету, основний складник життєвого сценарію – сценарне рішення-установка, яке ухвалюють емоційно у відповідь на директиви значущих дорослих (Е. Берн, Р. та М. Гуллінґи та ін.), репрезентує поведінкові зразки колективного несвідомого, родинні цінності, розвивається в онтогенезі відповідно до власних переконань, виражає психологічну позицію і завершує своє формування у вимірі світоглядних орієнтирів. А тому роль сценарної установки у формуванні акмеологічного потенціалу життєвого сценарію є очевидною.

Варто зауважити, що проблема акмерозвитку й акмеперіоду стає предметом дослідження як західних науковців (Д. Бромлей, Е. Еріксон, Г. Крайґ та ін.), так і сучасних вітчизняних дослідників (В. Гладкова, У. Гуменюк, С. Пальчевський, І. Шестопап, В. Ямницький та ін.). Водночас проблема акмеологізації науково-педагогічних працівників ЗВО в акмеперіоді маловивчена. У своїх попередніх дослідженнях (Гандзілевська & Балашов & Онпчук, 2020) ми наголошували, що сучасники вивчають проблеми науково-педагогічних працівників насамперед у контексті конструювання професійних стандартів, що й підтверджують праці Ю. Скиби (Скиба, 2018). Зосередивши увагу на психологічному благополуччі, ми виявили відмінності в показниках загального рівня психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників ЗВО порівняно з показниками представників інших професій, які не провадять наукової діяльності в акмеперіоді (Гандзілевська & Балашов & Онпчук, 2020). Окрім того, ми виявили низку сценарних установок науково-педагогічних працівників ЗВО, які виконують як конструктивні, так і деструктивні функції в процесі досягнення психологічного благополуччя. У цьому дослідженні проаналізуємо роль провідних інстинктів та сценарних установок для акмерозвитку науково-педагогічних працівників ЗВО.

Мету цього дослідження скеровуємо на емпіричне вивчення зв'язку реалізації інстинктів науково-педагогічних працівників ЗВО та сценарних установок з їхнім акмерозвитком. **Завдання:** емпірично вивчити особливості розгортання смисложитєвих орієнтацій науково-педагогічних працівників ЗВО (науковців) в акмеперіоді порівняно з ненауковцями; дослідити провідні інстинкти та сценарні установки науково-педагогічних працівників ЗВО як психологічні ресурси та бар'єри їхнього акмерозвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації мети і завдань дослідження застосовано такий діагностичний інструментарій: для вивчення переживань індивідом онтологічної значущості життя – центрального ресурсу акмепотенціалу професійного сценарію (тест смисложитєвих орієнтацій (СЖО) (Д. Леонтєв), що є адаптованою версією тесту «Цілі у житті» Дж. Крамбо й Л. Махоліка) (Леонтєв, 2000); для виокремлення психологічних бар'єрів та ресурсів СЖО науково-педагогічних працівників ЗВО – опитувальник ранніх дитячих рішень С. Максимової, що є модифікованим варіантом методики В. Петровського «Дитячі думки» (Максимова, 2006) (адаптований українською мовою (Г. Гандзілевська, У. Нікітчук) (Гандзілевська & Нікітчук, 2018); опитувальник для виявлення провідного інстинкту В. Гарбузова (Гарбузов, 1994). Для математико-статистичного оброблення емпіричних даних використовували кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона).

Емпірична вибірка становила 53 науково-педагогічних працівники ЗВО (науковців) та 53 особи, що не провадять наукової діяльності (ненауковців). Услід за В. Ямницьким вік респондентів вивчено у двох вікових проміжках – 20–37 років та 38–60 років акмеологічного періоду. Дослідження проведено на базі Національного університету «Острозька академія», Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, Вінницького політехнічного університету та Вінницького торгівельно-економічного університету.

Застосування тесту смисложитєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтєва дало змогу виявити провідні показники СЖО науково-педагогічних працівників ЗВО в акмеперіоді – шкали «Локус контролю-«Життя» (M=37,84, SD=4,985) та «Цілі в житті» (M=36,38, SD=5,068) у першій фазі акмеперіоду (20–37 років) та «Цілі в житті» (M=37,11, SD=4,236), «Емоційна насиченість» (M=36,51, SD=7,924) у віці 38–60 років. Динаміку розгортання показників смисложитєвих орієнтацій науково-педагогічних працівників у акмеперіоді демонструє рисунок 1.

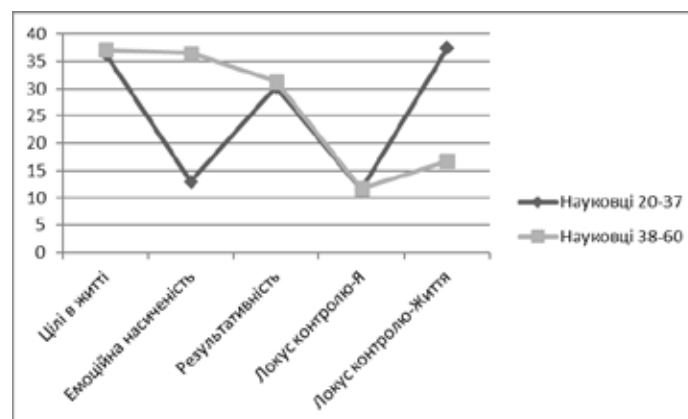


Рис. 1. Динаміка показників смисложитєвих орієнтацій науково-педагогічних працівників в акмеперіоді

Ненауковці у віці 20–37 років віддають перевагу емоційній насиченості життя (показник шкали СЖО «Емоційна насиченість» (M=39,42, SD=2,352)) та його контролю («Локус контролю-Життя» (M=38,76, SD=2,850)), тоді як у віці 38–60 років переважає показник СЖО шкали «Локус контролю-Життя, або керованість життя» (M=40,33, SD=2,882). Динаміку розгортання показників смисложитєвих орієнтацій науково-педагогічних працівників в акмеперіоді демонструє рисунок 2.

За допомогою опитувальника для виявлення провідного інстинкту В. Гарбузова досліджено, що в науковців (20–37 років) переважають показники шкали – *генофільний тип* (продовження роду – «Інтереси сім'ї над усе») (M=4,57, SD=0,577), *лібертофільний тип* (інстинкт свободи – «Свобода над усе»); свобода (M=4,57, SD=0,577), *дослідницький тип* (дослідження – «Творчість і прогрес – над усе») (M=4,42, SD=0,757). У віці 38–60 років у науковців переважають показники реалізації інстинктів *дослідницького типу* (M=4,74, SD=0,655), *домінантного типу* (домінування – «Справа і порядок – над усе, буде добре всім – буде добре кожному») (M=4,66, SD=0,480) та *генофільного типу* (M=4,33, SD=0,733).

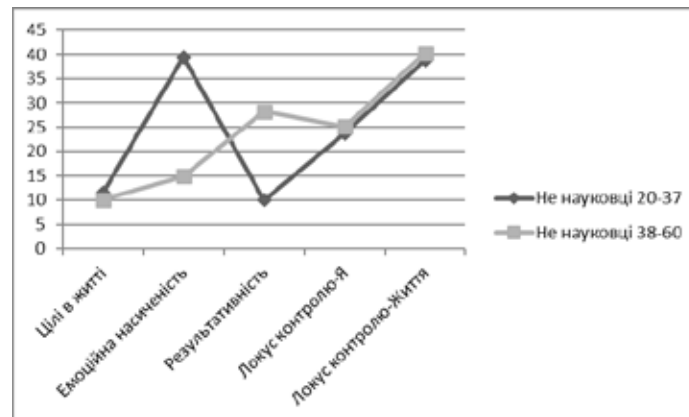


Рис. 2. Динаміка показників смислотиттєвих орієнтацій науково-педагогічних працівників в акмеперіоді

Динаміку розгортання показників реалізації інстинктів науковців демонструє рисунок 3.

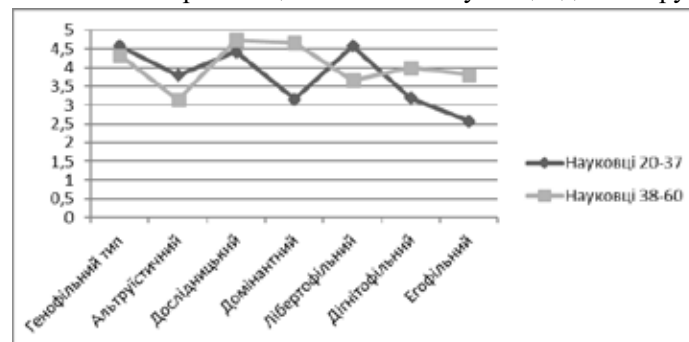


Рис. 3. Динаміка розгортання показників реалізації інстинктів науковців

У ненауковців у віці 20–37 років переважають показники реалізації інстинктів *лібертофільного типу* ($M=4,38$, $SD=0,752$), *генофільного типу* ($M=4,30$, $SD=0,788$) та *егофільного типу* (самозбереження – «Безпека і здоров'я над усе») ($M=4,23$, $SD=0,815$). Тоді як у віці з 38 до 60 років переважають показники реалізації *дігнітофільного типу* (збереження гідності – «У нашому роду не було боягузів і негідників; честь над усе») ($M=4,25$, $SD=0,859$), *генофільного типу* ($M=4,18$, $SD=0,878$) та *домінантного типу* (домінування – «Справа і порядок – над усе, буде добре всім – буде добре кожному») ($M=4,16$, $SD=0,974$). Динаміку розгортання показників реалізації інстинктів ненауковців демонструє рисунок 4.

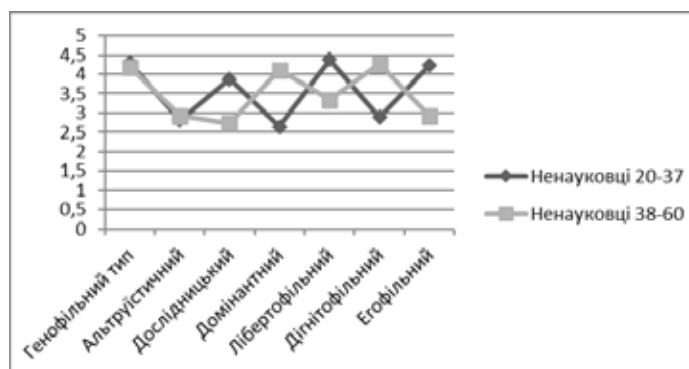


Рис. 4. Динаміка розгортання показників реалізації інстинктів ненауковців

За допомогою коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона ми виявили кореляційну залежність показників смислотиттєвих орієнтацій та провідних інстинктів. Зокрема, у науковців у віці 20–37 років виявлено кореляційний зв'язок між показниками «Цілі в житті» та інстинктів *дослідницького типу* ($r=0,981$, $p \leq 0,05$), «Результативність життя» та інстинктів *домінантного типу* ($r=0,846$, $p \leq 0,01$), «Локус контролю – Життя» та інстинктів *лібертофільного типу* ($r=0,702$, $p \leq 0,05$). У науковців 38–60 років виявлено залежність показників СЖО «Локус контролю – Я» та показників інстинктів *лібертофільного типу* ($r=0,697$,

$p \leq 0,05$), «Процес життя» та інстинктів *дослідницького типу* ($r=0,780$, $p \leq 0,01$), а «Результативність життя» та інстинктів *домінантного типу* ($r=0,846$, $p \leq 0,01$). Такі результати дали змогу виокремити ресурсний потенціал певних типів інстинктів для акмерозвитку науковців.

Виявлено кореляційний зв'язок між показниками СЖО та сценарними установками науково-педагогічних працівників у віці 20–37 років, що уможливило виявити як деструктивний, так і конструктивний їхній потенціал. Зокрема, обернена кореляція між показниками СЖО шкали «Цілі в житті» і приписом «Будь сильним» ($r=-0,334$, $p \leq 0,05$), шкали «Локус контроль –Я» та приписом «Будь досконалістю» ($r=-0,300$, $p \leq 0,05$), «Не будь, не живи» ($r=-0,330$, $p \leq 0,05$), шкали «Результативність життя» та приписом «Будь досконалістю» ($r=-0,312$, $p \leq 0,05$) дає змогу означити виокремлені приписи психологічними бар'єрами акмерозвитку. Водночас виявлена пряма кореляція між показниками СЖО шкал «Цілі в житті» та приписом «Не належ до групи» ($r=0,381$, $p \leq 0,01$) може вказувати на вагомість ситуативного усамітнення для досягнення певного результату самореалізації в науковій сфері науково-педагогічних працівників ЗВО. Підсилює останню заборону реалізація інстинктів *дослідницького типу*, що підтверджує пряма кореляція між показниками цього типу та припису «Не належ до групи» ($r=0,384$, $p \leq 0,01$).

Щодо результатів дослідження психологічних бар'єрів та ресурсів акмерозвитку науковців у віковому проміжку 37–60 років акмеперіоду, то здобуті результати дають підстави виокремити ресурсний потенціал припису «Поспішай» (виявлено пряму кореляцію між показниками цього припису та шкали СЖО «Цілі в житті» ($r=0,271$, $p \leq 0,05$)) та деструктивний – приписів «Звеселяй інших», «Не будь першим», «Не дорослішай» (виявлено обернену кореляцію між показниками цих приписів та показником СЖО шкали «Результативність життя» (задоволеність самореалізацією) (відповідно $r=-0,344$, $p \leq 0,05$; $r=-0,296$, $p \leq 0,05$; $r=-0,296$, $p \leq 0,05$)) та «Не зближуйся» (виявлено обернений кореляційний зв'язок між показниками цього припису та шкали СЖО «Локус контроль –Я» ($r=-0,335$, $p \leq 0,05$)). Водночас приписи «Не зближуйся» та «Не твори» сприяють оптимізації контролю свого життя та ухвалення рішень (виявлено пряму кореляцію між показниками означеного припису та шкали СЖО «Локус контроль –Життя» (відповідно $r=0,275$, $p \leq 0,05$; $r=0,291$, $p \leq 0,05$)). Окрім того, виявлено пряму кореляцію між показниками приписів «Старайся» та інстинктів *дiгнітофiльного типу* ($r=0,285$, $p=0,05$) та приписом «Будь досконалістю» та показником реалізації інстинктів *домінантного типу* ($r=0,312$, $p=0,05$).

Отже, емпіричне дослідження проблеми акмерозвитку науково-педагогічних працівників ЗВО (науковців) дало підстави виявити особливості цього процесу порівняно з ненауковцями в акмеперіоді та виокремити його психологічні бар'єри й ресурси. Досліджено, що науковці віддають перевагу контролю життя та втіленню рішень щодо його реалізації в період 20–37 років та задоволеності самореалізацією у віці 38–60 років. Окрім того, доведено, що осмисленість життя, наявність цілі, спрямованість перспективи характерна для науковців упродовж розгортання всього акмеперіоду. Тоді як ненауковці у віці 20–37 років віддають перевагу емоційній насиченості життя та його контролю, у віці 38–60 років пріоритету набуває керованість життя. Щодо реалізації інстинктів, то в науковців 20–37 років виокремлено домінування *генофiльного, лiбертофiльного та дослідницького типів*, тоді як у віці 38–60 років переважають показники реалізації інстинктів *дослідницького, доміантного та генофiльного типів*. Виявлений кореляційний зв'язок між показниками смисложиттєвих орієнтації та показниками домінувальних інстинктів дав змогу схарактеризувати ресурсний потенціал для акмерозвитку науковців певних типів інстинктів. Зокрема, у віці 20–37 років спрямованості й осмисленості життя сприяє реалізація інстинктів *дослідницького типу*; відчуттю його продуктивності – інстинктів *домінантного типу*; контрольованості життя – інстинктів *лібертофiльного типу*. Для науковців 38–60 років виявлено сприятливими для конструювання власного життя відповідно до своїх цілей інстинктів *лібертофiльного типу*; для емоційної задоволеності від самореалізації – інстинктів *дослідницького типу*; а результативності – інстинктів *домінантного типу*. Окрім того, виявлений кореляційний зв'язок між показниками смисложиттєвих орієнтації та сценарними установками науково-педагогічних працівників у віці 20–37 років дав змогу виокремити психологічні бар'єри акмерозвитку науковців, зокрема, приписи «Будь сильним», «Будь досконалістю», «Не будь, не живи», та ресурсний потенціал для конструювання та осмислення цілей у житті – припис «Не належ до групи», який обумовлюють інстинкти *дослідницького типу*, що й підтверджує кореляційний зв'язок між означеними показниками. Досліджено й те, що у віковому проміжку 37–60 років науковців припис «Поспішай» є ресурсним для конструювання перспектив та виокремлено низку сценарних установок, які деструктивно впливають на акмерозвиток науковців у цьому віці, зокрема приписи «Звеселяй інших», «Не будь першим», «Не дорослішай», «Не зближуйся». Наголошено, що приписи «Не зближуйся» та «Не твори» сприяють оптимізації контролю свого життя та ухвалення рішень для науковців у другій фазі акмеперіоду, а реалізація інстинктів *дiгнітофiльного типу* оптимізує припис «Старайся», тоді як реалізації інстинктів *домінантного типу* – установку «Будь досконалістю». **Перспективу подальших розвідок** убачаємо у вивченні ролі цінностей науково-педагогічних працівників ЗВО для їхньої акмеологізації.

Література:

1. Гандзілевська Г. Б. Життєві сценарії українських емігрантів (психолого-акмеологічний дискурс) : монографія. Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2018.
2. Гандзілевська Г., & Нікітчук У. Адаптація опитувальника батьківських заборон С. Максимової. *Особистісне зростання : теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами III-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2018, Квітень 27.
3. Гандзілевська Г., Балашов Е., Онпчук А. Роль сценарних установок у досягненні психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників ЗВО у акмеперіоді. *Психологічний часопис*. Вип. 6. 2020, Березень, 3. № 2. С. 9–18. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/view/34>
4. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. Санкт-Петербург, 1994. 160 с.
5. Гарбузов В. И. Инстинкты и судьба человека. Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Астрель-СПб, 2006. 477 с.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000.
7. Максимова С. В. Творчество : созидание или деструкция : монография. Москва : Академический проект, 2006.
8. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. Вид. 2-ге, виправл. та доповн. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 688 с.
9. Berne E. Games People Play. The Psychology of Human Relationships, 2016. 176 p.
10. Erskine R.G. Life Scripts: A transactional analysis of unconscious relational patterns, London: Karnac Books, 2010. 314 p.
11. Erskine R.G. Transactional analysis Transactional Analysis in Contemporary Psychotherapy. London : Karnac., 2016. 346 p
12. Steiner C. Scripts People Live: Transactional Analysis of Life Scripts. Publisher: Open Road Integrated Media; Released, 2007. 352 p.

Отримано: 21 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 29 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 29 квітня 2020 р.

e-mail: kostina_tanya@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-162-166

Костіна Т. О. Криза в умовах карантину: нові гендерні перспективи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 162–166.

УДК: 159.922.8-057.875:378

Костіна Тетяна Олександрівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

докторантка кафедри психології

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

КРИЗА В УМОВАХ КАРАНТИНУ: НОВІ ГЕНДЕРНІ ПЕРСПЕКТИВИ

У статті подано результати теоретичного аналізу ролі кризи в умовах карантину для гендерної проблематики. Підкреслено, що людське життя супроводжується кризами, які можуть бути нормативними (вікові) та ненормативними (біографічні). Визначено, що вихід із кризи відбувається шляхом прогресу або регресу. Проаналізовано роль карантинних заходів для запуску переживання кризи як реакцію на різкі зміни соціальних умов існування людини. Підкреслено, що ця ситуація може слугувати каталізатором для переосмислення усталених гендерних шаблонів та стереотипів у партнерських (подружніх) стосунках і сприятиме їх нівелюванню. Зазначено, що зміни однієї сім'ї (мікрорівень) у напрямку рівноправності (егалітарності) сприятимуть таким змінам у суспільстві (макрорівень).

Ключові слова: гендер, гендерна нерівність, переживання, психологічна криза, рефлексія.

Tetiana O. Kostina,

PhD in Psychology, Associate Professor,

Doctoral student of the Department of Psychology,

Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University

THE QUARANTINE CRISIS: NEW GENDER PERSPECTIVES

The article presents the results of a theoretical analysis of the role of the crisis in the context of quarantine for gender issues. It is emphasized that human life is accompanied by crises that can be normative (age-related) and non-normative (biographical). It is determined that the way out of the crisis is through progress (getting new knowledge and ways to interact with the world) or regression (the process of “getting stuck” in the past).

It is determined that the issue of crisis is studied in philosophy, psychology, and sociology. The designated scientific directions tried to explain the nature of the crisis and determine its role in the life of man and society. Depending on the initial methodological views, scientists put either the individual or society first.

The role of quarantine measures for triggering the crisis is analyzed as a reaction to abrupt changes in the social conditions of human existence. It is noted that the crisis marks the transition from the old to the new. This is a bifurcation point that divides reality into what was and what will no longer be.

It is emphasized that the successful passage of the normative crisis allows a person (child) to: expand the system of motivational motives; form an appropriate system of knowledge and skills for the implementation of these motivational motives. In the context of a biographical (non-normative) crisis, which occurs as a reaction to the inability of a person to implement his life plan, the following ways out are possible: 1) change the situation and remove obstacles (but in the situation of closed state borders, the elimination of this obstacle is not subject to man, it cannot change it); 2) refusal to achieve the desired (but such a refusal must go through certain stages in order for there to be a real acceptance of the situation).

It is indicated that psychology identifies four key critical life situations: stress, frustration, conflict, and crisis. Actually, the latter is a state that is determined by the problem that confronts a person. This is a problem that a person cannot solve in the short term in the usual way. The above analysis leads us to the conclusion that the situation of quarantine is, in fact, a crisis. Because here there are key characteristics that make it impossible to implement a life plan: a sharp breakdown of the usual, which is also accompanied by economic difficulties (loss of profit/work), physical restrictions (restriction of movement, closure in space (“four walls”), issues of access to medical services), social deprivation (reduction of social contacts).

If we talk about the gender aspect of crisis experience, a number of studies have shown that there are patterns of crisis experience that may be more typical for men or women. This is due to the specifics of socio-cultural expectations that are put forward regarding the behavior of men and women. So, in the vast majority of cases, the stereotype of femininity allows women to be “weak”, share their problems and experiences, and ask for help.

The stereotype of masculinity, which is fixed in society, instills men with “masculine” behavior, such as: independent problem solving, independence in decision-making, taboo on showing weakness

However, along with stereotypical gender responses to the crisis, a different path is possible, especially in the context of partnerships. In particular, A. Giddens emphasizes that in the modern world there is a transformation of intimate social

relations towards their democratization. In addition, democratic changes in a particular marriage (partnership), which the scientist referred to as the “micro level”, determine changes at the level of society (macro level).

