



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

Науковий журнал

Випуск 12

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2021

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 № 7 від 28 січня 2021 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. (д. 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).

Editorial board:

I. Pasichnyk (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
R. Kalamazh (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
E. Balashov (Dr.Sc. (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).

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).

Reviewers:

L. Zasiiekina (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

ISSN 2415-7384
DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12

© Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 23 листопада 2020 р.

Прорецензовано: 10 грудня 2020 р.

Прийнято до друку: 10 грудня 2020 р.

e-mail: nazarevich.art@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-4-11

Назаревич В. В. Дослідження остракізаторських тенденцій особистості за допомогою проєктивного тесту «Я зустрів чужого». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 4–11.

УДК 159.9.07+316.6

Назаревич Вікторія В'ячеславівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСТРАКІЗАТОРСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЄКТИВНОГО ТЕСТУ «Я ЗУСТРІВ ЧУЖОГО»

Щоб дослідити остракізаторські тенденції особистості, автори здійснюють спробу визначити особливості застосування проєктивного тесту «Я зустрів чужого», або «Зустріч людини з особливими індивідуальними характеристиками», як поліфункційного інструмента залежно від цілей та методології вивчення проєктивних складників образу остракізованої людини.

Указано на те, що залежно від цілей модифікацій методики можливо вивчити стереотипне сприйняття чужих людей, які зі свого боку постають остракізаторами. Друге найбільш важливе для нас функційне навантаження – відображення на малюнку структури взаємовідношень між двома об'єктами взаємодії і діади (чужий – не чужий).

Доведено, що для того, щоб ефективно дослідити тенденції соціального неприйняття осіб з особливими індивідуальними проявами за допомогою проєктивного тесту «Я зустрів чужого», варто враховувати: як часто зображують людину з особливими індивідуальними проявами та іншими; діяльність людей, зображених на малюнку; додаткові деталі на малюнку, предмети, потрібні для взаємодії з людиною з характерними індивідуальними проявами.

Ключові слова: остракізм, остракізатор, соціальна ізоляція, діагностика остракізму, проєктивні методи, мультимотивна теорія, остракізаторські тенденції.

Viktoriia V. Nazarevich,

PhD (Psychology), docent of the Department of Age
and Pedagogical Psychology of Rivne State University of Humanities

THE STUDY OF THE OSTRACIZING TENDENCIES OF THE PERSONALITY WITH THE HELP OF THE PROJECTIVE TEST «I MET A STRANGER»

In the article, the authors try to determine the features of the application of the projective test «I met a stranger” or». Meeting a person with special individual characteristics” to study the ostracizing tendencies of the individual. Particular attention is paid to the consideration of ostracism or social rejection, which lead to devastating results in both individual and social well-being.

The article is devoted to social isolation, which is an effective means of social punishment, as ostracized individuals cannot take advantage of group efforts and diagnose the existence of ostracizing manifestations, using projective tools.

Attention is paid to the peculiarities and regularities and prospects of application of the projective test “I met a stranger” in the methodology of diagnostic tools of ostracism.

Peculiarities of diagnostics of ostracizing tendencies of an individual with the help of projective technique «Meeting of a person with special individual characteristics», which acts as a multifunctional tool depending on the goals and methodology of studying the projective components of the image of an ostracized person.

It is pointed out that depending on the purposes of modifications of the method it is possible to study: stereotypical perception of strangers, who in turn act as ostracizers, when in the process of analysis the image is studied – another in the public consciousness. The second most important functional load for us is the reflection of the structure of the relationship between the two objects of interaction and the dyad (alien – not alien).

The attention paid to the specifics of this test, so sufficient abstract and vague instructions leave enough space for the manifestation and modeling of individual situations of the meeting, so an important component is a post-picture interview. If the interview shows manifestations of fear and a high level of ostracized tendencies on the scales of the methodology, it can be argued about ostracism.

It was found that the irrational fear of «foreign» persons is determined using the method of «Meeting with a» foreign «person», and makes it possible to analyze the protective strategies that actually reinforce this psychological phenomenon.

There are a number of questions and a protocol, which reflects the main questions of the psychologist related to the general description of the picture.

It is concluded that to effectively study the trends of social rejection of people with special individual manifestations, using the projective test «I met a stranger» should take into account: how often portray a person with special individual manifestations and other people around him, random ordinary, himself with someone from acquaintances; the activities of

the people depicted in the figure; additional details in the picture, objects that are needed to interact with a person with characteristic individual manifestations.