Any crisis in society does not bypass the gender issue. This means that the current crisis gives Ukraine and Ukrainian families a chance to rethink the established gender stereotypes and go on the path of egalitarian (equal) relations. In future scientific research, we consider it necessary to monitor the dynamics of changes in marital (partner) relations after the end of quarantine.

Key words: *gender, gender inequality, gender expectations, psychological crisis, reflection.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство постало перед викликом переосмислення усталеного світового устрою. Вірус COVID-19, який охопив практично всю земну кулю, кидає виклик людству: усе, що здавалося непохитним, стабільним, традиційним («так завжди було»), виявилось не таким. Відкриті кордони стають зачиненими, прогулянка парком отримує суспільний осуд (штрафи), а безпосередня соціальна взаємодія між людьми, зокрема й тактильні контакти (рукоштовання, обійми, поцілунки), фактично піддана анафемі.

Отже, ситуація, що склалася в суспільстві, неочікувана та незвична. Ба більше, не зрозуміло, коли саме ця ситуація може закінчитися та людство повернеться «до звичного життя». Продовження карантинних заходів та їх підсилення змушує пересічного громадянина переглянути часові очікування щодо повернення у звичне русло. Але насправді питання стоїть глибше: а чи можливо взагалі повернутися до «звичного русла»? Можливо, саме зараз ми переходимо Рубікон і точка неповернення – наша нова реальність, яка з часом стане для нас «звичним життям».

Усе більше можновладців із різних країн говорять про неминучість фінансової кризи під натиском пандемії. Психологічна спільнота не стоїть осторонь і порушує питання про психологічну кризу, із якою може зіткнутися (а якщо бути відвертими, уже зіткнулося) суспільство. Різкі зміни в суспільстві завжди зачіпають його учасників та учасниць – жінок і чоловіків, які формують це суспільство. Саме тому звернення до гендерної проблематики – важлива умова переосмислення ситуації та пошуку нових гендерних перспектив. Аналіз того, як переживають жінки та чоловіки ситуацію, чи підвищилася/зменшилася вразливість до гендерного насильства в суспільстві загалом та і окремому господарстві зокрема, як відбувається розподіл часового ресурсу і як може себе психологічно зберегти особистість у такі буремні часи – це ті важливі питання, що потребують відповідей. Власне нагальність ситуації змушує нас розпочати науковий пошук щодо аналізу та можливих наслідків кризової ситуації для гендерної проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Кризи в контексті психології вивчало багато науковців, з-поміж них: Є. Бурмістрова (надання психологічної допомоги в кризі) [1], Ф. Василюк (психологія переживання) [2], П. Горностаї (криза та психологічні ролі особистості) [4], Ю. Лановенко (переживання кризи в юнацькому віці) [7], А. Осіпова (робота психолога в кризових ситуаціях) [11], В. Столін (вплив кризи на самосвідомість) [15], Т. Титаренко (психологія життєвих криз) [13].

Дослідження кризи також було реалізовано в екзистенційному вимірі в працях філософів (М. Бубер (філософія діалогу), С. К'єркегор (стадії існування людини на шляху до бога), Ж.-П. Сартр (ідея незалежності особистості з одного боку та її відчуженість з іншого), М. Хайдеггер (феномен перед-розуміння)) [17, 18] та психологів (Р. Мей (значущість тривоги), В. Франкл (зцілення сенсом), К. Ясперс (біографічний аналіз)) [10, 8, 19].

Вплив соціальних чинників на розгортання гендерних очікувань та обов'язків вивчали такі науковці: Е. Гідденс (структурація суспільства та гендерні стереотипи) [3], О. Здравомислова (гендерна соціологія) [5], І. Клєцина (гендерна соціалізація) [6], Т. Марценюк (сучасні гендерні виклики) [9], А. Тьомкіна (соціологія гендерних ставлень) [16], R. Connell (гегемонна маскуліність / hegemonic masculinity) [22], J. Hyde (теорія гендерної схожості / gender similarities hypothesis) [23], M. Kimmel (гендероване суспільство / gendered society) [24], Risman B. (концепція гендерного запаморочення / gender vertigo) [25].

Актуальність гендерної перспективи в умовах кризи сучасного українського суспільства обумовив вибір нашого дослідження. Відтак, **мета статті** полягає в теоретичному аналізі явища впливу переживання кризи на переосмислення усталених гендерних очікувань.

Для досягнення мети ми використали такі **методи дослідження**: системно-структурний аналіз, узагальнення даних наукової літератури для опису значення кризи для гендерної проблематики.

Виклад основного матеріалу. «Риби відкривають океан останніми», – так каже китайське прислів'я. Можна лише дивуватися мудрості цього вислову. Справді, коли особисто перебуваєш у ситуації, у певному вирі подій, досить важко досягнути цю ситуацію, осмислити її роль для свого розвитку та віднайти шляхи до потрібних змін, нових ефективних способів взаємодії з оточенням. Власне, саме криза та зустріч із нею змушують особистість побачити «океан», у якому вона живе. Наприклад, усталені очікування щодо соціальних ролей (зокрема, гендерних) та відповідні їм стосунки, які людина приймала як «нормальне, звичне» та намагалася їм відповідати. Сьогодні відкриваються можливості для ревізії усталеного соціального устрою, адже очевидним стало – те, що було, таким уже не буде.

Саме слово «криза» має грецьке походження, однак в українську мову ввійшло через латинське слово «crisis» (злам, переламний момент) [21]. У словнику української мови кризу подано як: «різку зміну звичайного стану речей; злам, загострення становища» [14]. Отже, криза – це щось неочікуване, що призводить до різких зламів усталеного порядку та спричинює перехід від старого до нового. Це точка біфуркації, що розмежовує реальність на таку, що була, і якої більше не буде.

Варто зазначити, що на початку виникнення в грецькій мові слово «κρίσις» позначало «рішення, результат», а дієслово «κρίνω» – «розрізняю, суджу» (що було похідним від «krinō» – розділяю) [20] та не мало такої конотації, яка вибудувалася пізніше. Власне перехід в інші мови відбувся вже в значенні певного зламу. Така етимологічна історія слова дає нам більш глибоке розуміння, що може бути позначено як криза. З одного боку – це злам (про що ми писали вище), однак з іншого боку (спираючись на «первинне» значення) – це те рішення, яке ухвалено на основі суджень, розмірковувань у результаті певного розрізнення, тобто аналізу.

Отже, бачимо, що криза вимагає аналізу та процесу осмислення того, що відбулося з подальшим ухваленням рішення, що спирається на результат проведеного аналізу ситуації. Це означає, що «злам» – це не кінець історії, а фактично – початок нової.

Для розуміння впливу кризової ситуації на психіку людини розглянемо поняття кризи у психології. У психологічній літературі кризу здебільшого розглядають у контексті вікової періодизації процесу дорослішання людини. Це поняття до вікової періодизації ввів Л. Виготський [12]. Вікова криза – це умовне найменування перехідних етапів у процесі становлення людини, які перемижують стабільні періоди. Зазвичай, вікові кризи відносять до нормативних, тобто таких, що мають обов'язково відбутися на певному віковому відрізку перебігу життєвого шляху людини.

Розгортання кризи на визначених вікових етапах – це показник нормального психічного розвитку (власне, тому такі кризи й отримали назву – нормативні). У результаті проходження кризи має відбутися формування так званих новоутворень, основна роль яких полягає в забезпеченні ефективної адаптації людини до змін соціальної ситуації розвитку. Нормативна криза – це ситуація, коли наявний дисонанс між тим, що маю (вже є), і тим, що хочу мати (нові потреби). Отримання того, що хочу, мають забезпечити ці нові психологічні утворення, які формуються як результат успішного проходження кризи. Тобто, нормативні кризи – це результат виникнення суперечностей між ростучими потребами та неможливістю (неспроможністю) їх задоволення. Це означає, що успішне проходження вікової кризи дає змогу людині: 1) розширити систему мотиваційних спонукань; 2) сформуванню відповідну систему знань, навичок (умінь) для реалізації цих мотиваційних спонукань. Варто зазначити, що вікові кризи мають обов'язковий характер і є незворотніми.

Однак становлення людської особистості відбувається не лише через проходження нормативних (вікових) криз. Формування особистості людини, її суб'єктності було б неможливо без ненормативних криз, які ще називають випадковими, або життєвими (біографічними) кризами [7].

Визначний науковець, який досліджував розгортання та роль ненормативних криз у житті особистості Ф. Василюк, позначає кризу як: «...поворотний пункт життєвого шляху в ситуації неможливості реалізації життєвого задуму, що склався» [2, с.6]. Таке визначення кризи чітко вкладається в ситуацію, яка виникла під впливом пандемії та запроваджених карантинних заходів: значна кількість життєвих задумів не змогла збутися. Наприклад, людина мала змогу поїхати на роботу в іншу країну, але закриття кордонів заблокувало реалізацію цього задуму. Це означає, що наявна зовнішня ситуація слугує «блокатором» реалізації бажаного і людина має два шляхи виходу: 1) змінити ситуацію та усунути перешкоди (але цей приклад засвідчує, що це невідкладно людині й вона не може її змінити – відкриття кордонів поза межами її влади); 2) відмова від досягнення бажаного (але така відмова має пройти певні етапи, щоб відбулося справжнє «прийняття» ситуації, а не «застрягання» на неможливості її досягнути).

Неможливість реалізувати життєвий задум супроводжується значним емоційним навантаженням, що знову звертає наш погляд на наукові розробки Ф. Василюка – психологію переживання. Під кризовими подіями психолог розумів «...поворотні моменти індивідуального життя людини, які супроводжуються значними емоційними переживаннями» [2, с. 39]. Науковець виокремлює чотири ключові критичні життєві ситуації: стрес, фрустрацію, конфлікт та кризу [2]. Власне остання – криза – це стан, детермінований проблемою, що постає перед людиною. Цю проблему людина не здатна вирішити в короткотерміновій перспективі звичним для неї способом. Процес подолання кризи, що спирається на внутрішню роботу щодо відновлення душевної рівноваги – саме це відрізняє термін «переживання» в концепції Ф. Василюка. Це не просто емоція до об'єкта, що блокує досягнення бажаної цілі, переживання – це психологічна робота. За успішної реалізації такої роботи людина виходить із кризи «оновленою»: з новими знаннями про себе та світ, новими навичками, способами реагування, баченням перспективи тощо. І навпаки відсутність внутрішньої психологічної роботи (переосмислення, здатність до прийняття, побудови нових смислів) призводить до зростання проблеми, що може спричинити певне психічне загострення.

Якщо говорити про гендерний аспект переживання кризи, то в низці досліджень було доведено, що існують схеми переживання кризи, які можуть бути більш характерними для чоловіків, або для жінок [11]. Це пов'язано зі специфікою соціокультурних очікувань, які ставлять щодо поведінки чоловіків та жінок. Здебільшого стереотип фемінності дозволяє жінкам бути «слабкими», ділитися своїми проблемами та переживаннями, просити про допомогу. Стереотип маскуліності, зафіксований у суспільстві, насаджує чоловікам «мужню» поведінку, як-от: самостійне вирішення проблем, незалежність у ухваленні рішень, табу на прояв слабкості. Отже, бачимо, що в кризовій ситуації чоловіки потрапляють у ситуацію значного тиску на емоційну сферу. Як відомо, якщо психічна енергія виникла, її потрібно реалізувати: або безпосередньо, або опосередковано. Через неможливість відкрито виявляти емоції психологічна напруга всередині чоловіка може призвести до аутоагресії, суїцидних думок, або агресії щодо оточення (особливо, до залежних близьких людей).

Зроблений вище аналіз дає змогу зробити висновок, що ситуація карантину – це, власне, і є криза. Оскільки тут наявні ключові характеристики, які унеможливають реалізувати життєвий задум: різкий злам звичного, супроводжуваного економічними труднощами (утрата прибутку/роботи), фізичними обмеженнями (обмеження пересування, замкнення в просторі («чотирьох стінах»), проблема доступу до медичних послуг тощо), соціальною депривацією (зменшення соціальних контактів). За таких умов актуальне питання того, як впоратися з цією ситуацією?

Як зазначає Е. Гідденс, у сучасному світі спостерігаємо трансформацію інтимних соціальних стосунків у бік їх демократизації. Це виявляється в усе меншій залежності партнерських (подружніх) стосунків від зовнішніх законів та розгортання в бік внутрішнього розуміння між двома особистостями. Стосунки довіри базуються на емоційній комунікації. І якщо в стосунках поривається зв'язок довіри, то соціум, зазвичай, приймає їх розірвання. Таким чином, стверджує науковець, відбувається демократизація стосунків у повсякденному житті. Е. Гідденс доходить висновку, що будь-які соціальні зміни відбуваються внаслідок змішування сил макро- (держава, транснаціональні капіталістичні корпорації) та мікрорівнів (наприклад, сім'я) [3]. Науковець зазначає, що в сучасному світі ми більш вільні та маємо більше можливостей у виборі (подружнього) партнера та в організації своїх романтичних стосунків. Та, як відомо, більший вибір – більша відповідальність. Тепер людина має враховувати велику кількість чинників і визначати можливі ризики, що можуть виникнути як наслідок помилкового вибору.

У контексті гендерної перспективи важливе акцентування науковця на тому, що мікрорівень сім'ї (партнерів), яку Е. Гідденс визначав як взаємодію «обличчям до обличчя», вимагає від людини значних зусиль і великої кількості «роботи» [3]. Ця робота пов'язана з рефлексивними зусиллями та навичками людини, які значною мірою обумовлюють успішність / неуспішність вибору партнера, а головне, визначають здатності створювати гармонійні стосунки. Використання вислову «обличчям до обличчя» давало автору змогу підкреслити, що стосунки – це не лише один окремих індивід, це завжди взаємодія, яка передбачає декількох учасників. Е. Гідденс називає романтичні стосунки – рефлексивним проектом, який постійно потребує інтерпретації та корекції [3]. З цим твердженням важко погодитися. Адже рефлексія – це необхідна умова для розуміння себе, а відтак, і розуміння партнера, що врешті-решт має вивести на розуміння, яке ми можемо назвати «Себе – Тебе – Нас».

Нові умови – нові правила. Зміна звичного життя змушує людину дивитися на світ по-іншому. Карантин зачинив людей у власних домогосподарствах і змусив взаємодіяти «обличчям до обличчя». Реалізація старих патернів у новій ситуації вже не в змозі забезпечити підтримку системи. Пам'ятаємо, що завдання позитивного виходу з кризи – це набуття нових способів реагування на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях. Що це дає суспільству для встановлення нових гендерних перспектив?

Наприклад, присутність чоловіка в домі – чудовий привід підвищити його залученість у догляді за дітьми та веденні домашнього господарства. Фактично – це шанс, для демонстрації того, що турбота – це робота. І вона потребує зусиль. Але, як ми зазначили вище, партнерство – взаємодія двох, і якщо хтось має виконувати роботу за себе і за іншого, то це не партнерств. У соціальних мережах усе більше жартів про те, що після закінчення карантину люди почнуть розлучатися. Можливо, це буде свідченням того, що криза спричинила усвідомлення, що в стосунках не було «Себе», я не хотіла(в) бачити «Тебе» і не має жодного «Нас». Однак можливий інший шлях, де взаємодія «обличчям до обличчя» призведе до іншого результату.

Глибинний процес рефлексії, переосмислення усталених шаблонів (особливо, гендерних) спричинить вибух стосунків новітнього формату, де чоловік готує їжу та доглядає дітей, а в цей час жінка працює дистанційно та заробляє гроші для родини. Така зміна гендерних стереотипів сприятиме демократизації партнерських стосунків, їх егалітарності. Е. Гідденс наголошував на взаємодії мікро- та макрорівнів, а це означає, що зміни в сім'ї (нові бачення гендерних ролей) сприятимуть розгортанню цих змін і на рівні держави.

Урешті-решт вихід із кризи має два шляхи: прогрес (адаптація) – набуття нових знань і навичок або регрес (деадаптація), що виявляється в «застряганні» в минулому, нездатності функціонувати відповід-

но до змін та викликів часу. Обрати шлях – означає зробити вибір; а вибір – це можливість, що вимагає відповідальності. Тож, маємо надію, що українське суспільство прийме цей виклик і зробить свій вибір.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений науковий пошук дав змогу визначити ситуацію карантину як таку, що є кризовою (як на рівні всього суспільства, так і на рівні окремого індивідуума). Це обумовлено незвичністю ситуації, її невизначеністю в часовому просторі (достеменно не відомі терміни закінчення карантину) та в соціально-економічному контексті (зниження доходів, «заморожування» бізнесу тощо), обмеженням особистої свободи, наприклад, на рівні вільного пересування. Крім того, усе очевиднішим стає розуміння того, що життя кожної людини тепер розділене на «до» та «після» карантину (пандемії). Криза – явище, що постійно супроводжує життя людини (нормативні кризи), позитивним результатом проходження якої є набуття нових знань і нових способів взаємодії зі світом.

Будь-які кризи в суспільстві не оминають гендерне питання. Це означає, що теперішня криза дає шанс Україні й українським сім'ям і партнерським союзам переосмислити усталені гендерні стереотипи та вийти на шлях егалітарних (рівноправних) стосунків. У майбутніх наукових пошуках убачаємо потрібним відстежувати динаміку змін у подружніх (партнерських) стосунках після завершення карантину.

Література:

1. Бурмистрова Е. В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: МГППУ, 2006. 96 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984. 200 с.
3. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. М.: Академический проект, 2005. 528 с.
4. Горностай П. П. Социализация личности и психологические роли. Теоретические и прикладные вопросы психологии (материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения-97»). Вып. 3. Ч.1. СПб, 1997. С. 325–330.
5. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Лекций по гендерной социологии / учебное пособие. СПб.: Изд-во Европейского университета, 2015. 768 с.
6. Клєцина И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. СПб.: Алетейя, 2004. 408 с.
7. Лановенко Ю. І. Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2005. 217 с.
8. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. М.: Изд-во Эксмо, 2007. 784 с.
9. Марценюк Т. Гендер для всіх. Виклик стереотипам. К.: Основи, 2017. 256 с.
10. Мэй Р. Мужество творить: очерк психологии творчества. Львов: Инициатива, 2001. 180 с.
11. Осипова А. А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. Р. н/Д, 2006. 315 с.
12. Психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Педагогика–Пресс, 2002. 3-е изд. 632 с.
13. Психологія життєвих криз / Відп. ред. Т. М. Титаренко. К.: Агрпромовідав України, 1998. 348 с.
14. Словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/kryza> (дата звернення 17.04.2020).
15. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Класс, 1984. 280 с.
16. Темкина А. Сценарии сексуальности и гендерные различия. В поисках сексуальности: Сб. статей. СПб.: Д. Буланін, 2002. С. 247–286.
17. Філософія: Словник-довідник: навчальний посібник / За ред.: І. Ф. Надольного, І. І. Пилипенка, В.Г.Чернеця. К.: НАКККіМ, 2011. 480с.
18. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2001. 719 с.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 388 с.
20. Етимологический онлайн-словарь словарь русского языка М. Фасмера. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/%D0%BA/%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D1%81> (дата звернення 16.04.2020).
21. Етимологический онлайнсловарь Шанского Н.М.<http://www.slovorod.ru/etym-shansky/shan-ko.htm> (дата звернення 17.04.2020).
22. Connell R. W. Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics. Cambridge: Polity Press, 1987. 142 p.
23. Hyde J. The Gender Similarities Hypothesis. American Psychologist, Vol. 60, No. 6, 2005. P. 581–592.
24. Kimmel M. The Gendered Society. NY: Oxford University Press, 2000. 472 p.
25. Risman B. Gender Vertigo. American Families in Transition. New Haven: Yale University Press, 1999. 169 p.

Отримано: 06 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 17 квітня 2020

Прийнято до друку: 17 квітня 2020

e-mail: nazarevich.art@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-167-175

Назаревич В. В. Причини та прояви остракізму в освітньому середовищі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 167–175.

УДК: 159.9.07+316.6

Назаревич Вікторія В'ячеславівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету

ПРИЧИНИ ТА ПРОЯВИ ОСТРАКІЗМУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті досліджено причини та прояви соціальної ізоляції студентів у їхніх академічних групах та явище неналежності в освітньому просторі загалом. За допомогою методів системного та структурно-функційного аналізу наукових даних обґрунтовано та проаналізовано чинники соціальної ситуації, індивідуальних проявів, поведінкових реакцій особистості, які впливають на формування соціального відторгнення групою. Висвітлено основні наукові погляди на проблему остракізму, прояви індивіда, який зазнає вигнання, і причини соціального неприйняття. Указано на взаємозалежності соціально-психологічних чинників середовища і формування тенденцій особистісного відторгнення. Проведено емпіричне дослідження для виявлення основних чинників, які дають підставу для остракізації індивіда, а також для виявлення рівня тенденції соціальної відмови в освітньому просторі.

Зроблено висновки в системі розгляду причин і передумов остракізму, що здебільшого соціальне вилучення спричиняють: неординарний спосіб життя, можливо, незвичайна зовнішність індивіда, а також замкнутість, сором'язливість, низьке володіння прийомами самопрезентації, вузьке коло спілкування особистості.

Ключові слова: остракізм, остракізатор, соціальна ізоляція, приналежність, відторгнення особистості, освітнє середовище, академічні групи, юнацький вік.

Viktoriya V. Nazarevich,
PhD in Psychology, docent of the Department of Age
and Pedagogical Psychology, Rivne State University of Humanities

CAUSES AND MANIFESTATIONS OF OSTRACISM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

In the article, the author attempts to reveal the peculiarities of causes and prerequisites and to systematize the manifestations of ostracism of individuals or groups in the system of modern education conditions. Particular attention is paid to the analysis of the rejection system of youth and adolescence, who are previously indicated as socially problematic and are characterized by unstable self-esteem of the individual in a certain age period. The influence of the social isolation feeling in the educational space, which negatively influences the mental and physical health and success of the youth, is studied. The effects of ostracization include anxiety, depression, suicidal thoughts and tendencies, increased risk of substance abuse, and deterioration of an individual's psychophysical health.

The article is devoted to social isolation in the educational environment and its manifestations. It is pointed out that people are a social species and therefore their activity is manifested in diverse social interactions and groups. As a consequence, each individual has increased cognitive abilities to detect signals of rejection of social acceptance. Thus, rejecting from the group is a threatening situation, which is experienced as a sense of personal insecurity and leads to ostracization of the individual.