We see further consideration of this problem in the creation of new tools for studying the tendencies of individuals to ostracize people with characteristic individual manifestations, using projective methods.

Key words: *ostracism, ostracism, social isolation, diagnosis of ostracism, projective methods, multivitamin theory, ostracism tendencies.*

Постановка проблеми. Відчуження особистості поширене і стійке явище в соціальній сфері життя. Остракізм, або соціальне відторгнення, призводить до руйнівних результатів як на індивідуальному, так і на соціальному добробуті в довготерміновій перспективі. Наприклад, неврологічні дослідження засвідчують, що соціальне відторгнення активує відповіді, аналогічні реакціям болю, пов'язаним із фізичними травмами.

Упродовж усієї історії остракізовані меншини об'єднували майже кожну уявну групу людей, що відрізняється за статтю, релігією, расою, нацією або політичними переконаннями. Проте в повсякденному житті занепокоєння часто викликають дріб'язкові справи, і жертва може бути обрана без особливої причини. Це говорить про те, що створення остракізму відображає невід'ємний аспект формування нових груп «чужих».

Соціальна ізоляція – це ефективний засіб соціального покарання, оскільки остракізовані особи не можуть скористатися перевагами групових зусиль.

Незважаючи на багаторічну зацікавленість проблемою соціальної ізоляції і великою кількістю наукових публікацій, невирішеною залишається проблема практичного вивчення цього явища і використання та створення наукового інструментарію.

У процесі виникнення особистості діють два процеси – соціалізація та індивідуалізація. Обговорюють проблему індивідуальних відхилень від реакцій, передбачених соціальною та культурною практикою, звертаючи особливу увагу на неадекватність статистичного підходу і вирішення таких питань, оскільки стандартизовані тести оцінюють індивідуумів із погляду їхньої соціалізації і те, як вони розпочинають використовувати культурну модель, віру, дію і мову. Потім розглядають шляхи визначення приватного світу індивідуума: смислів, значень, моделей і почуттів за допомогою проєктивних методів, щоб забезпечити простір, вільний від культури, у який особистість може спроектувати свої способи реагування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Остракізм – це навмисне ігнорування та відторгнення окремих осіб або груп окремими особами або групами (Williams K. D., 2007). Остракізм – досить поширене явище, коли більшість людей повідомляє щодня щонайменше один епізод остракізму (Williams K. D., 2007). Дослідження постійно доводять, що окремі епізоди остракізму надзвичайно напружені, індексовані як самозвіт і фізіологічні показники стресу і реактивностей (Eisenberger N. I., Williams K. D., 2003; Zadro L., Williams K. D., Richardson R., 2004), і можуть негативно впливати на самооцінку і самопізнання (Boyes F., French N. C., 2009). Ефект остракізму здається настільки потужним частково тому, що остракізм підриває фундаментальні прийняття та належні потреби, що зі свого боку призводить до негативних поведінкових і психологічних реакцій (Williams K. D., 2007).

Мета статті – теоретично розкрити поняття остракізму, особливості застосування проєктивного тесту «Я зустрів чужого», або «Зустріч людини з особливими індивідуальними характеристиками», щоб вивчити остракізаторські тенденції особистості.

Зважаючи на зазначену мету, ми поставили такі завдання:

- 1) розкрити поняття остракізму в системі наукових знань;
- 2) показати перспективи застосування проєктивного тесту «Я зустрів чужого»;
- 3) висвітлити особливості діагностики остракізаторських схильностей індивіда за допомогою проєктивної методики «Зустріч людини з особливими індивідуальними характеристиками».

Виклад основного матеріалу. Остракізм означає ігнорування і відторгнення одним або декількома іншими. Незважаючи на відсутність словесних принижень і фізичних нападок, остракізм болючий: він загрожує психологічним потребам (належності, почуттю власної гідності, контролю і осмисленому існуванню), і це викликає різні психологічні, афективні, когнітивні й поведінкові реакції [10].

Остракізм часто використовують як процес, який містить послідовність відповідей, пережитих під час ігнорування і відторгнення.

Лабораторні дослідження остракізму вивчають наслідки ігнорування і відторгнення впродовж декількох хвилин, але в польових дослідженнях, щоденниках та опитуваннях остракізм аналізують упродовж днів, тижнів і років [11].

Вільямс пропонує таку послідовність формування явища остракізму:

- рефлексивна хвороблива реакція на будь-яку форму соціального неприйняття, яке індивід сприймає через ситуативні або індивідуальні відмінності [10];
- загроза належності, самоповаги, контролю і осмисленого існування, а також зростання смутку і гніву; особистість зосереджує всю свою увагу на процесі неприйняття, щоб мати можливість упоратися

з негативними наслідками ostrакізму, й оцінює, що цей процес означає і чим він скерований. На відміну від попереднього етапу, ситуативні й індивідуальні відмінності регулюють швидкість психологічного відновлення [12]. У різних дослідженнях установлено, що в разі відторгнення респонденти з високим рівнем соціальної тривожності відновлюються повільніше, ніж індивіди з нижчим рівнем цього показника, а також у них помітні менші прояви саморегулювальної поведінки [2];

• рефлексивна стадія, коли особистість реагує на когнітивні оцінки ситуації, джерела та причини ostrакізму й активує схильності, які відображають індивідуальні відмінності, що стосуються мети ostrакізму. На останньому етапі тимчасова модель потреби-загрози вказує на здатність деяких осіб піддаватися ostrакізму впродовж усього життя. У кількох дослідженнях виявлено, що індивіди відчують себе емоційно виснаженими або депресивними на цій стадії розвитку [10] (див. рис. 1).

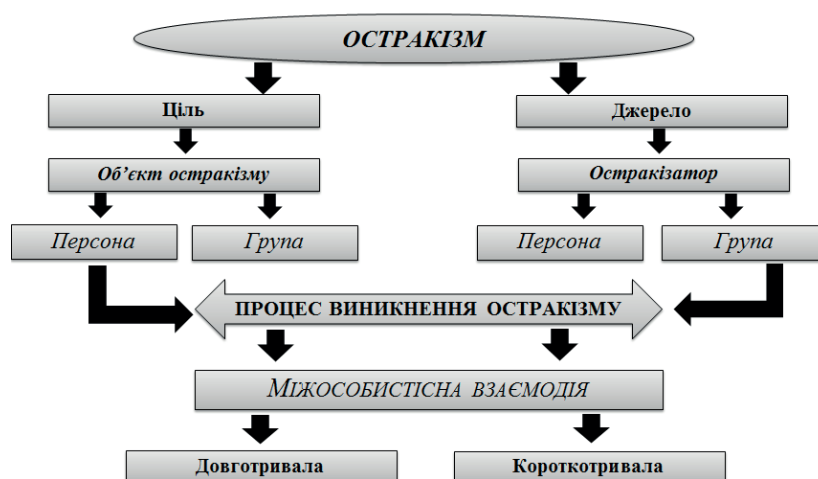


Рис. 1. Механізм дії ostrакізму

Теоретично досліджуючи механізм дії ostrакізму, ми поставили питання про можливість вивчити ostrакізаторські тенденції особистості, для чого розробили методику «Я зустріч чужого» як поліфункційний інструмент залежно від цілей і методології вивчення проєктивних складників образу ostrакізованої людини.

Залежно від цілей модифікацій методики можливо вивчити стереотипне сприйняття чужих людей, які зі свого боку є ostrакізаторами, коли в процесі аналізу описувати образ іншого в суспільній свідомості. Друге найбільш важливе для нас функційне навантаження – відображення на малюнку структури взаємовідношень між двома об'єктами взаємодії і діаді (чужий – не чужий) [15]. І також важливо зазначити можливі прояви переживання, певного рівня труднощів у ситуації зустрічі з людиною, яка чужа. Вивчаючи ostrакізовані реакції, важливо визначити психологічні перестороги, пов'язані з людьми, які умовно чужі. Для цього було запропоновано провести тест «Я зустріч чужого» [14].

Особливо продуктивно цю методику можна реалізувати залежно від рівня візуалізації ситуативних складників, форм інтроспекції та здатності моделювати абстрактну ситуацію ostrакізації. Цю методику можна використовувати, починаючи з молодшого шкільного віку.