The consequences of victimization from ostracism in the educational environment, such as low self-esteem, suicidal tendencies and various disturbances of the emotional-volitional sphere, fright, frustration, anger, and depression are illuminated. The practical side of individual being in the educational space is analyzed and the manifestation of intention to turn, which is part of the protective mechanism of abstinence and protects the individual from psychological pain associated with ostracism, is stated.

The role of consideration of ostracization signs in the educational environment is pointed out, for their identification and prevention of an increase of the social exclusion level in the separate groups. The factors contributing to the emergence of ostracization tendencies are considered, their division into exogenous (in the sense of belonging to a social risk group) and endogenous factors (pertaining to the personality structure of an individual) is presented.

The empirical study was conducted aimed at identifying the level of ostracism and the main causes of social rejection in higher education institutions using the questionnaire «Level of social rejection in student groups», which allows tracing possible trends of ostracization.

The conclusions about the causes and manifestations of ostracism in the educational environment were drawn. It was determined that the main reasons for social exclusion are unusual lifestyle, perhaps unusual appearance of the individual, as well as seclusion, shyness, low possession of self-presentation techniques, narrow circle of communication personality.

Further consideration of this problem is envisaged in a more extensive study of the main influences arising from the threat of belonging, ambiguity, uncertainty of situations and denial of relations; the study of the interdependence of ostracization and the individual processes of formation in the educational group.

Key words: *ostracism, ostracizator, social isolation, affiliation, rejection of personality, educational environment, academic groups, adolescence.*

Постановка проблеми. Юнацький вік – час, коли індивід особливо чутливий до соціальних проблем і має нестійку самооцінку, потребує особливої уваги та залучення в систему наукового вивчення деструктивної особистості, з групових причин і проявів. Однією з провідних потреб і чинником особистісного розвитку є соціальна підтримка й почуття належності до соціальної групи – класу школи, групи в університеті, коледжі й т. д., що надалі впливає на створення соціального, емоційного добробуту й академічного успіху особистості.

Почуття соціальної ізоляції в освітньому просторі негативно впливає на психічне та фізичне здоров'я, успішність молоді. Наслідки остракізації охоплюють: тривожність, депресію, суїцидальні думки і тенденції, підвищений ризик зловживання психоактивними речовинами, погіршення рівня психофізичного здоров'я індивіда.

Соціальна ізоляція особливо гостра серед студентів, які сприймаються як «інші» через свою зовнішність, расу, етнічну належність, сексуальну орієнтацію, гендерну ідентичність, релігійні переконання, наявність інвалідності або інших характеристик.

Студенти сьогодні страждають від почуття соціального неприйняття, але оскільки це відбувається переважно в пасивній формі, про це не говорять в академічних установах і візуальних проявів не демонструють, а приховують. Від 20 до 40% юнацтва є жертвами остракізації в усьому світі. Молодь повільно змінює свою поведінку та вчинки, які стають більш замкнутими та спокійними, але ці поведінкові зміни індивідів часто лишаються непоміченими, адже майже невлочимі. М. Деніз підкреслює: «Соціальне неприйняття є серйозною проблемою, особливо в процесі соціально-академічного становлення особистості».

Явище неприйняття осіб соціальним середовищем привернуло увагу засобів масової інформації, лідерів національної політики та працівників освіти, тому що соціальна ізоляція, яка часто лежить в основі остракізації, – підступне і важке для виявлення явище. Ще однією причиною є те, що неприйняття осіб у групі часто не залежить від того, до якого соціального спектра діяльності належить індивід. Оскільки причини неприйняття нечітко диференційовані й науково окреслені, це дає підстави стверджувати, що будь-який індивід може стати об'єктом соціальної неналежності. Отже, потрібне психологічне втручання для вивчення зазначеного явища, метою якого буде зменшити рівень остракізації в закладах освіти й запобігти негативним наслідкам соціальної ізоляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальне відторгнення і відмова можуть відбуватися з великого спектру причин, і хоча відторгнення не завжди може бути спрямоване на заподіяння психологічної шкоди, його досвід може мати негативні наслідки щодо емоційного й поведінкового здоров'я (Buhs E. S., Ladd G. W., Juvonen J., Killen M., Rutland A.), академічних труднощів (Buhs E. S.), зниження просоціальної поведінки (Coyne S. M.), низької самооцінки (Stanley L., Arora T., Verkuyten M., Thijs J.). Експериментальні дослідження щодо відторгнення однолітків проводили Prinstein M. J., Kerr N., Carter-Sowell A. Міжособистісне неприйняття охоплює відмову від окремих осіб або однолітків через індивідуальні відмінності, наприклад, привабливість (Leets L.) або соціальні недоліки, як-от, темпераментні характеристики, зокрема сором'язливість або відстороненість (Bierman K. L., Rubin K. H.).

Мета статті – проаналізувати особливості й закономірності причин остракізації індивіда залежно від індивідуальних рис особистості.

Відповідно до зазначеної мети було поставлено такі завдання:

- 1) проаналізувати особливості й закономірності неприйняття індивідів в освітньому середовищі;
- 2) дослідити причини остракізації в студентських академічних групах;
- 3) указати на взаємозалежність індивідуальних рис особистості та її соціального прийняття.

Виклад основного матеріалу. Концепція соціальної ізоляції останнім часом привертає до себе значну увагу дослідників, особливо внаслідок посилення соціальної роз'єднаності. Люди – соціальний вид, тому їхня діяльність виявляється в різнопланових соціальних взаємодіях і групах. Соціальні характеристики більшості індивідів, як зазначають науковці, відображають широкий спектр афіліативних поведінкових проявів, які варіюються залежно від типу соціального об'єднання. Зауважено, що соціальність залежить від набору поведінкових стереотипів, які дозволяють або перешкоджають початку й підтримці соціальних взаємин [10]. Виникнення дефіциту в цій діяльності особистості дає дослідникам можливість виміряти й оцінити, наскільки значущі соціальні взаємодії для існування індивідів.

Прикладом того, наскільки важливі соціальні відносини для виживання особистості, є взаємодія між матір'ю та її дитиною. Цей тип взаємозв'язку – лише початок довічного процесу ініціювання та підтримки індивідуальних і групових відносин, які розвиваються на різних індивідуальних етапах розвитку особистості [11].

Дослідження демонструють низку серйозних наслідків віктимізації від остракізму [9]. Жертви можуть мати низьку самооцінку, суїцидальні нахили й різноманітні порушення емоційно-вольової сфери, зокрема переляк, розчарування, злість і депресію [4]. Відчуття соціальної неналежності може бути більш шкідливим, ніж традиційне залякування або знуцання [12]. Одним із найбільш руйнівних наслідків є те, що жертва починає уникати друзів й інших референтних для неї осіб. Це свідоме й навмисне рішення, яке передбачає вихід із соціальної групи. Інтерес до цього прояву частково пов'язаний із тим фактом, що особистість глибоко його сприймає, і це стає предиктором фактичного відходу. Тож знання того, які чинники впливають на намір вийти з групи, має вирішальне значення, щоб зрозуміти зазначене явище і його наслідки. Почуття соціальної роз'єднаності може посилити це бажання, оскільки відповідальність перед членами угруповання, задоволення і прихильність до них / (чи) до індивіда починають руйнуватися [6].

Намір обороту – це частина захисного механізму абстиненції, який захищає індивіда від психологічного болю, пов'язаного з остракізмом [15] (див. рис. 1).

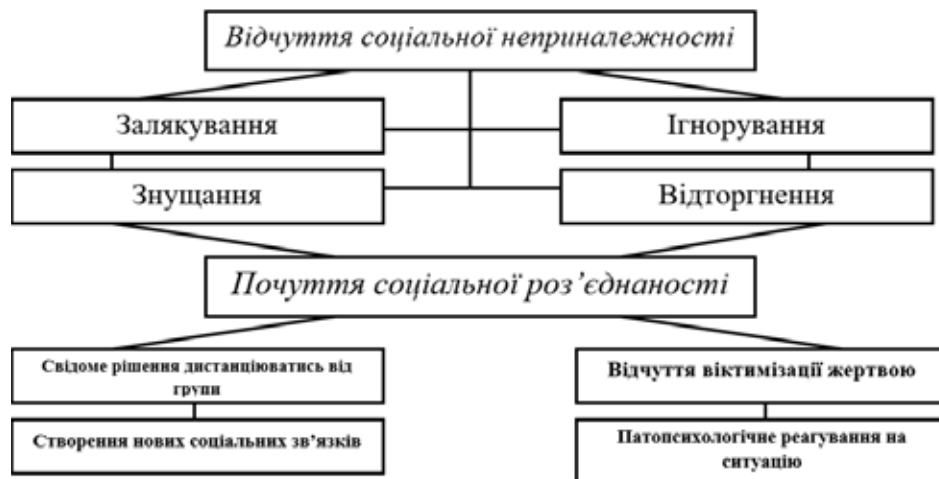


Рис. 1. Механізми атрибуції остракізованої особистості.

Ідея виходу з формального або неформального об'єднання може мати заспокоїливий вплив на особистість, яка потребує ресурсів, утрачених через суспільне ігнорування, і які можна компенсувати шляхом створення іншого союзу. Як зазначив С. Хобфолл, утрата бажаних ресурсів викликає стрес. Оскільки їх заміна – це прямий спосіб компенсувати цю нестачу, намір вийти з групи може стати початковою стадією, на якій остракізи розглядають можливість пошуку нового соціального утворення, де втрачений статус і ресурси можуть бути відновлені [6].

Остракізм – це інтенсивна форма психологічного насильства, жертви якого у два рази частіше страждають на психічні розлади, ніж індивіди, з яких знуцаються традиційно [1]. Ефекти явища остракізації різні, але дослідження засвідчують, що воно негативно впливає на молодь більшою мірою, ніж на осіб пубертатного або зрілого віку. Студентство часто страждає з більшою імовірністю, оскільки особа цього вікового періоду проходить активний інтелектуальний і особистісний розвиток [5].

Ознаки соціальної ізоляції в освітньому середовищі різняться, але можуть містити:

- пригнічений емоційний стан під час навчального процесу або після перебування в академічній групі;
- потайливість, сором'язливість, тенденцію до замовчування особистого життя [13];
- відхід від спілкування з сім'єю, друзями та спільної діяльності;
- уникання групових зборів;
- непритаманний індивіду низький рівень успішності;
- різкі зміни в настрої, поведінці, сні або апетиті;
- уникання дискусій про університет або інше освітнє середовище [7].

Багато чинників можуть сприяти виникненню соціальної ізоляції, деякі з яких взаємодіють одне з одним, спричиняючи підсилення. Майже всі ці чинники зосереджені навколо питання про те, як вони впливають на здатність індивіда брати участь у житті суспільства. Причина цього підходу полягає в тому, що така взаємодія – це обов'язкова передумова для встановлення соціальних контактів. Розрізняють екзогенні (щодо належності до групи соціального ризику) і ендогенні чинники (які зараховують до структури особистості індивіда) [15].

Загальним для всіх ендогенних чинників є той факт, що вони все більше зміцнюються мірою того, як особа сприймає відторгнення, оскільки здатність до релятивізації і адекватної оцінки власного досвіду й зовнішніх подій відсутня саме через недостатність соціальних контактів. Це створює небезпеку того,

що неприйнята особистість буде маневрувати через своє викривлене сприйняття в ситуації, коли вихід з ізоляції за допомогою її власних можливостей практично неможливий [6]. Ізольований індивід розвиває автономне, герметичне уявлення про себе, що не пов'язане з соціальною реальністю і може призвести до дій і поведінки, які певною мірою стають незалежними від соціального зворотного зв'язку (нормальний зворотній контакт – той, у якому власні дії вимірюють реакціями навколишнього середовища і за потреби коригують або не коригують, порушують у важких випадках соціальної ізоляції) [10]. Це також належить до структур особистості, які виглядають як протилежність того, що зазвичай називають соціальними навичками й упевненістю у власних силах. Індивіди з адекватними психологічними захисними механізмами відрізняються тим, що розробляють конкретні вимоги щодо соціальних потреб, щоб бути в змозі сформулювати ці вимоги відкрито.

Одним з ендогенних чинників є негативне Я-зображення. Відсутність почуття власної гідності змушує індивіда сумніватися в тому, що інші можуть сприймати його як цінну, приємну чи іншим чином позитивну особу. Тож, чекаючи неминучого неприйняття, вони навіть не намагаються підтвердити свої негативні оцінки за допомогою практичного досвіду [14].

Недоречне узагальнення конкретного соціального досвіду – ще один ендогенний чинник, що впливає на соціальне неприйняття індивіда – передбачає відсутність соціального досвіду. Він означає, що окремі індивідууми переоцінюють індивідуальні випадкові негативні події у своїй спільноті. Крім того, існує тенденція ігнорувати конкретні обставини реальної ізольованої ситуації та замінювати їх тим, що зазвичай не вписується в суспільні норми [7, 14].

Селективне негативне сприйняття пояснює те, що соціально ізольовані особи розвивають моделі сприйняття, які все частіше обробляють негативні переживання, систематично пригнічуючи позитивні події. Тоді суб'єктивний досвід власної ролі в соціальному середовищі стає серією невдач і відмов. Страх невдачі й загальне очікування лиха призводять до посиленого відходу від соціальних зв'язків [9].

Перераховані чинники остракізму дають можливість розкрити його як певні шаблони атрибуції, які впливають на те, що часто неприйняті соціумом або конкретним індивідом особистості схильні розробляти (псевдо) пояснення своєї ізоляції, спільна риса яких полягає в тому, що незадовільний і хворобливий соціальний досвід завжди пояснюють негативними якостями особи (внутрішня атрибуція), як-от, відсутність привабливості або доброти. У такий спосіб індивід, який відчуває себе знехтуваним і відкинутим від суспільства, дає соціальній групі аргументи на користь того, чому «правильно» сигналізувати про відштовхування і відхилення. Ідея про те, що причини невдачі соціальної взаємодії можуть також лежати в протилежних або ситуаційних обставинах (зовнішня атрибуція), часто не передається хронічно ізольованому індивіду [8].

Соціального неприйняття може зазнавати особа, яка демонструє сором'язливу, замкнуту або тривожну поведінку, або якщо протистоїть зовнішнім проявам, таким як агресія, що може призвести до циклу знущань і віктимізації [10]. Індивіди з подібними поведінковими проявами часто стають жертвами міжособистісної відмови, тому що їхні однолітки сприймають ці темпераментні відмінності як соціальний дефіцит [9]. Крім того, такі особи можуть боротися з соціальними взаємодіями та процесами в групах однолітків, що призводить до відторгнення і вилучення. Дослідження засвідчують, що соціально замкнуті студенти, які відчувають відторгнення та ізоляцію від оточення, з часом можуть стати більш соціально замкнутими [8]. Тож особлива поведінка може посилити замкнутість особистості, яка вже наявна.

Індивіди, які демонструють високий рівень екстернальної поведінки, зокрема агресію, гіперактивність або зрив, також часто стають жертвами соціальної ізоляції. Особистість, відкинута через зовнішню поведінку, з більшою імовірністю буде продовжувати проявляти зовнішню симптоматику [13, 14]. Дослідники стверджують, що прояв ворожої атрибуції пов'язаний із підвищеною агресією у відповідь на досвід вилучення. Отже, особистість може відчувати міжособистісне відторгнення через патерни як інтернальної, так і екстернальної симптоматики, і цей досвід відторгнення може посилювати дезадаптивну поведінку, яка вже призводила до вилучення і відторгнення [12].

Хоча відмова від індивіда та його вилучення часто зумовлені міжособистісними причинами, нерідко вони можуть бути результатом негативних міжгрупових відносин або взаємодії з іншими людьми, які не поділяють членство в групі. Дослідження засвідчують, що студенти ідентифікують себе з групами за ознакою статі, етнічної належності або мови, виявляють бажання підвищити свою групову ідентичність і позитивно просувати свою групу [9]. Це може призвести до бажання підтримувати однорідні соціальні групи й до відторгнення або відхилення тих, хто не поділяє членства цього угруповання або його діяльності [11].

У процесі вивчення цього феномену варто брати до уваги те, що особистість не ізольований феномен; «взаємодія» індивідів не «чистий процес», вільний від змісту, контексту. Відповідно, безпосередня суб'єкт-суб'єктна взаємодія відбувається в певному контексті й на певній основі. Відносини між окремими особами або групами індивідів не відбуваються у вакуумі [3].

В останні роки науковці звертали увагу на той факт, що оцінка суб'єктом ситуації і умов може впливати на результат у будь-якому соціальному середовищі.

Кожна соціальна ситуація формує патерн або контекст для індивідуальної поведінки. Ураховуючи різноманітність чинників, які можуть впливати на соціальну поведінку, доречно використовувати таку класифікацію груп чинників, які, як група, входять до будь-якої соціальної ситуації (див. рис. 2.):

1. Конфігурація чинників, що належать індивідам, які беруть участь у соціальній ситуації [7]. Вони охоплюють:

а) характеристики індивідів, зокрема число учасників, їхній вік, стать, освітній, професійний, економічний статус і соціальні досягнення;

б) композицію всіх учасників соціальної ситуації (щодо їх подібностей та відмінностей за віком, статтю; релігійною чи класовою подібністю і т.д.);

с) відносини серед індивідів, які беруть участь. Чи є вони сторонніми, друзями, суперниками? Якою мірою їхні взаємини стабільні чи схильні до змін? [12]

2. Конфігурація чинників, що стосуються завдання, проблеми або діяльності. Зокрема, діяльність індивіда має значення для вивчення його поведінки. Чи є завдання новим або знайомим, простим або складним, звичним або тим, що вимагає творчих зусиль? Якою мірою воно є структурованим або неструктурованим у градації структурованості-неструктурованості?

3. Набір чинників, що стосуються навколишніх умов і обставин. Вони передбачають місце, матеріальну культуру, доступні предмети і знаряддя, наявність перешкод, присутність або відсутність інших людей, не залучених у це завдання або проблему, і особливо вони повинні містити культурні й ціннісні орієнтації оточення [14]. Крім цього, існують відповідні умови для роботи, вирішення проблем, релігійного звернення і любовних стосунків. Вони не можуть бути визначені поза контекстом культурних цінностей, статусу й ролєвих відносин.

4. Набір чинників, пов'язаних з індивідуальним ставленням кожного з учасників до всіх зазначених вище наборів чинників [4]. Вони містять навички щодо певного завдання або проблеми, ступінь тривалості залученості індивіда в проблему, його установки щодо інших учасників, його почуття легкості або дискомфорту щодо ситуації.



Рис. 2. Класифікація чинників, які впливають на формування соціальної ситуації.

Велику частину досліджень із психології остракізму провів соціальний психолог К. Вільямс. Він і його колеги розробили модель остракізму, яка забезпечує основу для демонстрації складності різновидів остракізму та процесів його впливу.

Передбачається, що остракізм однозначно становить загрозу для чотирьох основних потреб індивіда: потреба в належності, потреба контролю в соціальних ситуаціях, потреба підтримувати високий рівень самооцінки й потреба осмисленого існування [15]. Загроза цим потребам викликає психологічний стрес і напруження, фрустрацію та тенденцію до психопатології. Тож люди мотивовані на усунення цього болю за допомогою поведінки, спрямованої на зниження ймовірності того, що інші будуть піддавати їх остракізму, і на підвищення їхнього статусу залучення.

Ще однією причиною значної кількості остракізованих осіб у соціальному середовищі студентства є певні особливості розвитку цього вікового періоду (див. рис. 3.).

Масштабний розвиток моральності й естетичного відображення дійсності, становлення і зміцнення рис характеру, визначених звичок і установок. Особливо важливо, що цей період характеризується оволодінням усією системою соціальних ролей дорослої людини: навчальних, цивільних, професійних, трудових, політичних та ін. [8].

Головним соціальне завдання студентського віку – професійний вибір і професійне становлення. Спеціальна освіта – наступний етап щодо загальної освіти. Професійний вибір і вибір спеціального навчального закладу призводить до збільшення діапазону суспільно-політичних інтересів і ступеня відповідальності [1].



Рис. 3. Індивідуальні особливості студента як причини остракізації особистості

Особливості психіки студентського віку визначаються у відчутті нестабільності суспільного становища та статусу. Індивід хвилюється за право на незалежність, належність до соціальних угруповань та ін., передбачається виражене орієнтування на особистісне й соціальне самовизначення.

Під час вивчення причин соціальної ізоляції в освітньому середовищі важливим моментом є поняття стратифікації. Соціальна стратифікація позначає розшарування суспільства, відмінності в соціальному становищі його членів. Це явище характеризує систему соціальної нерівності, що складається з ієрархічно розташованих соціальних верств. Усі особи, що входять до конкретної страти, посідають приблизно однакове становище й мають спільні статусні ознаки [6] (див. рис. 4.).



Рис. 4. Види соціальної диференціації в освітніх закладах

Основоположник структурного функціоналізму Т. Парсонс запропонував три групи ознак, за якими відбувається диференціація:

- якісні характеристики індивідів, які вони мають від народження (етнічна належність, родинні зв'язки, статеві особливості, особисті якості та здібності);
- рольові характеристики, визначені набором ролей, які індивід виконує в суспільстві (освіта, посада, різні види професійно-трудова діяльність);
- характеристики, зумовлені володінням матеріальними й духовними цінностями (багатство, власність, привілеї, можливість впливати й керувати іншими людьми і т. д.) [8].

На основі зазначеного вище, спираючись на актуальність обраної теми, ми провели дослідження, спрямоване на виявлення рівня остракізму й основних причин соціального неприйняття у вищих освітніх закладах, за допомогою анкети «Рівень соціального неприйняття в студентських групах», що дає змогу відстежити можливі тенденції остракізації.

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальну роботу проведено серед студентів II–IV курсів психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету. Вибірка становить 162 людини: 45,1% – хлопці (73 особи); 54,9% – дівчата (89 осіб).

Отримано такі результати: 6,5% респондентів (10 осіб) визначають низький рівень остракізму у своїй академічній групі, 71% (113 осіб) – середній (помірний) і 22,5% (39 осіб) визначають високий рівень соціального неприйняття в групі (див. рис. 5).

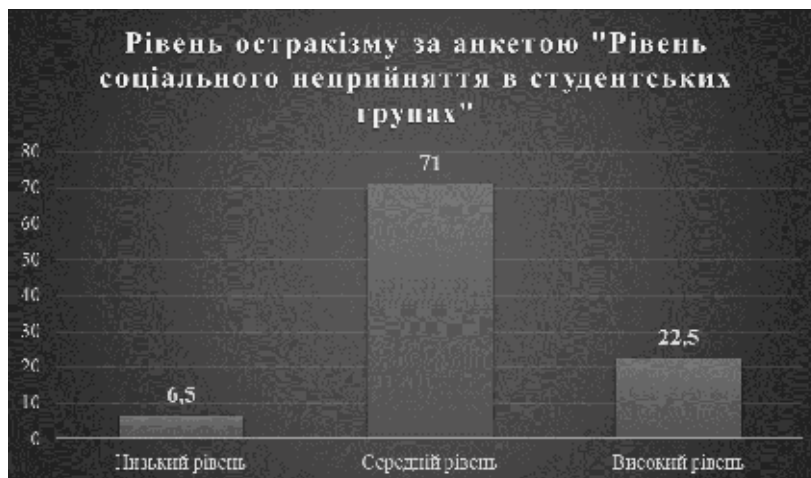


Рис. 5. Результати діагностики досліджуваних за анкету «Рівень соціального неприйняття в студентських групах»

Згідно з результатами діагностики за анкету «Рівень соціального неприйняття в студентських групах», 71% (113 осіб) визначають середній рівень прояву остракізму в їхній академічній групі, що може свідчити про те, що в колективі до окремих членів групи можуть бути остракізаторські тенденції, сутність яких має нецільеспрямований, непланомірний, часто неусвідомлюваний характер. Якщо є остракізована особа, то здебільшого вона може вийти з соціального вигнання. Члени групи можуть не спілкуватися, водночас не завдаючи одне одному моральних збитків.

Також було виявлено, що 9,7% опитаних студентів (16 осіб) визначають основною причиною остракізації індивідів в освітньому середовищі «несхожість на інших з низки критеріїв (одяг, волосся, погляди, уподобання)»; 9,7% (16 осіб) указують на відхід від норм колективу як основну причину неприйняття. «Індивіду притаманні особистісні риси: ініціативність, дружелюбність, альтруїстичність» – таку причину визначають 6,5% опитаних (10 осіб); 48,3% (78 осіб) вважають основним чинником соціальної ізоляції індивіда невміння встановлювати соціальні контакти, володіння низьким рівнем комунікативних здібностей. 25,8% (42 особи) на питання «Людина – вигнанець, тому що...» обирають: «колектив не бажає розуміти і приймати особистість» (див. рис.6).



Рис. 6. Результати діагностики досліджуваних за анкету «Рівень соціального неприйняття в студентських групах». Питання: «На Вашу думку, людина – вигнанець, тому що...»

Відповідь «тому що, колектив не бажає розуміти і приймати особистість» може вказувати на те, що остракізований індивід найімовірніше буде мати неординарний спосіб життя, можливо, незвичайну зовнішність, рідко підлаштовуватися під соціальні норми групи. Вибір основним чинником соціальної ізоляції індивіда невміння встановлювати соціальні контакти, володіння низьким рівнем комунікативних

здібностей буде свідчити про притаманну індивіду замкнутість, сором'язливість, низьке володіння прийомами самопрезентації, вузьке коло спілкування (у разі його неприйняття).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Остракізм – це інтенсивна форма психологічного насильства над особистістю, яка виявляється в пригніченому емоційному стані під час навчального процесу або після перебування в академічній групі, потаємності, сором'язливості, тенденції до замовчування особистого життя, відході від спілкування з сім'єю, друзями і спільної діяльності, різких змінах у настрої, поведінці, сні або апетиті та ін.

Фактором соціального вигнання є низка особистісних чинників, які має студент. Розрізняють екзогенні (щодо належності до групи соціального ризику) і ендогенні чинники (які зараховують до структури особистості індивіда) [15].

Серед емпірично виявлених конкретних чинників, що сприяють соціальному відторгненню, науковці називають: сором'язливість, замкнутість, підвищену тривожність індивіда; бажання протистояти зовнішнім проявам, зокрема агресії, яка може призвести до циклу знущань і віктимізації. Індивіди, які демонструють високий рівень екстернальної поведінки, а також агресію, гіперактивність або зрив, часто стають жертвами соціальної ізоляції. Дослідники стверджують, що прояв ворожої атрибуції пов'язаний із підвищеною агресією у відповідь на досвід вилучення.

Кожна конкретна ситуація формує патерн або контекст для індивідуальної поведінки. Ураховуючи різноманітність факторів, які можуть впливати на соціальну поведінку, виокремлюють: чинники, що належать індивідам, які беруть участь у соціальній ситуації; фактори, що стосуються завдання, проблеми або діяльності (діяльність індивіда має значення для вивчення його поведінки); набір чинників, що стосуються навколишніх умов і обставин (передбачають місце, матеріальну культуру, доступні предмети, наявність перешкод, присутність або відсутність інших людей, не залучених до певного завдання або проблеми, особливо вони повинні містити культурні й ціннісні орієнтації оточення); набір чинників, пов'язаних з індивідуальним ставленням кожного з учасників до всіх вищезазначених трьох наборів факторів.

Однією з причин значної кількості остракізованих осіб у соціальному середовищі студентства є певні особливості розвитку цього вікового періоду: індивідуальне розуміння моральності, особистісне відображення навколишньої дійсності, особистісні звички й установки, професійний вибір, індивідуальні суспільно-політичні інтереси, належність до інших соціальних угруповань та інші індивідуальні прояви, які можуть бути причинами для ігнорування та відторгнення окремих осіб. Також причинами можуть бути установки на суперництво, власну перевагу, завищення індивідуальної самооцінки й рівня домагань, авторитарність, підвищена тривожність як природний захисний механізм, що виникає на невідомі, «чужі» прояви.

У досліджуваних академічних групах переважає середній рівень остракізаторських тенденцій, що може свідчити про те, що в колективі до окремих членів групи можуть простежуватися остракізаторські тенденції, сутність яких має нецілеспрямований, часто неусвідомлюваний характер. Якщо є остракізована особа, то здебільшого вона може вийти з соціального вигнання.

Згідно з результатами діагностики за авторською анкетною «Рівень соціального неприйняття в студентських групах», виявлено, що основні причини соціального відторгнення такі: неординарний спосіб життя, можливо, незвичайна зовнішність індивіда, а також замкнутість, сором'язливість, низьке володіння прийомами самопрезентації, вузьке коло спілкування особистості.

Подальший розгляд цієї проблеми вбачаємо в більш розгорнутому вивченні основних впливів, що виникають у разі загрози належності, неоднозначності, невизначеності ситуацій і відмові у взаєминах.

Література:

1. Браун Р. Межгрупповые отношения. Перспективы социальной психологии. М.: Эксмо, 2001. С. 548-579.
2. Каган-Каган В. Homo Xenophobicus: психология «своего и чужого». URL: <http://www.lebed.com/art2121.htm>
3. Науменко Л. Ю. Виховна робота по запобіганню ізоляціонізму та ксенофобії серед студентів Дніпропетровської державної медичної академії. *Медичні перспективи*. 2009. № 4. С. 12–16.
4. Скулкина Е. Н. Индивидуально-психологические детерминанты формирования социальных установок ксенофобии у подростков. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2015. № 1. С. 58–60.
5. Солдатова Г. У. Кросскультурный анализ формирования психологической альтернативы «Мы-Они» у детей разных возрастов. *Мигранты из дальнего зарубежья: информационно-аналитический бюллетень*. 2004. № 15. С. 12–15.
6. Bennett M., Sani F. Children's subjective identification with social groups. In *Intergroup Attitudes and Relationships from Childhood Through Adulthood*, Levy S. & Killen M. (Eds.). 2008. № 3. С. 19–31.
7. Bierman K. Peer Rejection. *Developmental Processes and Inter*. New York: Guilford Press, 2004.
8. Chen Z., Tu H. Leadership ostracism and its antecedents toxic triangle model. *Manag. Rev.* 2017. № 29. С. 156–166.

9. Broidy L., Nagin D., Tremblay R., Bates J., Brame B., Dodge K., Vitaro F. Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency. *A six-site, cross-national study. Developmental Psychology*. 2008. № 39. С. 222–245.
10. DeWall C., Twenge J., Gitter S., Baumeister R. It's the thought that counts: The role of hostile cognition in shaping aggressive responses to social exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009. № 96. С. 45–59.
11. Giorgi G., Perminienė M., Montani F., Fiz-Perz J., Mucci N., Arcangeli G. Detrimental effects of workplace bullying: impediment of self-management competence via psychological distress. *Front. Psychol.* 2016. №. 7. С. 50–60.
12. Hinduja S., Patchin J. Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*. 2008. № 2. С. 129 – 156.
13. Jahanzeb S., Fatima T., Malik M. Supervisor ostracism and defensive silence: a differential needs approach. *Eur. J. Work Organ. Psychol.* 2018. № 27. С. 430–440.
14. Killen M., Mulvey K., Hitti A. Social exclusion in childhood: A developmental intergroup perspective. *Child Development*. 2013. № 84. С. 772–790.
15. Ladd G. Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*. 2006. № 77. С. 822–846.
16. Laird R., Jordan Y., Dodge A., Pettit G., Bates J. Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*. 2001. № 13. С. 337–354.
17. Levy S., Killen M. *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008.
18. Nicholson R. Review of social isolation: an important but underassessed condition in older adults. *Prim Prev*. 2012. № 33. С. 137–52.

Отримано: 07 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 15 квітня 2020

Прийнято до друку: 15 квітня 2020

e-mail: nikita.psyhol@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-176-182

Панов М. С. Соціально-психологічні аспекти забезпечення професійної реадптації особистості (огляд кадрових систем і суспільних програм). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*: науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 176–182.

УДК: 159.944.4:37.091.322

Панов Микита Сергійович,

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології
Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ (ОГЛЯД КАДРОВИХ СИСТЕМ І СУСПІЛЬНИХ ПРОГРАМ)

У статті розглянуто кадрові системи та суспільні програми та їх соціально-психологічний ресурс впливу на професійну реадптацію внутрішньо переміщених осіб та безробітних. Мета дослідження полягала у визначенні соціальних і психологічних чинників професійної реадптації, наявних у актуальних кадрових системах і суспільних програмах. Для дослідження було застосовано метод метааналізу. Це дослідження було реалізовано впродовж вересня – грудня 2019 року і базовано на рекомендаціях Ж. Санчеса-Мека та Ф. Маріна-Мартінеса щодо процедури для психологічних досліджень і передбачало такі етапи, як-от: 1) визначення мети дослідження; 2) вивчення наукових джерел; 3) пошук релевантної літератури; 4) кодування (селекція) джерел; 5) узагальнення та інтерпретація. З'ясовано, що компанії розглядають професійну реадптацію особистості під впливом вимог кадрової системи (політики) через психологічний і соціальний ресурс як невід'ємний складник рівня професіоналізму співробітника, що проявляється в його/її готовності до переформатування та апгрейду своїх професійних навичок у стислий термін. Наразі компанії все частіше рекрутують не «досвідчених фахівців», а тих, хто легко переналаштовується на новий формат роботи, готовий постійно навчатися – тобто є мобільним. Суспільні програми широко застосовують ресурси оптимізації рівня професійної зрілості особи, її здатності автономно користуватися власними інтелектуальними, інформаційними та психологічними ресурсами для виконання професійних завдань. Розробляють індивідуальні оптимістичні та песимістичні сценарії вирішення ситуацій професійного залучення. Це підтверджує, що суспільні програми професійної реадптації особистості мають значний соціально-психологічний вплив у разі виникнення потреби реінтеграції осіб із певним статусом у громадянське професійне життя. Доведено, що кадрові системи та суспільні програми можна вважати ефективними для забезпечення професійної реадптації особистості через активізацію соціально-психологічних аспектів, таких як: самоусвідомлення, самоствердження та самовиховання. Інструменти впливу, які застосовують у певних кадрових системах і суспільних програмах, забезпечують позитивну дезінтеграцію особи, за якою слідує вторинна інтеграція особистісної структури співробітника чи слухача, але на вищому рівні розвитку, що ставить особу в меншу залежність від зовнішніх впливів і активізує її адаптивний потенціал та здатність до самовдосконалення.

Ключові слова: професійна реадптація, особистість, кадрові системи, суспільні програми.

Mykyta S. Panov,

PhD in Psychology, Assistant Professor,

Assistant Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Municipal Institution of Higher Education
“Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy” of Zaporizhzhia Regional Council

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF REALISING PROFESSIONAL READAPTATION OF A PERSON (OVERVIEW OF HR SYSTEMS AND SOCIAL PROGRAMMES)

The article reveals the HR systems and social programmes in terms of their social and psychological resource of influence on the professional re-adaptation of the internally displaced persons and the unemployed. The purpose of the study was to determine the social and psychological factors of professional re-adaptation available in current HR systems and social programs.

The meta-analysis method was applied. This study lasted from September to December of 2019 and was based on the recommendations of J. Sanchez-Meca & Marin-Martinez for a procedure for psychological research and was based on the stages which are as follows: 1) determining the purpose of the study; 2) study of scientific sources; 3) search for relevant literature; 4) coding (selection) of sources; 5) generalization and interpretation.

It has been found that the capabilities of an occupational re-adaptation of a person under the influence of the requirements of the personnel system (policy) through psychological and socializing resource is considered by companies as an integral component of professionalism of an employee and manifests in his / her willingness to reformat and upgrade their professional skills in a short while. And, nowadays, companies are increasingly recruiting not “experienced professionals”, but those who are easily reconfigured for a new format of work, ready to study constantly – that is a mobile specialist. Social programs make extensive use of resources to optimize a person's level of professional maturity, their ability to autonomously use their own intellectual, informational and psychological resources to perform professional tasks. Within the programmes,

individual-tailored optimistic and pessimistic scenarios for solving professional inclusion situations are being developed. This confirms that social programs of professional re-adaptation of the person have a considerable social and psychological resource of influence in case of necessity of reintegration of persons with a certain status in civil professional life.

It has been proved that HR systems and social programmes can be considered effective for providing professional re-adaptation of the individual through the activation of social-psychological aspects such as self-awareness, self-affirmation, and self-education. Impact tools used in certain HR systems and social programs provide positive disintegration for the individual followed by the secondary integration of the employee or the attendee's personal structure, but at a higher level of development, which makes the individual less dependent on external influences and activates their adaptive potential to self-improvement.

Key words: professional re-adaptation, personality, HR systems, social programmes.

Постановка проблеми. Системне вивчення соціально-психологічних чинників професійної реадптації особистості, зокрема внутрішньо переміщених осіб та безробітних, – актуальна проблема для соціологів, психологів та фахівців із перепідготовки кадрів, оскільки дає змогу визначити ефективні теоретико-методологічні та практично значущі підходи як до пролонгації професійного онтогенезу фахівця, так і до розроблення актуальних і гнучких кадрових систем і суспільних програм, які допоможуть зменшити соціальну напругу в суспільстві (деструктивні настрої), забезпечити відчуття соціальної захищеності та продемонструвати політику української держави щодо піклування про її громадян, що особливо значуще в сучасних умовах нестабільної сфери зайнятості, на що вказують О. Блинова [2], УНПФГССП [10]. Окрім зазначеного, соціологи та психологи констатують, що негативні явища та тенденції у сфері зайнятості несприятливо впливають на адаптивні можливості особистості в царині його/її професійної діяльності й усе частіше призводить до потреби в професійній реадптації [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему взаємовідносин у системі «особистість-професійне середовище» щодо адаптації особистості до змінних умов ринку праці в ситуації професійної кризи та підготовки соціально адаптованих осіб вивчали К. Аксенченко [1], О. Блинова [2], А. Борисюк [5], Н. Завацька [6], З. Ковальчук [7], Л. Пілецька [7] та ін. Забезпечення професійної реадптації певних категорій осіб є предметом Концепції Державної цільової програми ... на період до 2022 року (2017 р. № 475-р) [6]. Ефективність різних соціально-психологічних програм професійної реадптації досліджували К. Аксенченко [1], М. Панов [8] та інші.

Проведене студіювання напрацювань із вивчення кадрових систем і суспільних програм з огляду на їх соціально-психологічні впливи для забезпечення професійної реадптації внутрішньо переміщених осіб та безробітних виявило потребу в більш детальному їх розгляді.

Отже, **мета** дослідження – розглянути актуальні кадрові системи й суспільні програми та проаналізувати їх соціально-психологічний ресурс впливу на професійну реадптацію внутрішньо переміщених осіб та безробітних.

Виклад основного матеріалу. Щоб реалізувати мету дослідження, пов'язану із систематичним оглядом й об'єднанням та узагальненням результатів попередніх досліджень, ми застосували метод метааналізу. Дослідження було реалізовано впродовж вересня – грудня 2019 року і базовано на рекомендаціях Ж. Санчеса-Мека та Ф. Маріна-Мартинеса [16] щодо процедури для психологічних досліджень і складалося з таких етапів, як-от: 1) визначення мети дослідження; 2) вивчення наукових джерел; 3) пошук релевантної літератури; 4) кодування (селекція) джерел; 5) узагальнення та інтерпретація. Оскільки це дослідження не мало на меті розглянути експериментальний досвід соціально-психологічної професійної реадптації внутрішньо переміщеної особи чи безробітної особи, обчислення індексу розміру впливу як рекомендований етап було вилучено із процедури цього студіювання. Етапи вивчення та пошуку релевантної наукової літератури відбувалися на основі публікацій з публічним та обмеженим доступом у англомовних базах PsycINFO, PubMed, Google Scholar, APA PsycArticles, Psychology & Behavioral Sciences Collection та архівах україномовних фахових видань, зокрема таких як: Науковий вісник Херсонського державного університету: Серія «Психологічні науки», фаховий журнал «Психологічний часопис» Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України й інших.

Пошук релевантних джерел відбувався за україномовними й відповідно англомовними запитами, які містили такі ключові слова, як: «соціально-психологічні аспекти/професійна реадптація» («social and psychological dimensions/occupational reintegration») АБО/ТА «social and psychological dimensions/occupational adaptation») АБО/ТА «social and psychological dimensions/occupational readaptation»), «кадрові системи/професійна реадптація («HR systems/occupational reintegration/readaptation»), АБО/ТА «суспільні програми/професійна реадптація» («social programmes/occupational adaptation/occupational reintegration/readaptation). Стратегію пошуку уточнено в Таблиці 1 нижче.

Таблиця 1.

Стратегія пошуку за термінами

Концепція	Терміни/фрази
Професійна реадптація	«Соціально-психологічні аспекти/засади/професійна реадптація» («social and psychological dimensions/occupational reintegration») АБО/ТА «social and psychological dimensions/occupational adaptation» АБО/ТА «social and psychological dimensions/occupational readaptation»)
Кадрові системи	«Кадрові системи/професійна реадптація («HR systems/occupational reintegration/readaptation»)
Суспільні програми	«Суспільні програми/професійна реадптація» («social programmes/occupational adaptation/occupational reintegration/readaptation»)

Селекція джерел відбувалася за певними параметрами, як-от: безпосередня та опосередкована релевантність меті дослідження, рік публікації (за останні 10 років), змістовна й методологічна цінність, які як критерії інклюзії (елементів кодування) використали залучені до цієї процедури експерти після перевірки їх валідності та вирахування індексу збігу. Шкалу від 0 (низька якість) до 10 (висока якість) застосовано для оцінки релевантності та методологічної цінності відібраних досліджень.

На первинному етапі пошуку джерел, використовуючи запити на базі ключових слів, до списку було внесено 119 публікацій. Після перегляду змісту анотацій з зазначеного переліку вилючено 97 статей. Решту статей (22 публікації) завантажено повністю й вивчено на придатність. Серед них 6 статей було залучено до якісного огляду.

Визначені для аналізу джерела розподілено у дві категорії, а саме: кадрові системи та суспільні програми (Див. табл. 2).

Таблиця 2.

Огляд визначених для аналізу джерел

Автор/рік	Категорія		Методологія дослідження	Релевантність меті дослідження (за шкалою 0–10)	Змістовна й методологічна цінність (за шкалою 0–10)	Соціально-психологічні чинники професійної реадптації внутрішньо переміщеної особи та/чи безробітної особи
	КС	СП				
Блинова, 2016, [3]		ь	Загальні наукові	7	9	Управління мотивацією та соціалізацією співробітника в контексті особливостей подолання ним/нею кризових станів, що внаслідок значною мірою зумовлює рівень їхньої задоволеності від власної професійної самореалізації. Корегування соціально-професійного і психологічного профілю працівника.
Блинова, 2017 (монографія), [4]	ь	ь	Загальні наукові	9	9	
Tomas, Maslić Seršić & De Witte, 2019, [16]	ь		Метод бутстреп	8	8	Соціально-психологічні впливи кадрової політики: забезпечення гарантій зайнятості; подолання нестабільності соціального клімату.
Nowak, 2020, [14]		ь	Змішані методи	7	6	Доступ до цільової фінансової допомоги для реалізації конкретної життєвої мети, налагодження стосунків з родиною, подолання симптомів покарання, професійної соціалізації, психологічного супроводу, позитивної дезінтеграції особи.
Johansson & Björklund, 2015, [13]		ь	Квазіексперимент	6	7	Програма стимулювання фізичного та психологічного самопочуття та її вплив на професійну адаптацію, адаптаційний потенціал (реадптацію) особи.
George-Paschal & Bowen, 2019, [12]	ь		Експеримент	6	6	Соціально-психологічні аспекти програм наставництва з огляду на їх ефективність для професійної адаптації (реадптації).

Скорочення: КС – кадрові системи; СП – суспільні програми;

Перейдемо до детальнішого викладу аналізу кадрових систем або, згідно з джерелами, систем кадрової роботи з персоналом та їх соціально-психологічних аспектів реалізації професійної реадптації співробітників.

Ми з'ясували, по-перше, що персонал – це головний елемент системи кадрової роботи, і, по-друге, базою системи кадрової роботи з персоналом є кадрова політика, з-поміж ключових функцій якої: а) прогностична (аналіз, планування, прогноз кадрового забезпечення); б) селекційна (добір, розстановка, адаптація, оцінювання і навчання (перенавчання, реадаптація кадрів); в) розподільна (підвищення продуктивності за рахунок призначення правильних фахівців на потрібні посади); г) мотиваційна (оплата праці, соціальні бонуси) та д) соціалізаційна (створення стійкого колективу зі здоровим морально-психологічним кліматом) [14].

З-поміж вищезазначених функцій акцентуємо на селекційній, мотиваційній і соціалізаційній, оскільки вони корелюють із головним завданням кадрової роботи, а саме: постійне навчання трудових ресурсів, підвищення їхньої кваліфікації, перенавчання та перекваліфікація відповідно до впроваджуваних технічних і технологічних інновацій та трудова мотивація – тобто створення комфортних умов для адаптації та розвитку здібностей працівників, які забезпечать конкурентні переваги підприємству (компанії) через підвищення продуктивності праці.