Досить абстрактна й неконкретизована інструкція залишає багато простру для моделювання індивідуальних ситуацій зустрічі, тому важливим складником є постмалюнкове інтерв'ю, а саме уточнення питань, які можуть визначити ostrакізовані спрямованості. Якщо під час інтерв'ю помітні прояви страху та високий рівень ostrакізованих тенденцій за шкалами методики, можна стверджувати про ostrакізм [16]. Ірраціональний страх осіб «чужого» визначають за допомогою методики «Зустріч із «чужою» людиною», що дає можливість проаналізувати захисні стратегії, які власне й підкріплюють це психологічне явище.

Мета цієї методики – проаналізувати процеси можливих взаємодій із особами іншої національності, поглядів, звичаїв, віри, мови, особливостей характеру, індивідуальних проявів тощо та вивчити стереотипне мислення щодо «іншого», «чужого» загалом.

Інструкція проведення. Для дослідження пропонуємо білий аркуш паперу розміром А4 та засоби для малювання. Потрібно намалювати малюнок, на якому буде зображена ситуація зустрічі з людиною, яку не приймає соціальна група. Доцільно малювати зручними для клієнта засобами (кольоровими олівцями, восковою крейдою, фарбами чи фломастерами). Час для реалізації малюнка психолог не обмежує.

Під час виконання завдання потрібно відзначати в протоколі:

а) послідовність малювання об'єктів і деталей;

- б) паузи більше 15 секунд, роздуми над зображеннями;
- в) стирання чи корекцію деталей;
- г) спонтанні коментарі ;
- д) емоційні реакції та їх зв'язок із зображуваним.

Приблизний перелік питань після виконання малюнка:

1. Які були труднощі під час створення малюнка?
2. Що було особливо приємно або неприємно під час малювання?
3. Людину з якими індивідуальними особливостями зображено на малюнку?
4. Чому саме таку особливість ви зобразили ?
5. Що ви відчували в процесі малювання?
6. Що можуть робити спільно ці люди?
7. Чому вони це роблять або не роблять?
8. Чи можуть ці люди стати добрими друзями?
9. Чому вони можуть або не можуть стати друзями?
10. Який настрій у людей, зображених на малюнку?
11. Що відчуває кожний із них і чому ?
12. Хто із цих людей найщасливіший і чому?
13. Хто найбільш нещасний і чому?

Відповіді під час інтерв'ю фіксуємо в протоколі дослідження.

Протокол постмалюнкового інтерв'ю за методикою «Зустріч людини з особливими індивідуальними характеристиками»

Питання за методикою	Відповідь клієнта	Примітка про психологічне забарвлення відповіді

У протоколі відображають основні питання психолога, пов'язані із загальним описом малюнка. Уточнюють загальний емоційний фон, який супроводжує малюнок, фіксують психологічно забарвлені коментарі та відповіді, що мають психоемоційний зміст. Важливо фіксувати в примітках такі коментарі респондента: виправдання, відповіді, на яких спостерігаємо комунікативне застрягання, відповіді, що викликають різні емоційні реакції (агресію, страх, тривогу, занепокоєння, напруження, радість тощо). Усі вищеперераховані особливості інтерв'ю слугують основою для підсумків і в співвідношенні з отриманими балами дають можливість визначити рівень остракізаторських тенденцій особистості.

Інтерпретаційні шкали за методикою «Я зустрів чужого»

Малюнок інтерпретують за діагностичними шкалами, які власне дають можливість деталізувати наявність остракізаторських спрямованостей особистості. Суми балів за наявністю ознак, указаних на шкалах, дають можливість визначити рівень остракізаторських нахилів.

1. Шкала «Дійові особи на малюнку». У процесі аналізу на малюнку визначають зображені постаті людей. Як часто зображують людину з особливими індивідуальними проявами та інших людей, які її оточують, випадкових пересічних, себе з кимсь зі знайомих. Результати визначають за такими показниками та вимірюють у балах :

- 1 бал – на малюнку зображена тільки «чужа» людина.
- 2 бал – на малюнку зображена значна кількість людей: 3 і більше.
- 3 бали – на малюнку зображено дві людини: образ «чужої» людини і людина, яка малює малюнок.

2. Шкала «Дії на малюнку». У цій шкалі визначають діяльність людей, зображених на малюнку.

- 1 бал – кожна зображена людина робить свою справу автономно.
- 2 бали – помітні ознаки допомоги людині з особливими індивідуальними проявами.
- 3 бали – спільна активна діяльність разом із остракізованою людиною.