У науковій літературі виокремлюють п'ять підходів до класифікації систем кадрової роботи (політики) з персоналом, які відрізняються своїми соціально-психологічними аспектами, а саме: пасивна, реактивна, превентивна, активна, авантюристична [9]. Аналізуючи типи зазначених систем як соціально-психологічний феномен, констатуємо, що пасивна система кадрової роботи має недостатній ресурс для створення адекватного морально-психологічного клімату і не передбачає надання компетентної підтримки й допомоги в ситуаціях адаптації та реадаптації працівника. Реактивна – повністю керує ситуацією, діє проактивно для забезпечення життєздатності та конкурентоздатності компанії, інвестує в підвищення їхньої кваліфікації, перенавчання та перекваліфікацію, створює комфортне середовище для зменшення плинності кадрів. Превентивна – здійснює превенцію розвитку професійних деструкцій, коректує соціально-професійний і психологічний профіль працівника. Активна – менеджмент здійснює повний інформаційно-аналітичний супровід етапів усіх етапів та аспектів професійної діяльності співробітника, а також його/її реадаптацію. Авантюристична – спонтанна кадрова робота, пов'язана з морально-психологічним тиском і стресом, часто будується на постійних погрозах звільнити. Результативність професійної реадаптації за такої системи вкрай сумнівна.

Зважаючи на вищезазначене, процес професійної реадаптації особи-працівника – це певний «побічний ефект» адаптації компанії до вимог конкурентного середовища ринку, яка можна візуалізувати у вигляді циклу, як це показано нижче (див. Рис. 1).



Рис. 1. Адаптація компанії до вимог конкурентного середовища ринку та місце в ній процесу професійної реадаптації особи-працівника.

Компанії розглядають професійну реадаптацію особистості під впливом вимог кадрової системи (політики) через психологічний і соціалізаційний ресурс як невід'ємний складник рівня професіоналізму співробітника, що виявляється в його/її готовності до переформатування та апгрейду своїх професійних навичок у стислий термін. Наразі компанії все частіше рекрутують не «досвідчених фахівців», а тих, хто легко переналаштовується на новий формат роботи, готовий постійно навчатися, тобто є мобільним.

Перейдемо до розгляду суспільних програм та їх соціально-психологічного ресурсу впливу на професійну реадaptaцію особистості.

Вирішення проблеми професійної реадaptaції через суспільні програми для учасників бойових дій на сході України з 2017 року є завданням державного рівня (Концепція Державної цільової програми... на період до 2022 року, 2017 р., № 475-р) [9]. Водночас наразі професійна реадaptaція безробітних й осіб з (набутою) інвалідністю залишається «справою самих безробітних/інвалідів».

Студіювання продуктивного досвіду реалізації професійної реадaptaції зазначених вище категорій населення виявило низку інтегрованих соціально-психологічних програм, спрямованих на активізацію адаптаційного потенціалу таких осіб через залучення їх до участі в різних видах тренінгу, які є формою активної психологічної взаємодії і організовані в процес інтенсивного спілкування в групі. Приклади таких програм ми виявили в обласному госпіталі інвалідів та ветеранів війни, у Департаменті інформаційної діяльності та комунікацій з громадськістю Вінницької ОДА, Львівської ОДА «Ветеранські простори». Окрім цього, для безробітних практикують програми підтримки в започаткуванні власного бізнесу за сприяння державної служби зайнятості, ключовий складник яких – компетентний соціально-психологічний супровід тощо.

Усі вищезазначені види програм побудовано на таких засадах, як: усвідомлення відповідальності як внутрішнього джерела самореалізації та гармонізація між емоційним станом особи та його/її соціально-професійним життям. Вони спрямовані на активізацію соціальної позиції особи, переформатування, корекцію чи відновлення її/його самооцінки, мотиваційної та емоційно-вольової сфер, а також опанування конкретними прийомами вирішення проблем у кризових обставинах, зміцнення професійної життєдіяльності. Очікуваним результатом участі в зазначених програмах професійної реадaptaції є реалізація професійного адаптивного потенціалу, упевнена професійна мобільність і активна позиція щодо працевлаштування. Психологічний супровід – як індивідуальний, так і в групах – за такими напрямками, як: психологічна просвіта, психологічна підтримка, психологічна діагностика та психокорекційна робота.

Кожна програма має гнучкий алгоритм і розроблена для кожної групи окремо, ураховуючи індивідуальні соціально-психологічні параметри учасників, їхні проблеми та специфіку міжособистісної взаємодії. Структуру програми та її очікувані результати подано на Рис. 2.

На початковому етапі ретельно досліджують специфіку мотиваційної сфери особи, її емоційно-вольову сферу та сферу самовідомості, індивідуально-типологічні особливості особи та її стереотипи (стратегії) поведінки. Для активізації соціально-психологічних аспектів забезпечення професійної реадaptaції особистості психологи часто застосовують методи гештальттерапії, а саме «терапія частин», техніки трансактного аналізу чи психодрами, та психотехнічні прийоми і методики групової психологічної роботи, типові для моделей Т-груп. Психологи намагаються використовувати переваги групової та індивідуальної психокорекції. Щодо трансактного аналізу, складниками якого є чотири основні позиції «Я благополучний – ти благополучний», «Я неблагополучний – ти благополучний», «Я благополучний – ти неблагополучний», «Я неблагополучний – ти неблагополучний», то їх використовують для аналізу життєвих позицій слухачів програми. Окрім зазначеного, розглядають життєвий сценарій слухачів програми, визначають та аналізують можливості переформатування патернів сценарного процесу.

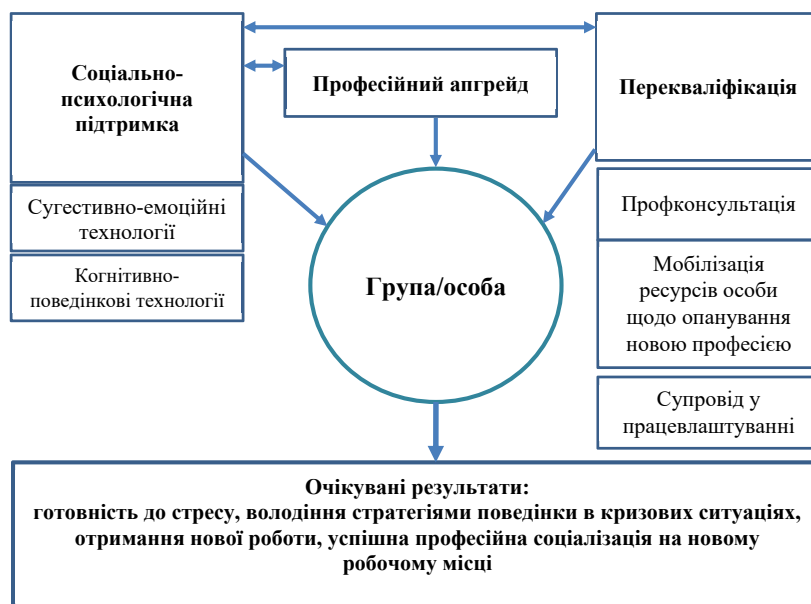


Рис. 2. Структура програми професійної реадaptaції та її очікувані результати

Програми широко застосовують ресурси оптимізації рівня професійної зрілості особи, її здатності автономно користуватися власними інтелектуальними, інформаційними та психологічними ресурсами для виконання професійних завдань. Розробляють індивідуальні оптимістичні та песимістичні сценарії вирішення ситуацій професійного залучення.

Отже, суспільні програми професійної реадаптації внутрішньо переміщених осіб та безробітних мають значний соціально-психологічний ресурс впливу в разі виникнення потреби реінтеграції осіб з певним статусом у громадянське професійне життя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розглянуті вище кадрові системи та суспільні програми мають ресурс соціально-психологічної адаптації та реадаптації як власне працівників, так і нових працівників. Вони забезпечують професійну реадаптацію особистості через активізацію соціально-психологічних аспектів, як-от: самоусвідомлення, самоствердження та самовиховання. Інструменти впливу, які застосовують у певних кадрових системах і суспільних програмах, забезпечують позитивну дезінтеграцію внутрішньо переміщеної особи та безробітної особи, за якою слідує вторинна інтеграція особистісної структури співробітника чи слухача, але на вищому рівні розвитку, що ставить особу в меншу залежність від зовнішніх впливів і активізує її адаптивний потенціал і здатність до самовдосконалення. Соціально-психологічні аспекти професійної реадаптації особистості тісно пов'язані з фізичним станом особи.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні концепції соціальної системи реадаптації особистості.

Література:

1. Аксенченко К. Б. Соціально-психологічні чинники професійної реадаптації безробітних в умовах сучасного соціуму: дис. на зд. наук. ст. канд. псих. наук за спеціальністю 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Северодонецьк, 2018.
2. Блинова, О. Є., Бабатіна, С. І., Дудка, Т. М., Одінцева, А. М., Мойсеєнко, В. В., Попович, І. С., Ревенко, С. П., Олейник, Н. О., Крупник, І. Р., Крупник, Г. А., Чиньона, І. І. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: Колективна монографія. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2018. 428 с.
3. Блинова О. Є. Соціально-психологічні засади дослідження кризи професійної ідентичності вимушених мігрантів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 116–121.
4. Блинова О. Є. Соціально-психологічні чинники подолання кризи ідентичності вимушених мігрантів. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДРУ ім. А.С.Макаренка. 2017. С. 162–180.
5. Борисюк А. С. Індивідуальні шляхи набуття професіоналізму: вибір, конфлікт ідентичностей, злиття ідентичностей. Актуальні проблеми психології [Ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. К. : Вид-во «А. С. К.», 2010. Т. 1. Ч. 25. С. 358–365.
6. Завацька Н. Є. Психологія ресоціалізації особистості в умовах соціальної ізоляції : [монографія], Луганськ : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2011. 216 с.
7. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 1. Київ, 2018. 208 с.
8. Панов М. Професійна реадаптація в контексті соціальної мобільності особистості. *Psychological Prospects Journal, Bun. 31, 2018, 10–21.* DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-31-234-253>
9. Про схвалення Концепції Державної цільової програми з фізичної, медичної, психологічної реабілітації і соціальної та професійної реадаптації учасників антитерористичної операції та осіб, які брали участь у здійсненні заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації в Донецькій та Луганській областях, забезпеченні їх здійснення, на період до 2022 року. Документ 475-2017-р, поточна редакція – Редакція від 19.09.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/475-2017-%D1%80>
10. Сergygin S.M., Goncharuk N.T., Lipovska, N.A. Кадрова політика і державна служба: навч. посібник. Д.: ДРІДУ НАДУ, 2011. 352 с.
11. Українська національна платформа Форуму громадянського суспільства Східного партнерства (УНПФГССП). (2019). Члени Робочої групи 5 провели кварталне засідання та прийняли заяву щодо проекту Трудового кодексу України. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://eap-csf.org.ua/chleni-robochoyi-grupi-5-proveli-kvartalne-zasidannya-ta-priyniali-zayavu-shhodo-proektu-trudovogo-kodeksu-ukrayini/>
12. George-Paschal, L. & Bowen, M. R. (2019). Outcomes of a Mentoring Program Based on Occupational Adaptation for Participants in a Juvenile Drug Court Program. *Occupational Therapy in Mental Health, 35:3, 262-286*, DOI: 10.1080/0164212X.2019.1601605
13. Johansson, A., Björklund, A. (2015). The impact of occupational therapy and lifestyle interventions on older persons' health, well-being, and occupational adaptation. *Scand J Occup Ther. 2016; 23(3):207-19.* doi: 10.3109/11038128.2015.1093544

14. Nowak, B. (2020). Social Reintegration of Prisoners in Selected European Union Countries. URL: https://www.researchgate.net/publication/338490846_Social_Reintegration_of_Prisoners_in_Selected_European_Union_Countries
15. Pope, L. 6 Functions of Human Resource Management. *LearnG2 website*. 2019. URL: <https://learn.g2.com/human-resource-management>
16. Tomas, J., Maslić Seršić, D. and De Witte, H. (2019). Psychological climate predicting job insecurity through occupational self-efficacy. *Personnel Review*, Vol. 48 No. 2, pp. 360-380. DOI: <https://doi.org/10.1108/PR-05-2017-0163>
17. Sanchez-Meca, J. & Marín-Martínez, F. (2010). Meta-analysis in Psychological Research. *International Journal of Psychological Research*, ISSN 2011-7922, Vol. 3, N^o. 1, 2010, pages. 150-162. 3. DOI: 10.21500/20112084.860.

**ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ**

Отримано: 2 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 14 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 14 квітня 2020 р.

e-mail: ishcherbakova@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-184-188

Shcherbakova I. N. Professional activity stress factors of health workers. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 184–188.

УДК: 159.942.4

Iryna M. Shcherbakova,
PhD of philosophical sciences,
associate professor at the department of psychology,
Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University

PROFESSIONAL ACTIVITY STRESS FACTORS OF HEALTH WORKERS

The article covers the theoretical analysis results of occupational stress. Occupational stress is defined as a tension state of the labor subject, arising under the influence of emotional-negative and extreme stress factors of professional activity. Attention is focused on professional stress factors as potential stressors, rather than factors that automatically cause stress. Stress factors causing occupational stress in medical workers have been analyzed. The practical study results of the stress factors causing medical workers' occupational stress are also given.

Key words: *stress, stress factor, stress resistance, stress-overcoming behavior.*

Щербакова Ірина Миколаївна,
кандидат філософських наук, доцент кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

СТРЕС-ФАКТОРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті висвітлено результати теоретичного аналізу професійного стресу. Професійний стрес визначено як напружений стан суб'єкта праці, що виникає під впливом емоційно-негативних і екстремальних стрес-факторів професійної діяльності. Акцентовано на професійних стрес-факторах як потенційних стресорах, а не чинниках, які автоматично викликають стрес. Проаналізовано стрес-фактори, що викликають професійний стрес у медичних працівників. Наведено результати практичного дослідження стрес-факторів, які обумовлюють професійний стрес у медичних працівників.

Ключові слова: *стрес, стрес-фактор, стресостійкість, стрес-переборювана поведінка.*

Problem statement. Occupational stress is the worker's tension state which arises under the influence of emotional-negative and extreme factors is related to the performed professional activity. Occupational stresses have a negative impact on the effectiveness of the labor subjects' professional activities. Scientists are trying to find effective means to increase stress resistance of labor subjects, as well as to determine ways to increase labor efficiency. In the context of reforming the medical industry of Ukraine, it is important that each worker understands the nature of occupational stress, has a sufficient level of stress resistance.

Actual scientific researches and issues analysis. Specifics of professional stress manifestation of doctors of different specializations are presented in the works of N. Maliar-Hazda, L. Lototska-Holub, P. Hingley, A. McVicar, G. Engel, J. Worden [5; 8; 10; 11; 12; 13]. Medical workers professional burnout syndrome is investigated by Yu. Savka, L. Lototska-Holub, Ya. Slyvka, I. Poliak-Mytrowska, O. Raiko, H. Savka, L. Yuriiyeva [1; 8]. A detailed review of situations that may be stressful in the professional activities of health workers has been made by V. Bozhenko, M. Popyl, I. Levytska [6; 9]. Peculiarities of stress experience by health workers are analyzed in scientific works of K. Rudnieva, E. Kucherenko, O. Shevchenko and others [3; 7].

The aim of the article is to analyze theoretical approaches to the study of stress factors that cause health workers occupational stress and to empirical determination of the causes of doctors and nurses occupational stress.

Materials and methods of research. To achieve the goal, theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization) and empirical ("Causes of stress in your work" technique by Yu. Shcherbatykh) research methods have been applied.

Statement of basic materials. The analysis of scientific literature on the studied problem showed that despite the range of the scientific publications devoted to a professional stress, in the majority of researches the psychological essence of a stress, resistance to stress, manifestation of professional burning out of subjects of work still reveals. We must recognize the absence of a uniform classification of stress factors. This is because most researchers avoid clearly defining stress factors and their classification.

Consequently, we must note that with the absence of a consistent approach to determining the content of the concepts of "professional stress" and "stress resistance", as well as with the absence of clear criteria for

classifying professional stress factors, in particular in the professional activity of health workers, the problem of stress factors that cause professional stress among medical workers is highly relevant. Due to this, we must say that we share the opinions of O. Raiko, H. Savka, Yu. Savka, Ya. Slyvka, I. Poliak-Mytrovska [1, p. 66] that the popular quotation “Aliis inserviando consumer” (“Light to others burn myself”), was relevant not only in the 17th century when it was proclaimed by the Dutch doctor Nicolaes van Tulp, but remains relevant today, especially to the professional activities of health workers in the context of the crisis present and transformation-reformation processes that are taking place in the medical industry.

Without exaggerating it should be said that situations when healing others medical workers “burn” themselves, happen very often. It is about the syndrome of professional burnout of health workers, which... “it is diagnosed for 46% of Great Britain doctors (Orton P. et al., 2012), 31,4% of Hong Kong doctors (Siu C. et al., 2012), 50% of Brazil pediatricians (Garcia T. et al., 2014), 42,4% of France doctors (Estryn-Behar M., 2010), 73,3% of Russia psychiatrists (Zolotukhyna L. V., 2011), 23,5% of emergency doctors (Fedak B. S., 2007) and 89,3% of pediatricians of Ukraine (Horachuk V. V., 2009)” [1, p. 67].

Taking the above mentioned into consideration, it should be noted that in previous studies, in particular, the study of the peculiarities of medical workers stress resistance in the context of the medical industry reform (I. Shcherbakova, L. Akentieva, Montreal, 2018), we drew attention to the fact that during the transition period of medical industry reform with the emergence of new specific stress factors, the influence of distress factors can provoke a performance decrement, deterioration of qualitative and quantitative work indicators, reduction of the body adaptation capabilities of labor subjects, as well as cause symptoms of long-term occupational stress [2, p. 140-141].

The term “occupational stress” is used by scientists for generalization of the concepts “working stress”, “labor stress”, “production stress”, “organizational stress” and others. In our study, we define occupational stress as the tense state of the subject of work that occurs when he/she is under the influence of emotional-negative or extreme factors related to the performed professional activity.

It should be noted that a number of authors, in particular K. Rudnieva, E. Kucherenko, exploring stress experiences by health workers of a multidisciplinary hospital, believe that “professional stress is a consequence not only of the direct performance of professional duties of various complexity, but also depends on the holistic experience of personal activity outside work” [3, p. 171].

Occupational stress arises from occupational stress factors. All stress factors are potential stressors, not the factors that automatically cause stress. Subjects of work respond to occupational stress with sensitivity or tolerance. Based on the results of the stress factors theoretical study, the main stress factors (stressors) can be divided into four categories (see Table 1).

Table 1

Factors causing occupational stress

Factors causing occupational stress	
External	economic factors; political factors; interaction with state structures; competitive environment; suppliers of resources; consumers; critical vital events; family circumstances.
Organizational and administrative	organizational structure; organizational processes, objectives of the activities; management system in the organization; content of administrative work; means of administrative work; social and psychological conditions of the organization; interpersonal interaction; factors of the production environment; organizational changes; extreme conditions.
Working	work content, quantity of work (load); means of work; physical-chemical and technical working conditions; social conditions
Personal	physical and physiological characteristics; social and psychological characteristics; individual and psychological characteristics; moral and ethical; professional.

Source: it is made up by the author on a basis of [2; 5; 6; 8].

In particular, Kh. V. Holovenko, O. M. Sopol, N. M., and Maliar-Hazda among the stress factors that affect medical staff the most, highlight such types: contact with sick people and their relatives; irregular working pattern which adversely affects the body’s adaptation capacity; constant contact with other people’s problems and pain involving negative emotions that carry negative energy; strict requirements for doctor’s professional competence; responsibility for the lives and health of others; working environment; doctors and nurses’ salaries, etc. [4; 5].

V. Bozhenko, with the base on the research of psychological health conducted by I. Halytska (Lviv, 2006), and referring to A. Weitz, names eleven situations that may have a stressful character: harmful environment, the need for accelerated information processing, conscious threat; impairment of physiological functions (as a result of illness, insomnia), confinement, isolation, group pressure, ostracism (persecution), manifestation of powerlessness, inability to change the situation, the need for particularly responsible decisions, rapid change of

behavior strategy or lack of control over events [6, p. 31-32]. Notheworthy thing is that the first eight situations are named by A. Weitz, the last three by V. Bozhenko.

Yu. Savka, Ya. Slyvka, I. Poliak-Mytrovska, O. Raiko, and H. Savka exploring in 2018 the syndrome of professional burnout among health workers in the city of Uzhhorod [1, p. 67], having based on scientific research by V. Vinokur, O. Rybina (SPb, 2008), H. Lavrov (Odesa, 2014), Ye. Lozynska (SPb, 2007), and L. Yuriiyeva (Moscow, 2004), analyzed the factors that can cause the development of professional burnout and identified seven main ones: low level of material motivation, stressful nature of professional communication, dissatisfaction with working conditions in the workplace, sex (more often women), activity (more often psychiatrists, surgeons) level of personal anxiety, and resistance to stress level.

The study of psychological prerequisites for the resiliency development of nurses conducted by O. Shevchenko (Kiev, 2018) [7, p. 302-304] deserves attention. Thus, referring to the studies of P. Hingley [10], A. McVicar [11], G. Engel [12], J. Worden [13], it should be noted that the main stress factors in nursing work are: inauspicious patient predictions; sufferings of patients; grief related to dying and death of patients; unpleasant professional tasks; inadequate training of nurses to deal with the emotional needs of patients and their families; physical, psychological, cognitive and behavioral responses of patients at the terminal stage of the disease.

In the context of our research, we note a thorough systematization of the professional stress causes highlighted in the thesis of L. Lototska-Holub (Kyiv, 2016) [8], devoted to the analysis of social and psychological resistance factors to emotional burnout in the doctors professional activity. Thus, based on the analysis of many scientific studies of the professional stresses causes (factors), L. Lototska Holub makes a generalizing conclusion that among the reasons for professional stress and professional burnout most scientists note the activity specifics, the immediate environment and individual-personal peculiarities of professionals (R. Hranovska, Yu. Povaronkov, etc.). Modern scientists consider narrow activity specialization (N. Vodopianova, Ye. Klymov, O. Noskova, and L. Mitina) as a significant factor of professional stress.

Thus, the most significant among socio-psychological factors of professional personal deformations and negative impact of occupational stress in representatives of risk groups professions can be distinguished as follows: 1) socio-psychological factors: socio-specific experience of extreme professional activity (H. Andrieieva, B. Paryhin), its parameters: character (S. Yenikopov), intensity (I. Vdovina, I. Koteniev, V. Niebylytsyn), continuity-periodicity (N. Tarabrina), duration (V. Orel) and stability of interpersonal contacts in extreme professional activity conditions (L. Kytaiev-Smyk, B. Paryhin); 2) social-family factors (V. Bodrov); 3) professional factors: professional engagement experience and special professional education (V. Bodrov, L. Shestopalova); 4) subjective factors: psychological protection mechanisms, tendency to psychosocial disorders, increased guilt, personal anxiety (Yu. Postyliakova, V. Tymchenko) and personal-sense sphere (M. Mahomed-Eminov, N. Tarabrina) [8, p. 24-25].

For objectivity, it is possible to identify stress factors that affect health workers by analyzing dominant activities, personal qualities, interests and tendencies that prevent successful professional activity. It is sufficient to carry out an analysis of the works devoted to the psychographic description of medical professions or a medical workers profession-genesis analysis. For example, the study by M. Popyl, I. Levytska [9] on the problem of optimizing the professional identity formation of future nurses with reference to the work of T. Sylkyna (Volgograd, 2002) describes the main dominant activities of nursing personnel.

Considerably if we attentively analyze nurses activity specifics, then according to it we can define a stress factors which can possibly arise and influence on: care nurse (patients' personal influence, state of patients health), treatment nurse (procedural stress factors), physiotherapeutic nurse (liability for the equipment; moral responsibility for the patient and treatment procedures accuracy), a scrub nurse (load during surgical interventions), a laboratory nurse (responsibility in careful collection of samples), a head nurse (organizational and communicative stress factors), a visiting nurse (patient influence during reception; large number of documentation; visits to patients), and by analogy to other medical professions.

To find out what stress factors, and in what quantity, cause occupational stress, we carried out diagnostics of medical workers, according to the "Causes of stress in your work" technique (Yu. Shcherbatykh). On condition of anonymity and volunteerism, the study involved 20 health workers. The expediency of using this technique is justified by the fact that it allows to determine: first, whether respondents experience the stress factors influence and second, to find out what stressors and in what quantity influence respondents.

Quantitative analysis of the data received showed that 60% of respondents experience moderate influence of professional stress factors; 35% – minor influence of stress factors; 5% – strong influence of professional stress factors. Qualitative analysis of the obtained results made it possible to determine a significant difference between the influences of professional stress factors on selected groups respondents: doctors "D" and nurses "N".

It has been established that in the electoral total "D" for the majority of respondents (60%) the influence of professional stress factors is insignificant. For 40% of respondents to sample "D", the impact of stress factors is moderate. "N" group respondents are overwhelmingly (80%) moderately influenced by occupational stress

factors. Only 10% of respondents to this group experience slight impact from professional stress factors. One respondent (10%) indicates that there is a strong influence of professional stress factors.

After calculating the stress factor elections number that respondents made, we determined the ranks of stress factors. Attention should be paid to the top five stress factors. Thus, among the stress factors that often affect subjects of work, respondents recognized that there is a large influence of:

- 1) low wages (90%);
- 2) lack of effective remunerative incentives in the work (85%);
- 3) lack of normal conditions that are necessary for par performance (80%);
- 4) presence of additional load in work (work inconformity performed by subjects of work with their official duties) and amiss paperwork (necessity to perform unnecessary work with papers) – 50% respectively;
- 5) setting difficult professional tasks by management and exceeding the performed professional duties over rights – 45% respectively.

Indicators of quantitative stress-factor ranks analysis often affect subjects of work, provoking occupational stress (given in Table 2).

Table 2

Results of ranking stress factors that often affect subjects of work

Stress factors that often affect subjects of work	Selections (N=20)		Ranks
	abs.	%	
Low wage	18	90%	1
Lack of effective remunerative incentive	17	85%	2
Lack of normal conditions that are necessary for par performance	16	80%	3
Additional load, work inconformity with official duties of work	10	50%	4
Poor paperwork, extra paper work	10	50%	
Difficult professional goals setting by management	9	45%	5
Exceeding professional duties over rights	9	45%	
Weak technical base. Equipment failures	8	40%	6
Calls to management and higher authorities	8	40%	
Lack of attention to the needs of the unit by management authorities	7	35%	7
Insecure conditions of the working day	6	30%	8
Incompetence of the unit manager	4	20%	9
Negligence of employees in their duties	4	20%	
Inadequate responses of colleagues to working instructions	2	10%	10
Unsuitable living conditions.	2	10%	
The need to think about household affairs	2	10%	
Family problems and unsuitable living conditions	2	10%	11
Errors of subordinates and colleagues in work	1	5%	

It can be seen from Table 2, that only 10% of respondents (2 medical workers, respondents of the “N” sample totality) among the stress factors that often affect them, and therefore provoke the occupational stress deepening, we can point out family and unsuitable living conditions.

The stress factors that are most intense in terms of the nurses exposure are shown in Table 3.

Table 3

Results of ranking stress factors that often affect nurses

Stress factors	Selections of respondents (N=10)		Ranks of stress factors
	abs.	%	
Low wage	10	100%	1
Lack of normal conditions that are necessary for par performance	9	90%	2
Lack of effective remunerative incentive	8	80%	3
Exceeding professional duties over rights	7	70%	4
Calls to management and higher authorities	6	60%	5
Difficult professional goals setting by management			
Weak technical base. Equipment failures	5	50%	6
Lack of attention to the needs of the unit by management authorities	4	40%	7
Family problems and unsuitable living conditions	2	20%	8

The data in Table 3 show that among the 8 stress factors (Table 4) that often affect nurses, only 2 subjects of work (20%) have one significant stress factor, which belongs to the personal stress factors group. Note that this is an undesirable trend for the formation of stress-overcoming behavior. The stress factors that are most intense in terms of the effect on doctors are shown in Table 4.

Table 4

Results of ranking stress factors that often affect doctors

Stress factors that provoke professional stress in respondents of group "D"	Selections of respondents (N=10)		Ranks of stress factors
	abs.	%	
Poor paperwork, extra paper work	10	100%	1
Lack of effective remunerative incentive in work	9	90%	2
Low wage	8	80%	3
Lack of normal conditions that are necessary for par performance	7	70%	4
Negligence of employees in their duties	4	40%	5
Tense relations in the collective			
Exceeding professional duties over rights	2	20%	6
Lack of attention to the needs of the unit by management authorities			
Calls to management and higher authorities			
Calls to management and higher authorities			
Errors of subordinates and colleagues in work	1	10%	7

Analyzing the data shown in Table 4, it can be affirmed that the stress factors that most affect doctors are: amiss paperwork; extra paper work (100%); lack of effective remunerative incentives (90%); low wages (80%). So, the emergence of occupational stress among medical workers can cause both external (features of professional activity) and internal (personal features) stress factors. We consider it is necessary to note that despite the fact that the sample population of respondents was representative, however, in our opinion the obtained theoretical conclusions can help to improve understanding of professional stress factors arising in the medical workers professional activity.

Conclusions and directions for future research. The professions "doctor" and "nurse" refer to stressful. Occupational stress is a complex psychophysiological reaction of workers, which arises as a result of subjective evaluation of the external factors impact (professional-interpersonal and professional-social) under the influence of internal factors (intrapersonal). Occupational stress of health workers is caused by various stress factors, among which the main effects are: responsibility for the life and health of patients; busy schedule of work; low wages, lack of normal working conditions.

Directions for future research are also outlined. Thus, we assume that a more detailed study of the health workers stress resistance peculiarities in the conditions of crisis of present, as well as a study of the specifics of formation of health workers resistance to stress factors, should be taken into account.

References:

1. Савка Ю. М., Сливка Я. І., Поляк-Митровка І. І., Райко О. Ю., Савка Г. С. Синдром професійного вигорання у медичних працівників м. Ужгород. *Проблеми клінічної педіатрії*. 1 (39), 2018. С. 66–72. URL: <http://journals.urau.ua/index.php/1998-6475/issue/viewFile/9997/4451#page=66>
2. Щербакова І. М., Акентьєва Л. М. Особливості стресостійкості медичних працівників в умовах реформування медичної галузі. *Людина віртуальна: нові горизонти: зб. наукових праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2018. С. 140–142.*
3. Руднева К. Л., Кучеренко Є. В. Переживання стресу медичними працівниками багатoproфільної лікарні. *Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії]*. Випуск 24. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. С. 171–173.
4. Головенко Х. В., Сопель О. М. Поширеність синдрому емоційного вигорання у медичного персоналу і фактори, які спричиняють його розвиток. *Медсестринство*, 2015. № 1. С. 51–53.
5. Мальяр-Газда Н. М. Емоційне вигорання – актуальна проблема медицини сьогодення. *Науково-практичний журнал для педіатрів та лікарів загальної практики-сімейної медицини*. 2015. № 3. С. 15–18.
6. Боженко В. Г. Стресостійкість як запорука психологічного здоров'я особистості. URL: <http://jhealth.donnu.edu.ua/article/view/7489/7490>
7. Шевченко О. Т. Психологічні передумови розвитку резильєнтності у медичних сестер. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки». Випуск 1 (11). К.: КиМУ, 2018. С. 297–313.
8. Лотоцька-Голуб Л. Л. Соціально-психологічні чинники резистентності до емоційного вигорання у професійній діяльності лікарів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ. 2016. 258 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/166278/1/Лотоцька%20%28всє%295.pdf>
9. Попіль М., Левицька І. До проблеми оптимізації становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія»*. Випуск 4. С. 140–150.
10. Hingley P. The human Face of Nursing. *Nursing Mirror*. No. 159. 1984. P. 19–22.
11. McVicar A. Workplace stress in nursing: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*. 2003 Dec. 44 (6). P. 633642. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14651686>
12. Engel G. L. Is grief a disease? *Psychosomatic medicine*. 1961. № 23. P. 18–22.
13. Worden J. W. *Grief Counseling and grief therapy: A hand book for a mental health practitioner*. New York: Springer Publishing Company, 1991. 183 p.

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Отримано: 02 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 13 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 13 квітня 2020 р.

e-mail: v4megu@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-190-195

Юрченко В. М., Грищук М. М., Мороз О. І. Системна сімейна психотерапія як практичний засіб роботи психологів системи освіти України. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 190–195.

УДК: 159.923.5

Юрченко Вікторія Миколаївна,
доктор психологічних наук, професор кафедри психології
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука»,
Грищук Майя Михайлівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука»,
Мороз Оксана Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука».

СИСТЕМНА СІМЕЙНА ПСИХОТЕРАПІЯ ЯК ПРАКТИЧНИЙ ЗАСІБ РОБОТИ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Статтю присвячено актуальній психологічній проблемі – збереження психічного здоров'я населення України, вирішення якої повинно починатися із покращення психічного здоров'я дітей, зокрема шкільного віку. Проаналізовано теоретико-методологічні переваги системної сімейної психотерапії як засобу профілактики та корекції невротів у дорослих і дітей у контексті трьох психотерапевтичних шкіл: психоаналітичної, поведінкової та гуманістичної. Подано авторську розробку адаптованої модифікації класичної технології системної сімейної психотерапії як ефективного засобу психопрофілактики та психокорекції початкової невротизації школярів і експериментальну перевірку можливостей її успішного використання в практиці шкільних психологів. Зроблено висновок, що продовження процесу адаптації до рівня підготовки та умов роботи працівників шкільної психологічної служби технології та методів системної сімейної психотерапії дасть змогу ефективніше реалізовувати психопрофілактичні та психокорекційні заходи щодо зменшення кількості розладів емоційно-вольової регуляції дітей шкільного віку і підвищення рівня їхнього психічного здоров'я силами практичних психологів системи освіти України.

Ключові слова: психічне здоров'я, психотерапія, системний підхід, психопрофілактика, психокорекція.

Victoria M. Yurchenko,
Doctor of Psychology,
Professor of the Department of Psychology of the Higher Education Institution
“International Economic and Humanitarian University named after Academician Stepan Demyanchuk”
Maya M. Grishchuk,
PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department of Psychology of the Higher Education Institution
“International Economic and Humanitarian University named after Academician Stepan Demyanchuk”
Oksana I. Moroz,
PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department of Psychology of the Higher Education Institution
“International Economic and Humanitarian University named after Academician Stepan Demyanchuk”

SYSTEM DOMESTIC PSYCHOTHERAPY AS PRACTICAL MEAN OF WORK OF PSYCHOLOGISTS OF FORMATION SYSTEM OF UKRAINE

The Article is devoted the psychological issue of the day of maintainance of psychical health of population of Ukraine in the conditions of difficult and contradictory social and political changes, the decision of which must begin from the improvement of psychical health of children, especially children of school age. To that end, in our view, useful there can be a capture school psychologists by world experience of the use of technologies of the humanism oriented psychology and psychotherapy. But it requires adaptation of foreign.

The purpose of the article consists in a lineation: 1) teoretiko-methodological advantages of system domestic psychotherapy as mean of prophylaxis and correction of neuroses for adults and children in the context of three psychotherapy schools: psikhoanalitichnoy, povedinkovoy and humanism; 2) possibilities of the use of the adapted classic technology of system domestic psychotherapy school psychologists as effective mean of psikhoprofilaktiki and psikhokorekcii of initial nevrotizacii schoolboys.

It is analysed teoretiko-methodological advantage of system domestic psychotherapy as mean of prophylaxis and correction of neuroses for adults and children in the context of three psychotherapy schools: psikhoanalitichnoy, povedinkovoy and humanism. Author development of the adapted modification of classic technology of system domestic psychotherapy is

presented as an effective mean of psikhoprofilaktiki and psikhokorekcii of initial nevrozicacii schoolboys and experimental verification of possibilities of it successful

Conclusions are done:

1. Comparison of both positive lines and failings, each of them in realization of psychological help nevrozizovanim children in the context of their domestic mutual relations, allowed to define the priority role of domestic psychotherapy, especially such its direction as system domestic psychotherapy.

2. Continuation of process of adaptation to the level of preparation and terms of work of workers of school psychological service of technologies and methods of system domestic psychotherapy will allow more effective to realize psikhoprofilaktichni and psikhokorekciyni measures on diminishing of amount of disorders emotionally volitional adjustments of children of school age increase of their psychical health level by forces of practical psychologists of the system of formation of Ukraine.

Key words: psychical health, psychotherapy, approach of the systems, psikhoprofilaktika, psikhokorekciya.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються нині в українському суспільстві, мають складний і суперечливий характер, що не може не погіршувати стан психічного здоров'я як дорослого, так і дитячого населення.

Наприклад, за даними експертів Світового банку в Україні 2017 року зафіксовано один із найвищих показників самогубств у світі (від 24 до 32 на 100 тис. населення). Не кращі й показники неврозів, депресії, тривожних розладів, алкоголізму тощо. У зв'язку з цим зрозуміло, що перед психологічною наукою, як у суто науковому, так і в практичному плані, постають першочерговими завдання зберегти психічне здоров'я населення, вирішення яких повинно починатися із покращення психічного здоров'я дітей, особливо шкільного віку.

Тому на часі пошук засобів гуманістично орієнтованої перебудови освітньої системи України, яка передбачає насамперед підвищення рівня психічного здоров'я школярів. З цією метою, на наш погляд, може бути корисним, щоби шкільні психологи опанували світовий досвід використання технологій гуманістично орієнтованої психології та психотерапії. Активне залучення дитячих практичних психологів до психопрофілактики та психокорекції розладів емоційно-вольової регуляції дітей шкільного віку, використання адаптованих психологічних технологій і методів психотерапії дасть змогу ефективніше вирішувати завдання, які суспільство поставило перед психологічною наукою – якісний психологічний супровід становлення гармонійної особистості дитини. Це вимагає адаптації закордонних психотерапевтичних технологій, спрямованих на терапію неврозів, до рівня підготовки й умов роботи практичних психологів, перед якими стоять завдання профілактики та корекції „відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці школярів” (Положення про психологічну службу системи освіти України, 1999 р., 2009 р.), тобто переведення психотерапевтичних засобів у психокорекційні.

На сучасному етапі в Україні дискутують проблему диференціації змісту різних форм психологічної допомоги (психотерапія, психологічне консультування, психокорекція) та використання їх у роботі з невротичною симптоматикою дітей шкільного віку (Л. Бурлачук, О. Бондаренко, О. Фільц, Н. Максимова, З. Кісарчук, К. Мілютіна, В. Семиченко, В. Заслуженюк та ін.). Також дискусійним є впровадження світового досвіду психотерапевтичної роботи в практичну діяльність психологів України. Водночас у вітчизняній літературі немає інформації про експериментальні дослідження доцільності застосовувати закордонний досвід, зокрема сімейної (системної) психотерапії (теоретичної концепції, методів та технік) як засіб психокорекції початкової невротизації дітей шкільного віку і цим самим психопрофілактики її поглиблення та формування в них стійких неврозів (невротичного розвитку особистості).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На невідкладній потребі вирішення проблем психологічного супроводу індивідуального розвитку особистості дітей шкільного віку наголошують В. Панок, Л. Бурлачук, Н. Максимова, З. Кісарчук, Т. Титаренко, О. Захаров, О. Лічко, Г. Абрамова та ін. Водночас науковці вказують на потребі зняти суперечності між наявністю у світовому психотерапевтичному досвіді ефективних засобів терапії психологічних розладів у дітей шкільного віку та неможливістю їх широко використовувати практичними психологами з метою психопрофілактики та психокорекції початкової дитячої невротизації через відсутність у них фахової психотерапевтичної підготовки.

Мета дослідження полягає в окресленні: 1) теоретико-методологічних переваг системної сімейної психотерапії як засобу профілактики та корекції неврозів у дорослих і дітей у контексті трьох психотерапевтичних шкіл: психоаналітичної, поведінкової та гуманістичної; 2) можливостей використання шкільними психологами адаптованої технології системної сімейної психотерапії як ефективного засобу психопрофілактики та психокорекції початкової невротизації школярів.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи той факт, що найвпливовішими чинниками формування емоційно-вольових порушень поведінки дітей шкільного віку визнані сім'я та школа, до того ж сім'я створює постійне позитивне або негативне (дисфункційна сім'я) соціально-психологічне середовище існування дитини, закордонні та вітчизняні науковці визначають сімейну психотерапію як найбільш популярний і дієвий засіб психотерапії дитячих неврозів [6]. У світовій практиці сімейної психотерапії виділяють: сімейну психотерапію, зорієнтовану на переживання (В. Сатір, К. Вітакер), трансгенераційний

підхід (М. Боуен), психоаналітичну сімейну психотерапію (Н. Аккерман), структурну сімейну психотерапію (С. Мінухін).

З розвитком досліджень системної теорії (Л. фон Берталанфі, У. Матурана, Ф. Варела, Н. Луман та ін.) до основних підходів сімейної психотерапії долучилася системна сімейна психотерапія (Т. Лідз, Л. Вінн, Д. Джексон, Ж. Ріскін, Дж. Хейлі, М. С. Полаццолі, П. Ватцлавік, Дж. Вікленд, Р. Фіш, Г. Бейтсон та ін.), яка розглядає відхилення в поведінці дитини через розлади динамічних процесів функціонування системи „дитина – батьки” або системи сім’ї загалом.

Радянську школу сімейної (системної) психотерапії та консультування представляють праці таких науковців, як Е. Ейдемільер, Б. Карвасарський, В. М’ясищев, О. Захаров, В. Юстіцькіс, Н. Александрова, А. Черников та ін., у дослідженнях яких переважає медико-педагогічний аспект, тоді як світові дослідники більше уваги приділяють відповідно психотерапевтичним методам.

Розглянемо переваги системної сімейної психотерапії як засобу профілактики та корекції неврозів у людини в контексті трьох психотерапевтичних шкіл: психоаналітичної, поведінкової та гуманістичної [1], [5], [11]. Наприкінці ХІХ – на початку ХХ сторіччя в психолого-психотерапевтичних колах набули поширення ідеї психоаналітичної теорії, яку започаткував З. Фройд [7], [9]. Психоаналіз належить [1], [8] до каузальних видів психотерапії, тому що психотерапевт досліджує та впливає не на окремі психічні явища, а на причину неврозу з погляду цієї школи. Процедура психоаналітичної психотерапії містить: психоаналітичне інтерв’ю, метод вільних асоціацій та інтерпретацію, аналіз сновидінь тощо. Психоаналітик використовує принцип психічного детермінізму, щоб виявити несвідомі ідеї та конфлікти в пацієнта.

До позитивних рис впливу цього напрямку на подальший психолого-психотерапевтичний супровід невротизованих дітей можна віднести таке [3], [5]:

- у його межах сформована загальна схема каузальної діагностики етіології неврозу (психотерапевтичне інтерв’ю);
- почала формуватися професійна позиція психотерапевта, принципи взаємин із пацієнтом;
- у процесі адаптації психоаналітичних технік до роботи з дітьми почав формуватися психолого-психотерапевтичний альянс „аналітик–клієнт–батьки клієнта”.

Водночас і психоаналітики, і опоненти [3], [7] підкреслюють певні недоліки психоаналітичної психотерапії: значна тривалість психотерапевтичного процесу; обмеженість утручання (тільки надання психологічної інформації батькам клієнта) в сімейні патерни взаємодії, які є соціально-психологічним чинником невротизації дітей.

Що стосується поведінкової психології, то її фундамент наприкінці ХІХ – на початку ХХ сторіччя заклали в царській Росії І. Сеченов, І. Павлов та В. Бехтерев у процесі дослідження умовних рефлексів [1]. Але нинішньою своєю формою та роллю вона завдячує Дж. Вотсону. Саме він 1913 року ввів термін „біхевіоризм”, з яким пов’язав цілу науково-дослідницьку програму. Спираючись на теорію навчання та соціальну психологію, поведінкові психологи пояснюють аномальну поведінку тим, що адаптивну поведінку клієнт засвоїв недостатньо або „не прийняв”. Соціальні взаємини біхевіористи тлумачили через феномен „підкріплення”, яке люди забезпечують один одному.

Невротичні розлади особистості в цій категорії психотерапії не розглядають як окрему нозологічну групу. Саме тому вся біхевіоральна процедура безпосередньо пов’язана з навчанням клієнта. Ефективність застосування технік біхевіоризму в роботі з дитячими неврозами вони пояснюють такими чинниками:

- безпосередність впливу на невротичні реакції/стани дитини;
- відносна короткочасність фахового супроводу дитини;
- можливість контролю соціального середовища дитини (психолог співпрацює з батьками дитини);

На думку Шнайтера та інших опонентів поведінкового напрямку [3], [5], теорія цього підходу та практичні методи мають певні недоліки:

- для психологічного пояснення особливостей особистості використовують контекстну теорію особистості;
- технологія психолого-психотерапевтичного впливу цілеспрямовано змінює поведінку дитини та не впливає на більш глибокі та стійкі структури особистості;
- поведінкова психотерапія безпосередньо не впливає на патерни функціонування сім’ї, які активізують і хроніфікують невротичні стани дітей шкільного віку.