3. Шкала «Додаткові елементи підтримки». У цій шкалі аналізують додаткові деталі на малюнку, предмети, потрібні для взаємодії з людиною з характерними індивідуальними проявами. Наприклад, це можуть бути будь-які предмети чи об'єкти, розташовані між двома об'єктами взаємодії.

1 бал – на малюнку зображено більше одного об'єкта між остракізованою людиною та людиною, яка її зустріла.

2 бали – на малюнку зображено один об'єкт чи предмети між «чужою» та людиною, яка її зустріла, використовувати як додатковий елемент комунікативної чи емоційної підтримки.

Збали – на малюнку між суб'єктами взаємодії не виявлено додаткових елементів підтримки.

4. Шкала «Просторової спільності». У цій шкалі визначають просторову єдність об'єктів на малюнку, тобто визначають проміжок між об'єктами взаємодії. Це вказує на внутрішню психологічну дистанцію між об'єктами спілкування.

- 1 бал – об'єкти розміщені в різних боках малюнка.

2 бали – об'єкти розміщені віддалік один від одного (приблизно 7 см).

3 бали – об'єкти розміщені близько один від одного (до 6 см).

5. Шкала «Спільної спрямованості». У цій шкалі визначають спрямованість на процес взаємодії, що відображено в позі, спрямованості обличчя, рук та ніг на об'єкт спілкування. Це дає можливість визначити потенційну спрямованість респондента на комунікативну взаємодію з остракізованою особистістю.

1 бал – обличчя, руки і ноги на малюнку розвернуті в протилежний бік від зображення «чужої» людини.

2 бали – один із елементів зображений у бік людини, яка зустріла особу з індивідуальними особливостями, обличчя, руки, ноги спрямовані на остракізатора.

3 бали – два або три елементи зображені в бік людини, яка зустріла остракізованого індивіда, обличчя, руки, ноги спрямовані на неї.

6. Шкала «Розміру фігур». У цій шкалі визначають і порівнюють розмір у зображенні об'єктів на малюнку. Якщо респондент зображує себе більшого розміру, це вказує на панівну позицію (окрім зображення дітей), якщо позиція респондента забарвлена страхом, то зображення досліджуваного буде меншого розміру в порівнянні із зображенням остракізованої особистості. Повноцінні та рівноправні позиції відображено в приблизно однакових розмірах фігур.

1 бал – зображення значно більшого або меншого розміру, приблизно на третину від зображення респондента.

2 бали – зображення більше або менше, але не на третину зображення.

3 бали – зображення приблизно однакові за розміром.

7. Шкала «Навколишнього простору». Ця шкала визначає місце чи середовище, у якому відбувається зустріч. Наприклад, зображення випадкової зустрічі може свідчити про психологічну неготовність до тісного комунікативного та психологічного контакту, перебування в одному приміщенні (школа, кінотеатр, магазин, ЗВО) вказує на певне соціальне прийняття, але неготовність до дружніх та достатньо глибоких стосунків. Зображення зустрічі в домашніх умовах указує на готовність і повне прийняття людини.

1 бал – на малюнку зображена зустріч на вулиці.

2 бали – на малюнку зображена зустріч у соціальній установі, перебування в одному приміщенні (школа, кінотеатр, магазин, ЗВО, лікарня, клуб, гурток, кафе).

3 бали – на малюнку зображена ситуація, коли зустріч відбувається в родинній, домашній атмосфері.

8. Шкала «Природний ресурс». Зображений на малюнку будь-який природний ресурс у вигляді дерев, трав, кущів, струмочків, гір, сонця, моря та інших природних явищ указує на додаткову потребу в підтримці чи ресурсі в процесі спілкування з людиною з особливими індивідуальними проявами.

1 бал – наявність на малюнку три і більше природних елементи.

2 бали – наявність одного – двох природних елементів.

3 бали – наявний один природний елемент чи вони повністю відсутні.

Результати рівня остракізаторських тенденцій за методикою «Зустріч людини з особливими індивідуальними проявами»

Високий рівень остракізаторських тенденцій (7–9 балів за інтерпретаційними шкалами) вказує на наявність психологічного дискомфорту та сильних емоційних реакцій, пов'язаних із взаємодією з людьми з різними індивідуальними характеристиками. Цей результат указує на високий рівень емоційної напруги та значну остракізаторську спрямованість особистості.