Незважаючи на відмінності в тлумаченні природи невротизації особистості на початку свого становлення та сьогодні, психоаналіз та поведінкова психологія ставлять подібні цілі – виявити причинно-наслідкові взаємозв’язки структурних елементів механізму неврозу та аналітично дослідити генезу невротичних станів дорослої людини та дитини.

Феноменологічно-орієнтована гуманістична психологія прагнула не тільки подолати механіцизм психоаналізу та поведінкової психотерапії в корекції невротичних розладів, але й поставила за мету до-

слідити процес дозрівання здорової, морально цілісної особистості [3]. Цей гуманістичний рух об'єднав у ХХ сторіччі таких науковців, як Е. Фромм, А. Маслоу, Ф. Перлз і К. Роджерс [3]. Процес гуманістично-орієнтованої психотерапії спрямований на сприяння більш повноцінному функціонуванню особистості в соціумі, підтримку та розвиток у клієнта більшої відкритості комунікацій, віри у власний потенціал. Наш аналіз методів гуманістично-орієнтованої психотерапії визначив подібність форми психотерапевтичного супроводу як дорослої людини, так і дитини. Психолог, на думку К. Роджерса [5], повинен діяти як помічник клієнта-дитини. Внесок у розвиток психотерапії, психокорекції та психопрофілактики неврозів гуманістичної парадигми пов'язаний із таким:

- орієнтація в процесі психотерапії на актуальне „тут і тепер” у психіці людини;
- зосередженість на індивідуальності, яка шукає допомоги, тобто на клієнті та на взаєминах між клієнтом і фахівцем (інтерактивний підхід);
- стимуляція можливостей клієнта-дитини (орієнтація на клієнта) та увага до автономії клієнта-дитини (повага як базова позиція);
- за клієнтом залишається право відкрити шлях до саморозвитку, самовдосконалення.

До недоліків цього напрямку психолого-психотерапевтичного супроводу розвитку особистості, на наш погляд, можна віднести таке. Фахівці під час взаємодії з клієнтом-дитиною активно співпрацюють із її батьками, учать їх безумовному позитивному ставленню, але безпосередньо не впливають на ті негативні патерни функціонування сім'ї, які активізують і хроніфікують невротичний розвиток дитини.

Отже, аналіз провідних психолого-психотерапевтичних напрямків (психодинамічного, поведінкового й гуманістично-орієнтованого) дав змогу визначити як позитивні моменти, так і недоліки кожного з них у реалізації психологічної допомоги невротизованим дітям у контексті їхніх сімейних взаємин.

Перші спроби сімейно-зорієнтованого фахового супроводу в контексті цих напрямків датовані кінцем ХІХ сторіччя і пов'язані із соціальною підтримкою населення. Саме потреба залучити всіх членів сім'ї та комплексно впливати на багаторівневі способи функціонування сім'ї під час лікування невротичних станів дітей шкільного віку обумовила початок розвитку сімейної психотерапії та консультування. Кожна зі згаданих вище моделей зробила свій специфічний внесок у розвиток сучасної світової сімейної, а згодом – системної сімейної психотерапії та психологічного консультування: будь-яку психоконсультативну роботу так чи так співвідносять із названими концепціями, крім випадків, які входять до компетенції суто психотерапії.

Загальні цілі різних моделей закордонної сімейної психотерапії та консультування можна подати так [3], [11]:

- зміни в сім'ях певних уявлень (установок, припущень) про заявлену проблему дитини;
- трансформація поглядів членів сім'ї на заявлену проблему невротичних реакцій/станів дитини від індивідуально-особистісних до системних, пов'язаних із особливостями взаємодії в сім'ї;
- створення альтернативних моделей вирішення проблеми ідентифікованого клієнта засобами прямого та опосередкованого фахового втручання в патологізувальні патерни сімейної взаємодії;
- корекція різних форм ієрархічної невідповідності між підсистемами сім'ї, де є невротизовані діти;
- переривання дії дисфункційних стереотипів поведінки членів сім'ї.

У вітчизняній практиці надання психолого-психотерапевтичної допомоги у ХХ столітті набула розвитку і сімейна психотерапія, спрямована на зміну міжособистісних відносин і усунення невротичних порушень як у дитини, так і членів сім'ї (О. Захаров, А. Співаковська). У ширшому контексті сімейна психотерапія входить до так званої „психотерапії середовища”, яка нерідко має вирішальне значення в системі лікування невротизованої дитини (В. Рожнов, Б. Драпкін).

Аналіз наукової літератури виявив, що „в другій половині ХХ ст. ситуація в методології наук змінилася завдяки утвердженню нового загальнонаукового методологічного рівня, розміщеного між філософським та конкретнонауковим” [10, с.524]. Ідеться про загальнонаукову методологію системного пізнання, серед концепцій якої має місце і системний підхід. Справді, у наш час застосування системного підходу настільки широке (системи технічні, соціальні, психологічні, біологічні, лінгвістичні та ін.), що вчені констатують процес перебудови всього наукового мислення.

Принципи системного пізнання в психології та психотерапії використовували і використовують чимало вітчизняних і закордонних учених: І. Сеченов, І. Павлов, Л. Виготський, М. Басов, С. Рубінштейн, О. Леонтєв, Л. фон Бергаланфі, У. Кенон, Ф. Варела, У. Матурана, Ф. Капра, К. Людевіг, Б. Ломов, В. Ганзен, В. Юрченко та ін. Тобто поява такого найбільш сучасного напрямку сімейної психотерапії, як системна сімейна психотерапія, абсолютно виправдана і логічна.

У системній сімейній психотерапії використовують „вісім найважливіших понять і принципів системного підходу: 1) цілісність, 2) зв'язок, 3) структура та організація, 4) рівні системи та їхня ієрархія, 5) управління, 6) ціль і доцільність поведінки системи, 7) самоорганізація системи, 8) функціонування та розвиток систем” [10, с. 42]. Центральне місце серед усіх системних понять посідає поняття „система”, яке Л. фон Бергаланфі найбільш загально визначив як „комплекс взаємодійних елементів” [3].

Ці системні поняття та принципи сформували системне бачення організації сім'ї в сімейній психотерапії. Тобто дослідники почали розуміти сім'ю системно з позиції спостерігача, урахувавши не так механізми інтрапсихічної природи симптоматичної поведінки ідентифікованого клієнта, як його залучення через симптоматичну поведінку до певних взаємин з іншими членами сім'ї (підсистемами) та рівень організації сім'ї як системи [3], [11].

Отже, закордонна системна сімейна психотерапія охоплює ті форми психотерапії, які на основі загальної теорії систем зміщують свій фокус зі спостереження за патологічними феноменами особистості на міжособистісні процеси та застосовують релевантні методи (циркулярність, нейтральність, гіпотетичність, активну позицію терапевта, ресурсну модель, комунікативні техніки тощо).

Зазначимо провідні положення системного підходу в сімейній психотерапії [11], [12]: модель самоорганізації ключова для розуміння істотної природи життя та особливостей функціонування сім'ї; жодна властивість або чинник будь-якої частини системи сім'ї не фундаментальний, а загальна узгодженість їхніх взаємозв'язків визначає структуру всієї системи; нові психологічні властивості сім'ї виникають зі взаємодій і взаємин між частинами, а ці властивості порушуються, коли система розсікається фізично або теоретично на ізольовані елементи; гомеостаз як саморегульовальний механізм дає змогу системі сім'ї підтримувати себе в стані динамічного балансу, тоді як психологічні властивості та чинники системи коливаються в прийнятних межах; людина, сім'я, суспільство залучені в циклічні процеси природи й залежні від них; сім'я – відкрита система; симптом як певну поведінку дитини треба досліджувати в контексті її взаємин з іншими людьми [4, ст. 16]; процес розвитку симптому (особистісної проблеми) можна описати як процес захисної саморегуляції системи сім'ї; системна сімейна психотерапія не лікує ані “причин”, ані “симптомів” – вона надає системам (індивід, сім'я) допоміжні імпульси для створення нових позитивних зразків взаємодії, які сприяють їхньому еволюціонуванню.

Історичний аналіз становлення та розвитку практичного аспекту закордонної системної сімейної психотерапії засвідчив, що в усіх її напрямках наявна стала процедура проведення психотерапії системи сім'ї, яку можна розглядати як відповідну класичну технологію. Для того, щоб вона забезпечила ефективний результат, її має здійснювати кваліфікований психолог із базовою психотерапевтичною освітою, водночас застосовуючи групу специфічних методів (наприклад: стабілізація систем, з'ясування „спадку” і „заповіту”, рефлексувальна команда тощо) певного напрямку системної сімейної психотерапії.

Практичні психологи системи освіти України не мають відповідної психотерапевтичної підготовки. Тому це спонукало нас розробити авторську модифікацію класичної технології системної сімейної психотерапії (АМССП) [2], яка переводить класичну закордонну технологію системної сімейної психотерапії в розряд психологічного засобу профілактики та корекції початкової невротизації дітей шкільного віку й реалізує психологічні умови її ефективного використання в практиці психологів.

Процес розроблення „АМССП” передбачав такі етапи: I етап – апробація класичної технології системної сімейної психотерапії; II етап – створення авторської модифікації класичної технології системної сімейної психотерапії та підготовка психологічного інструментарію для подальшої експериментальної перевірки її ефективності.

Аналіз результатів проведеної АМССП з дітьми та їхніми сім'ями (53 сім'ї) під час формувального етапу експериментального дослідження (отримання зворотного зв'язку від батьків та дітей вибірки, що зазначено в протоколах стенограм психокорекції; спостереження за психоемоційними змінами в поведінці дітей в умовах психологічного супроводу) засвідчив, що відбулися не тільки цілеспрямовані позитивні зміни в складних переживаннях дитини (пом'якшення/зменшення початкових невротичних розладів їхньої поведінки), але й поліпшилося функціонування всієї системи „дитина – батьки” [2, с.13].

Матеріали контрольного етапу експериментального дослідження підтверджують, що відбулися суттєві позитивні зміни (математико-статистично достовірні) в узагальнених показниках рівня невротизації обстежених дітей, одержаних до та після психокорекційної роботи.

Висновки та перспективи наступних досліджень.

1. Аналіз закордонних напрямів психолого-психотерапевтичних досліджень проблеми корекції та профілактики початкової невротизації дітей шкільного віку в контексті їхніх сімейних взаємин (психодинамічний, поведінковий, гуманістично-орієнтований, сімейна психотерапія) виявив переважне використання власне психотерапевтичних методів. Порівняння як позитивних рис, так і недоліків кожного з них у реалізації психологічної допомоги невротизованим дітям у контексті їхніх сімейних взаємин уможливило визначити пріоритетну роль сімейної психотерапії, особливо такого її напрямку, як системна сімейна психотерапія.

2. Кожна зі згаданих психотерапевтичних шкіл зробила свій специфічний внесок у розвиток сучасної закордонної системної психотерапії та консультування, тому будь-який її напрямок співвіднесений із названими концепціями і практиками. Зорієнтована на особистість системна сімейна психотерапія запропонувала інтегративний варіант психотерапевтичних технік, здатних змінити зразок (штамп) комунікації особистості з іншими або із собою.

3. Процес розроблення та апробації авторської модифікації класичної технології системної сімейної психотерапії (АМССП) довів, що вона справді переводить класичну світову технологію системної сімейної психотерапії в розряд успішного психологічного засобу профілактики та корекції початкової невротизації дітей шкільного віку і реалізує психологічні умови її ефективного використання в практиці психологів системи освіти України.

4. Продовження процесу адаптації до рівня підготовки й умов роботи працівників шкільної психологічної служби та застосування технологій і методів системної сімейної психотерапії дасть змогу ефективніше реалізовувати психопрофілактичні та психокорекційні заходи щодо зменшення кількості розладів емоційно-вольової регуляції дітей шкільного віку і підвищення рівня їхнього психічного здоров'я силами практичних психологів системи освіти України.

Література:

1. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник для студентів ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів. Харків: „Фоліо”, 1996. 237 с.
2. Грищук М. Психопрофілактика та психокорекція початкової невротизації дітей шкільного віку: Автореф. дис. канд. психол. наук / Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, Київ. 2010. 22 с.
3. Людевіг К. Системная терапия: Основы клинической теории и практики / [пер. с немецкого Т.С. Драбкиной]. М.: Издательство «VERTE». 2004. 280 с.
4. Мороз О. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах навчально-виховного комплексу «школа-дитячий садок»): Автореф. дис. канд. психол. наук / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ. 2011. 23 с.
5. Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. М.: ТЦ «Сфера». 2000. 512 с.
6. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина / под. ред. И. В. Дубровиной. М.: Изд-й центр «Академия», 1998. 160 с.
7. Фільц О. Місце психотерапії між психіатрією і психологією. *Психотерапія – нова наука про людину* / За ред. Альфреда Пріца. Springer Wien. New York. Львів: ІНВП «Електрон», 1998. С. 275–290.
8. Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. Ек.: Інститут Психоанализа. СПб. 1997. 483 с.
9. Шерток Л. Рождение психоаналитика. М.: «Прогресс». 1991. 288 с.
10. Юрченко В. М. Психічні стани людини: системний опис. Монографія. Рівне. 2006. 574 с.
11. Schlippe A. V., Kriz J. Kontexte für Veränderung. Systemische Perspektiven in Theorie und Praxis. Hg.: Universitaet Osnabrueeck: Forschungsbericht aus dem Fachbereich Psychologie (im Druck), 1996. 273 p.
12. Simon F. B., Weber G. Das Ding an sich. Wie man "Krankheit" erweicht, verfluessigt, entolinglicht. In *Familiendynamik*. 1988. № 13(1). P. 56–61.

**ПРОБЛЕМИ
ПСИХОДІАГНОСТИКИ**

Отримано: 2 червня 2020 р.

Прорецензовано: 8 червня 2020 р.

Прийнято до друку: 8 червня 2020 р.

e-mail: uliana.nikitchuk@oa.edu.ua

olena.kostryba@oa.edu.ua

valentyna.pavlovska@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-197-202

Нікітчук У. І., Костриба О. В., Павловська В. В. Вимірювання трудоголізму студентів: досвід розроблення опитувальника. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 197–202.

УДК: 159.9.07

Нікітчук Уляна Ігорівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри громадського здоров'я
Національного університету «Острозька академія»

Костриба Олена Вікторівна,

студентка III курсу спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»

Павловська Валентина Володимирівна,

студентка III курсу спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»

**ВИМІРЮВАННЯ ТРУДОГОЛІЗМУ СТУДЕНТІВ:
ДОСВІД РОЗРОБЛЕННЯ ОПИТУВАЛЬНИКА**

У статті запропоновано результати дослідження психометричних властивостей розробленого українською мовою Опитувальника трудоголізму студентів ($N = 191$). Вивчено внутрішню узгодженість, конкурентну валідність, дискримінативність, внутрішню структуру; обґрунтовано конструктивну валідність опитувальника. Результати свідчать про хорошу внутрішню узгодженість методики ($\alpha = 0.88$), значущу високу кореляцію опитувальника із Голландською шкалою трудової залежності ($r = 0.55, 0.59$ для різних шкал, $P < 0.01$), відмінну дискримінативність ($\delta = 0.99$). На основі факторного аналізу запропоновано шестифакторну структуру трудоголізму студентів. Обговорено обмеження та перспективи дослідження.

Ключові слова: трудоголізм, Опитувальник трудоголізму студентів, Голландська шкала трудової залежності, особистісний опитувальник, психометричні властивості опитувальника.

Uliana I. Nikitchuk,

PhD in Psychology, Associate Professor of Public Health Department, National University of Ostroh Academy,

Olena V. Kostryba,

Third-year student of Psychology, National University of Ostroh Academy

Valentyna V. Pavlovska,

Third-year student of Psychology, National University of Ostroh Academy

**STUDENT WORKAHOLISM MEASUREMENT:
AN EXPERIENCE OF THE QUESTIONNAIRE DEVELOPMENT**

The article proposes the results of a study of psychometric properties of The Student Workaholism Questionnaire developed in Ukrainian and studied on student sample ($N = 191$). A review of current studies regarding the structure and measurement of workaholism is proposed. The internal consistency, concurrent validity, discriminatory power, internal structure are studied, the constructive validity of the questionnaire is substantiated. The results indicate good internal consistency of the questionnaire (Cronbach's $\alpha = 0.88$), significant-high correlation of the questionnaire with the Dutch Work Addiction Scale (Pearson's $r = 0.55, 0.59$ for different scales, $P < 0.01$), excellent discriminatory power of scores (Ferguson's $\delta = 0.99$). Based on the exploratory factor analysis, the six-factor structure of students' workaholism is proposed. It includes (1) the pressure of the need to perform tasks (2) obsession with work; (3) health neglect; (4) self-exploitation; (5) intrinsic learning motivation; (6) perfectionism. This structure appears to be novel, thus, requires future confirmatory studies across different samples. Limitations and prospects of the research are discussed.

Key words: workaholism, Students' Workaholism Inventory, The Dutch Work Addiction Scale, personality inventory, psychometric properties of an inventory.

Постановка проблеми. Любов до праці як одна із найбільш соціально схвалюваних характеристик особистості часто-густо переростає в залежність від неї, що супроводжується цілою низкою проблем. На це вказує низка досліджень у царині психології та менеджменту останніх десятиріч, що обґрунтовують проблему трудоголізму як одну з найбільш актуальних викликів сучасності, адже успішність розвитку і особистості, і підприємства, і економіки загалом залежать від її вирішення [2].

Існують дослідження, у яких висвітлено як позитивні впливи трудоголізму на особистість та підприємство, так і негативні. До позитивних належить ефективність роботи, можливість винайдення нової бізнес-стратегії та зменшення кількості звільнень за власним бажанням. До негативних – погіршення психічного та фізичного здоров'я, деградація особистості, скупість соціальних відносин поза роботою, стійкий перфекціонізм, невміння працювати в команді, затратність часу й економічні втрати, відсутність кар'єрного росту, поява працівників «у вільному плаванні» (ті, хто не приносить користі організації) [2]. Соціальні наслідки трудоголізму вельми небезпечні як для суспільства загалом, так і для окремої людини. Тому 1983 року в Нью-Йорку фінансист і шкільний вчитель заснували перше у світі Товариство анонімних трудоголіків. Зараз Товариство діє в США, Канаді, Австралії, Франції, Великій Британії, Німеччині, Австрії та Швейцарії. Його мета – поширити інформацію про проблему [11].

Ц. П. Короленко вважає найголовнішим чинником, що призводить до трудоголізму в людей будь-якого віку, утечу від невдач, самотності та проблем в особистому житті [7]. Інтерес закордонних науковців до теми на сьогодні має своїм результатом виокремлення поняття трудоголізму як надмірності людини у праці, що набуває характеру залежності та витісняє всі інші інтереси та потреби, заповнюючи собою життя особистості [4], виокремлення компонентів структури трудоголізму, створення опитувальників для їх діагностики. Український дослідник А. Мудрик, який 2017 р. теоретично описав вивченість явища у висновках до своєї статті зазначає, що перспективним на сьогодні напрямком досліджень в Україні є вдосконалення теоретичних конструктів вивчення професійних адикцій особистості, зокрема трудоголізму, та розроблення інструментарію для його діагностики [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «трудоголізм» на початку 70-х років ХХ ст. запропонував У. Оутс; у його роботах знаходимо перші вказівки на схожість між трудоголізмом та іншими (речовинними) залежностями [4]. Автор наводить такі ознаки трудоголізму: працівник із гордістю розповідає про те, як він багато трудиться; презирливо відгукується про інших людей, які працюють менше і гірше, ніж він; не здатний відповісти відмовою на прохання виконати додаткову роботу і схильний до суперництва [13].

Одними з перших академічну дефініцію трудоголізму запропонували Дж. Спенс і А. Робін, які визначили трудоголіка як людину, що вимушено та надмірно втягнута в роботу, водночас робота не приносить їй задоволення. Науковці розглядали шість особистісних чинників (невротизм, екстраверсія, відкритість до нового досвіду, добросовісність, доброзичливість) та загальну самоефективність. Основні знахідки щодо цього: 1) у трудоголіка високий ступінь занурення в роботу; 2) добровільність залучення до роботи для трудоголіка низька (тобто залученість вимушена), він і радий би її покинути, але не може через залежність; 3) задоволення від роботи в трудоголіка низьке. Загальна самоефективність досліджуваних була позитивно пов'язана із зазначеними трьома компонентами. Також було виявлено, що екстраверсія респондентів пов'язана зі ступенем занурення в роботу та з отриманням задоволення на роботі. Невротизм корелював із добровільністю залучення до роботи [10,15].

А. Єгоров дає інше визначення трудоголізму, указуючи на його захисний заміщувальний характер: трудоголізм – це втеча від реальності через зміну свого психічного стану, у цьому випадку за допомогою фіксації на роботі [3]. Автор указує на потребу чітко розмежовувати трудоголізм із нормальною здоровою потребою людини в праці, тобто працелюбством. Межа між здоровою працею (працелюбством) та трудоголізмом, як патологією, проходить там, де робота перетворюється із засобу в ціль, а це зі свого боку означає, що сама трудова діяльність перестає сприйматися як можливість отримання матеріальних благ і стає єдиною ціллю життя людини [4].

Важливе напрацювання в царині трудоголізму зробив В. ван Ренен. Дослідження проведено на вибірці з 587 респондентів та було покликане з'ясувати, чи можна трудоголізм, вигорання та робочу діяльність об'єднати в одне поняття. Багаторазовий регресійний аналіз засвідчив, що ці три конструкти зберегли унікальну закономірність зв'язків зі змінними з п'яти кластерів, що представляють: 1) тривалий робочий час; 2) робочі характеристики; 3) результати роботи; 4) якість соціальних стосунків; 5) сприйняття здоров'я. У результаті аналіз переконливо засвідчив, що трудоголізм, вигорання та робоча діяльність – це три різні поняття, що мають різні показники [21].

Г. Портер виокремлює у своїх роботах такі властиві для адикта характеристики трудоголіка: ригідне мислення, відхід від дійсності, прогресивну залученість і відсутність критики. Н. Пезешкіан одним із видів утеч людини від реальності називає втечу в роботу [9]. Окрім порушень психічних процесів у трудоголіків, які виявив у своїх працях Г. Портер, такі вчені, як Х. Лінлі, В. Макміллан та М. П. О'Дрісколл згадують також про порушення соціальної адаптації та погіршення стану здоров'я. Цікаво, що трудоголіки сприймають свій залежний стан як норму [18].

Варті уваги також дослідження, які засвідчили, що трудоголізм одного з членів сім'ї впливає на інших. Зокрема, у результаті вивчення 207 студентів, які є дітьми батьків-алкоголіків, трудоголіків та іншого населення, встановлено досить високу ймовірність того, що діти приймуть на себе батьківську роль. Також студенти приписували подібні характеристики «груп залежності» своїм батькам-алкоголікам та

трудоголікам, що дало привід розглядати трудоголізм як один із видів залежності [6, 9]. Т. Чемберлін із колегою дослідили 347 студентів та виявили зв'язок між прийняттям трудоголізму батьків та власним, а діти, які говорили про великий вплив батьківського трудоголізму, повідомляли про низький рівень самоприйняття та скаржилися на стан здоров'я. Учені інтерпретували ці ознаки як подібні до ознак дітей алкоголіків, описані в літературі [14].

З-поміж найвідоміших опитувальників трудоголізму є: Голландська шкала трудової залежності (Dutch Work Addiction Scale, DUWAS) [19], яку розробили В. Шауфелі з колегами на основі визначення трудоголізму через надмірність у роботі (гіпертрофованість) і зацикленість на роботі (неконтрольований перфекціонізм). Також варто виділити Ухтерську шкалу залучення в роботу В. Шауфелі та А. Беккера, яка має на меті визначити показники залученості в роботу [5]. Норвезькі дослідники розробили методику для вимірювання трудоголізму – Бергенську шкалу трудової залежності (BWAS). Вона відрізняється від інших тим, що розроблена в межах загального підходу до адикції, відповідно до якого всі етапи залежностей (як хімічні, так і нехімічні) містять сім основних компонентів: відчуття, зміна настрою, толерантність, поява неприємних відчуттів, конфлікт, рецидив, проблема [8]. Бачимо, що темі вимірювання трудоголізму закордонні дослідники надають неабиякого значення.

2010 року М. Саланова та М. Лібано застосували Голландську шкалу трудової залежності (DUWAS) для підтвердження трудоголізму і його змінних як негативного конструкту. Дослідження проведено на вибірці обсягом 2714 працівників із Нідерландів (2164 респонденти) й Іспанії (550 респондентів). Результати підтвердили очікувану двофакторну структуру трудоголізму: надмірність у роботі та зацикленість на роботі. Також було помічено обернену кореляцію між трудоголізмом та психосоціальним благополуччям (щастя та здоров'я), які обґрунтовано як індикатори негативного характеру трудоголізму [21].

Л. Карамушка, О. Бондарчук, Т. Грубі нещодавно запропонували детальний огляд доступних в Україні опитувальників для діагностики трудоголізму, що містить повний текст опитувальників українською мовою. Щоправда, відомостей про дослідження їх психометричних властивостей немає і в процесі ознайомлення можна зрозуміти, що апробація цих опитувальників – у перспективі. Отже, на сьогодні проблему браку якісного інструментарію для дослідження різних аспектів трудоголізму різних вікових груп не можна вважати вирішеною, апробованих опитувальників недостатньо, що обумовлює актуальність наукових досліджень у цьому напрямку.

Мета і завдання дослідження. Попри те, що в дослідженнях останніх років наведено досить чітко концептуалізовану структуру перфекціонізму, у контексті створення діагностичного інструментарію українською мовою для вимірювання трудоголізму студентів усе ж постають деякі не з'ясовані поки що питання: 1) про існування особливостей у структурі трудоголізму студентів; 2) про ефективність опитувальників для діагностики трудоголізму для студентів. Щоб відповісти ці питання, ми розробили й апробували Опитувальник трудоголізму студентів. Мета цієї статті – висвітлити результати дослідження його психометричних властивостей і перспектив застосування для студентів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження психометричних властивостей опитувальника трудоголізму для студентів тривало впродовж 2019–2020 рр. у два етапи: 1) пілотне вивчення ефективності запитань для формування оптимального набору пунктів опитувальника; 2) вивчення внутрішньої узгодженості, конкурентної валідності, дискримінативності опитувальника. Пілотне дослідження відбувалося в листопаді 2019 року ($N = 43$, 70% (30) – жінки, $M_{\text{вік}} = 24.8$). Воно мало своїм результатом відібрати до остаточної версії опитувальника 41 завдання, що їх за розподілом відповідей і кореляцією із загальним показником ($r > 0.7$) [12], а також змістово було визначено як здатні забезпечити в подальшому належні значення внутрішньої узгодженості, дискримінативності та валідності.

Вибірку вивчення психометричних властивостей опитувальника становили студенти Національного університету «Острозька академія» ($N = 191$, 79% (151) – жінки, $M_{\text{вік}} = 19.17$, $SD = 1.4$, віковий діапазон: 17–23 роки), залучені до дослідження через запрошення, надіслане на корпоративну поштову скриньку; участь в апробації опитувальника була добровільною, анонімною та безоплатною.

Для вивчення внутрішньої узгодженості опитувальника було обчислено показник альфа Кронбаха (α) та кореляції пунктів із загальним показником. Для встановлення конструктивної валідності ми послуговувалися логікою дослідження С. Дауін [16] й аналізували зміст опитувальника, процес збору відповідей, внутрішню структуру, зв'язок з іншими змінними. Також було розраховано дискримінативність опитувальника на основі коефіцієнту дельта Фергюсона (δ). Для вивчення конкурентної валідності опитувальника застосовано Голландську шкалу трудової залежності В. Шауфелі TAPPIC [5]; високу якість оригінальної методики переконливо засвідчують автори [20], оскільки відомостей щодо психометричних властивостей перекладеного українською мовою опитувальника відповідні джерела не надають, його внутрішню узгодженість теж було розраховано.

Статистичний аналіз здійснено за допомогою IBM SPSS Statistics 21.

Для вимірювання за допомогою розробленого Опитувальника трудоголізму студентів застосовано модифіковану шкалу Лайкерта (7 градацій), тож досліджуваному запропоновано оцінити міру своєї зго-

ди/незгоди з пунктами тверджень. У цій статті не бачимо за доцільне надто детально подавати результати пілотного дослідження ефективності пунктів опитувальника. Утім, один момент таки зауважимо: серед відсіяних через однотипні крайні позитивні відповіді досліджуваних завдань опинилося декілька, що стосувалися прийняття і бажаності відпочинку, розслаблення та розваг (попри те, що кореляція цих пунктів із загальним показником була належною). Студенти, на відміну від дорослої вибірки, менше схильні вважати відпочинок марнуванням часу.

Описові статистики розподілу результатів досліджуваних із застосованих методик під час вивчення психометричних властивостей розробленого опитувальника подано в Табл. 1.

Таблиця 1.

Описові статистики для застосованих опитувальників трудоголізму студентів та Голландської шкали трудової залежності В. Шауфелі

	Описові статистики			
	Mean	SD	Min	Max
Опитувальник трудоголізму студентів	126.4	30.6	52	198
Голландська шкала трудової залежності				
Шкала надмірності в роботі	12.5	2.7	7	20
Шкала зацикленості на роботі	11.9	3.3	5	20

Примітки: кількість спостережень N = 191

Розраховану на основі коефіцієнта альфа внутрішню узгодженість Опитувальника трудоголізму студентів та застосованої українською мовою версії Голландської шкали трудової залежності подано в Табл. 2. Значення коефіцієнта для розробленого опитувальника становить 0.88, що вказує на хорошу внутрішню узгодженість [20]. Щодо опитувальника для визначення конкурентної валідності, то його внутрішня узгодженість дещо нижча (0.78), але все ж відповідає рівню «досить добра» [там же]; проте йдеться про несуперечність пунктів опитувальника, взятого загалом, узгодженість окремих шкал значно нижча (0.57 і 0.71), для шкали «надмірність у роботі» вона неприйнятна, для шкали «зацикленість на роботі» має граничне допустиме значення для того, аби кваліфікувати її як досить узгоджену. Наразі недостатньо інформації для висновків щодо причин не надто високої надійності «конкурентної» методики, однак можемо сформулювати декілька попередніх припущень: 1) український переклад потребує вдосконалення; 2) довжина опитувальника (10 пунктів) негативно впливає на внутрішню узгодженість; 3) існує специфіка компонентів трудоголізму у студентів. Усі вони можуть бути перевірені в спеціально організованих дослідженнях.

Таблиця 2.

Внутрішня узгодженість розробленого Опитувальника трудоголізму студентів та Голландської шкали трудової залежності

	α	Кількість пунктів	N
Опитувальник трудоголізму студентів	0.88	41	191
Голландська шкала трудової залежності (усі пункти)	0.78	10	191
Шкала надмірності в роботі	0.57	5	191
Шкала зацикленості на роботі	0.71	5	191

Опитувальник трудоголізму студентів **змістово** базується на результатах аналізу праць, присвячених вивченню та вимірюванню трудоголізму та поданих в огляді досліджень вище, і містить: високий про-яв занурення у роботу [22], негативне ставлення до відпочинку (відпочинок – це байдикування), страх вільного часу [23, с. 41], відсутність потреби в міжособистісних відносинах і конфліктність у трудовому колективі (колеги, друзі, сім'я заважають, викликають роздратування), сприйняття праці як способу заповнення часу та життя [24, с. 36], невміння перемикатися з роботи на позаробочі моменти, характерний стиль роботи (бажання працювати одному, фіксація на дрібницях, страх перед завершенням роботи, інтерес не до результату, а до процесу), низька ефективність праці [23, с. 41]. Зважаючи на те, що для особистісних опитувальників не прийнято застосовувати експертне оцінювання змісту [1], уважаємо, що аргументації попередніми дослідженнями й аналізу кореляції з «конкурентною» методикою цілком достатньо для висновків щодо змістової відповідності конструкту.

Щодо процесу збору відповідей досліджуваних як можливого джерела похибки вимірювання і загрози валідності пропонованих висновків, маємо підстави очікувати мінімального рівня помилок, адже тестування було комп'ютеризоване за допомогою додатка Google Forms, налаштованого так, що анкети з відсутніми даними не оброблено, отже, їх відсоток дорівнює нулю. За допомогою додатка процес генерування матриці даних і кодування відповідей також був цілковито автоматизованим. Отже, оцінюємо

ймовірність помилок під час збирання й опрацювання відомостей респондентів як таку низьку, що нею можна знехтувати.

Внутрішню структуру Опитувальника трудоголізму студентів було оцінено за допомогою пошукового факторного аналізу, адже ми не брали за основу якусь із наявних моделей трудоголізму в чистому вигляді. Міра адекватності вибірки Кайзера – Маєра – Олкіна становить 0.77, що вказує на доцільність пошуку спільних факторів; згідно з критерієм Кателя оптимальна кількість факторів цього опитувальника – 6; це підтверджено й обертаням методом Варимакс із нормалізацією Кайзера. Проаналізувавши виокремлені компоненти й узагальнивши зміст їхніх пунктів, можемо визначити такі фактори, як: 1) тиск потреби працювати (виконувати завдання); 2) одержимість роботою; 3) нехтування здоров'ям; 4) самоексплуатація; 5) внутрішня мотивація до навчання; 6) перфекціонізм. Пропонована 6-факторна структура пояснює 43.48% дисперсії.

Конкурентну валідність розробленого опитувальника встановлювали на основі кореляційного аналізу (добуток моментів Пірсона). Результати подано в Таблиці 3. Констатуємо велику ($0.5 < 0.55 < 0.7$; $0.5 < 0.59 < 0.7$) силу зв'язку між результатами досліджуваних за розробленим опитувальником та обома шкалами Голландської шкали трудової залежності й високу статистичну значущість (імовірність помилки менше 0.01) цієї кореляції. Зважаючи на належний обсяг вибірки, можемо з високою вірогідністю припускати, що така кореляція існує сукупно.

Таблиця 3.

Кореляція між Опитувальником трудоголізму студентів та Голландською шкалою трудової залежності

	Голландська шкала трудової залежності	
	Шкала надмірності в роботі	Шкала зацікленості на роботі
Опитувальник трудоголізму студентів	0.55**	0.59**

Примітка: ** $P < 0.01$

Такі значення зв'язку між змінними створюють підстави для висновків про конкурентну валідність розробленого опитувальника, а також про його самобутність, адже сила зв'язку не надто велика, щоб підозрити, що методики дублюють одна одну.

Обчислюючи дискримінативність опитувальника, ми послуговувалися рекомендаціями П. Феррандо [17] і розраховували коефіцієнт δ Фергюсона. Значення коефіцієнту становило 0.99, що вказує на відмінний розподіл результатів досліджуваних між мінімальним і максимальним значенням [12]. Це ще один важливий аргумент на користь ефективності розробки.

Вище ми зазначили про брак досліджень ефективності опитувальників трудоголізму, укладених українською мовою, у зв'язку з чим порівняти отримані під час цього дослідження результати з іншими й обговорити їх у цьому контексті приймаємо за неможливе або за обмеження цього дослідження. Безумовно, уважаємо за доцільне в подальшій перспективі здійснити такий аналіз.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, під час проведеного дослідження зібрано достатньо доказів, щоб констатувати, що розроблений Опитувальник трудоголізму студентів можна вважати надійним, дискримінативним і валідним інструментом вимірювання надмірної працьовитості студентів. Валідність конструкту обґрунтована. Запропонована шестифакторна структура студентського трудоголізму є знахідкою, що потребує більш детального вивчення, адже може вказувати на специфічну структуру трудоголізму залежно від виду діяльності, віку та ін., тому вважаємо це дослідження хорошим фундаментом для нових наукових розвідок у цьому напрямку.

Література:

1. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика : Учебник для вузов. *Серія «Учебник нового века»*. СПб. : Питер, 2006. 351 с.
2. Васильєва Н.А. Трудоголизм: диагностика, последствия, способы и предупреждения. *Вестник молодых ученых СГУВ*: Самара, 2017. 35 С. 34–40.
3. Егоров А. Работоголизм (трудоголизм). Руководство по аддиктологии / ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб. : Речь, 2007. С. 501.
4. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб. : Питер, 2011. 224 с.
5. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Діагностика перфекціонізму та трудоголізму особистості: психологічний практикум. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2006 – 2018. 64 с.
6. Кэрролл Дж., Робинсон Б. Е. Депрессия и парентификация среди взрослых в связи с трудоголизмом родителей и алкоголизмом. Семейный журнал: консультирование и терапия для пар и семей, 2000; 8 : С. 360–367.

7. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе (деструктивное поведение в современном мире). Новосибирск, 1990.
8. Ловаков А. В. Трудоголизм: понятие, методики измерения, предикторы и последствия. *Организационная психология*, 2012. 4. С. 28–42.
9. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: Учеб. пособ. М., 2001.
10. Морозов С. М. Засоби контролю діагностичних якостей психологічних тестів. Київ., 1994.
11. Мудрик А. Б. Трудоголізм як професійна адикція особистості. Психологічні перспективи. 2017, 29.
12. Нікітчук У. І. Психологічне тестування : навчально-методичний посібник. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. 120 с.
13. УНІАН <http://health.unian.net/ukr/detail/206481>
14. Чемберлин С. М., Чжан Н. Трудоголизм, здоровье и самопринятие. Журнал консультирования и развития, 2009; 87 : 159–169.
15. Burke R. J., Matthiesen S. B., Pallesen S. (2006). *Personality correlates of workaholism*. *Personality and Individual Differences*.40, 1223-1233. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.017>
16. Dowling, S. M. (2003). Validity: on meaningful interpretation of assessment data. *Medical Education*, 37, 830–837.
17. Ferrando, P. J. (2012). Assessing the discriminating power of item and test scores in the linear factor-analysis model. *Psycologica*, 33, 111–134. URL : <https://www.uv.es/psicologica/articulos1.12/6FERRANDO.pdf>
18. McMillan, L.H.W. and O'Driscoll, M.P. (2004), Workaholism and health: Implications for organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 17. 5, 509-519. URL: <https://doi.org/10.1108/09534810410554515>
19. Serrano-Fernández, M. J., Boada-Grau, J., Gil-Ripoll, C., & Vigil-Colet, A. (2016). A predictive study of antecedent variables of workaholism. *Psicothema*, 28(4), 401-406.
20. Rojahn, J., Rowe, E. W., Sharber, A. C., Hastings, R., Matson, J. L., Didden, R., Kroes, D. B. H. & Dumont, E. L. M. (2012). The Behavior Problems Inventory-Short Form for individuals with intellectual disabilities: Part II: reliability and validity. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(5), 546-565.
21. B. Schaufeli W., W. Taris T., Van Rhenen W. (2008). *Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being?* 57, 173-203.
22. Spence J., Robbins A. (1992). Workaholism: definition, measurement, and preliminary results. *Journal of personality assessment*. 58. 160–178.
23. Wachowiak I. (2011). *Dysfunkcjonalne zachowanie pracowników*, Warszawa: Difin., 20–48.
24. Wojdyło K. (2014). *Pracoholizm. Perspektywa poznawcza*. Warszawa: Difin., 144.

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Марченко Олександр Сергійович ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СПОРТИВНІЙ СФЕРІ ДІЯЛЬНОСТІ	4
Мельник Ірина Миколаївна ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	8
Онопченко Ірина Вікторівна ТРУДОГОЛІЗМ ЯК МОДЕРАТОР ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ОСОБИСТІСНИМИ ДИСФУНКЦІЙНИМИ СХЕМАМИ ТА ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ ВЧИТЕЛІВ	17
Педоренко Валентина Миколаївна РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СУВЕРЕННИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	22
Ган Роман Зіновійович, Пітулей Вікторія Вікторівна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ. ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ»	28
Каргіна Наталія Вікторівна, Рубський В'ячеслав Миколайович ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ЕКСТЕРІОРИЗАЦІЇ МАТЕРІАЛІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ	32

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Валитова Ірина Евгеньевна ОТНОШЕНИЕ МАТЕРИ К РЕБЕНКУ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛОРОЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК РЕБЕНКА	37
Вовченко Ольга Анатоліївна САМОРЕГУЛЯЦІЇ БАЗОВИХ ЕМОЦІЙ ПІДЛІТКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	44
Громова Наталія Михайлівна ЧИННИКИ ІНШОМОВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ТА СПОСОБИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ	50
Журавльова Олена Вікторівна ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ПРОКРАСТИНАТОРА	56
Комплієнко Ірина Олександрівна ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕЗАДАПТИВНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ ОДНОГО З БАТЬКІВ ТА СТАРШОКЛАСНИКА В НЕПОВНІЙ СІМ'ї	62
Бондар Людмила Вікторівна, Литвинчук Наталя Борисівна МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	67
Шугай Марія Анатоліївна, Медведєв Віталій Миколайович ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СЦЕНАРІЮ ПСИХОЛОГА ДЖОРДАНА ПЕТЕРСОНА КРІЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИГОРАННЯ	72
Stanibula Stepan O. PECULIARITIES OF COPING STRATEGIES WITHIN PEOPLE WITH VARIOUS TYPE OF ACCENTUATION OF CHARACTER	77
Уханова Анастасія Ігорівна ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ТА ПСИХОСОМАТИЗАЦІЯ ЯК МОДЕРАТОРИ ВЗАЄМОВІДНОШЕНЬ МІЖ СТРЕСОМ ТА РИЗИКОВОЮ ПОВЕДІНКОЮ ПІДЛІТКІВ	82
Шпортун Оксана Миколаївна, Савчук Зоряна Степанівна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	88

ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Пасічник Ігор Демидович, Ткачук Ольга Володимирівна РЕФЛЕКСІЯ ТА ДЕЦЕНТРАЦІЯ ЯК ЧИННИКИ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ	101
---	-----

Булавина Олена Анатоліївна ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА КОМЕРЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»	107
Дерев'яно Світлана Петрівна, Примак Юлія Володимирівна, Ющенко Ірина Миколаївна ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ЕМОЦІЙНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФЕНОМЕНИ СУЧАСНОЇ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ	115
Івашкевич Ернест Едуардович СФОРМОВАНІСТЬ МОТИВАЦІЙНИХ ДОМЕНІВ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	120
Когутяк Надія Михайлівна, Мицько Володимир Мирославович ПОВЕДІНКОВІ ІНДИКАТОРИ УВАГИ ДО ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ	126
Раджабова Сабіна Шаїдівна КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ	131
Railianova Viktoriia E. METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING: PSYCHOLOGICAL CONTEXT	136
Халявка Юлія Григорівна, Тульвінська Анна Юріївна ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ ТА МОВЛЕННЯ В СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЕКСПЕРТИЗИ (НА ПРИКЛАДІ СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИ, ЗАФІКСОВАНОЇ У ВІДЕОЗАПИСІ)	141
Hupavtseva Nataliia O. THE FACILITATIVE APPROACH FROM THE POINT OF VIEW OF COGNITIVE PSYCHOLOGY	147

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС

Гандзілевська Галина Борисівна, Онпчук Анастасія Сергіївна ДЕТЕРМІНАНТИ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО В РОЗРІЗІ ЇХНЬОГО АКМЕРОЗВИТКУ	156
Костіна Тетяна Олександрівна КРИЗА В УМОВАХ КАРАНТИНУ: НОВІ ГЕНДЕРНІ ПЕРСПЕКТИВИ	162
Назаревич Вікторія В'ячеславівна ПРИЧИНИ ТА ПРОЯВИ ОСТРАКІЗМУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	167
Панов Микита Сергійович СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ (ОГЛЯД КАДРОВИХ СИСТЕМ І СУСПІЛЬНИХ ПРОГРАМ)	176

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

Shcherbakova Iryna M. PROFESSIONAL ACTIVITY STRESS FACTORS OF HEALTH WORKERS	184
--	-----

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Юрченко Вікторія Миколаївна, Гришук Майя Михайлівна, Мороз Оксана Іванівна СИСТЕМНА СІМЕЙНА ПСИХОТЕРАПІЯ ЯК ПРАКТИЧНИЙ ЗАСІБ РОБОТИ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ	190
--	-----

ПРОБЛЕМИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Нікітчук Уляна Ігорівна, Костриба Олена Вікторівна, Павловська Валентина Володимирівна ВИМІРЮВАННЯ ТРУДОГОЛІЗМУ СТУДЕНТІВ: ДОСВІД РОЗРОБЛЕННЯ ОПИТУВАЛЬНИКА	197
---	-----

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»**

Науковий журнал

ВИПУСК 11

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. 206 с.

Scientific notes of Ostroh Academy National University, «Psychology» series: scientific journal. Ostroh: Publishing NaUOA, June 2020. № 11. 206 p.

Головний редактор *І. Д. Пасічник*

Заступник головного редактора *Р. В. Каламаж*

Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*

Адміністратор та упорядник *А. Ю. Гільман*

Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*

Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*

Коректор *В. В. Максимчук*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 24,88. Наклад 100 пр. Зам. № 50–20.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Виготовлено ФОП видавець Свиначук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: print35800@gmail.com.