Середній рівень остракізаторських тенденцій (10–17 балів за інтерпретаційними шкалами) вказує на певну психологічну напругу, пов'язану з потребою взаємодії з «чужою» людиною. Рівень тривоги та занепокоєння, пов'язаний із такою формою контакту, людина може контролювати та поступово змінювати чи стабілізувати.

Низький рівень остракізаторських тенденцій (18–24 балів за інтерпретаційними шкалами) вказує на спокійну й адаптовану взаємодію, коли респондент не звертає уваги на наявність різних індивідуальних проявів інших осіб та сприймає їх як факторологічну характеристику.

У протоколі фіксують не лише показники за шкалами, але приймають і загальні показники аналізу малюнків. Описуючи людину, важливо враховувати базові інтерпретаційні ознаки її зображення. За основу аналізу символів рекомендовано тест «Рисунок людини» **К. Махвер**.

Символічне значення зображення людини на малюнку

Голова. Якщо дитина приділяє голові слабку увагу – це може свідчити про проблеми адаптації до соціального середовища, труднощі спілкування або навіть наявність неврозу, оскільки голова і, зокрема, лоб – відображення самоконтролю та сфери соціальних контактів [6]. Відсутність чола – дитина свідомо ігнорує розумову сферу. Непропорційно велика голова – знак того, що дитина страждає від головних болів або відчуває інші негативні впливи в цій галузі. Фіксація на голові може бути пов'язана з ослаблен-

ням інтелектуальних здібностей або контролю, унаслідок чого значення цієї частини тіла для дитини зростає. Велика голова виражає прагнення компенсувати відсутню [9].

Волосся. Виділення волосся на голові – прагнення підкреслити мужність чоловічої фігури [4]. Акцитування дівчаток на волоссі, ретельне зображення пишних зачісок, довгих каскадних локонів у поєднанні з іншими явними елементами прикраси – раннє сексуальне дозрівання [7].

Обличчя – символ спілкування, найбільш соціальна частина малюнка. Риси обличчя зображені нечітко, слабо промальовані, обличчя схематичне, упускає зображення рис обличчя, обличчя малює наприкінці – складності в спілкуванні, боязкість, дуже насторожений, чекає від інших тільки поганого, часто вороже налаштований до оточення [8]. Витріщені очі, стиснуті губи, розтулений рот із вишкіреними зубами – агресія і ворожість. Добре промальовані риси обличчя – увага до себе, здорова самоповага. Зафарбована особа, зображення звіриної особи або такої, що нагадує знеособленого робота – негативний знак, утрата ідентичності, відчуття власного «Я» [1].

Підборіддя – відображення сили волі, владності, мужності. Захоплення зображенням підборіддя (часто перемальовує, обводять, сильно вирізняє) – компенсація слабкості, нерішучості, боязнь відповідальності, прагнення до переваги і набуття значущості в очах оточення. Особливо якщо в зображенні інших частин лінії слабкі, легкі. Автор малюнка не володіє такими якостями насправді, а лише малює себе таким в уяві [3].

Брови. Акуратні брови – свідчення турботи про власну зовнішність, доглянутість, стриманість, поміркованість. Густі, волохаті брови – грубість характеру, норовистість, нестриманість, примітивність звичаїв. Підняті брови – гордовитість, зарозумілість [5].

Вуха – відкритість сприйняття чи настороженість щодо навколишнього світу [9]. Певне виділення вух – чутливість до зауважень і осуду; побічно – упертість і непокоя авторитетам.

Очі – відображення внутрішнього світу дитини. Пильний, пронизливий погляд – агресивність. Очі великі, з промальованими зіницями або без зіниць із заштрихуванням склери – символ страху або тривоги. Очі широко розплющені, але не перебільшені – допитливість. Погляд не прямий, а скошений – підозрілість. Маленькі очі – скритність, зосередженість на собі, концентрація на власних почуттях [4]. Заплющені очі – спроба відгородитися від зовнішнього світу, контактів. Відсутність зіниць, порожні очниці – крайній егоцентризм, дитина не бачить навколо нічого, гідного своєї уваги. Красиві, симетричні, добре промальовані очі – бажання бути привабливим, симпатичним іншим людям [1].

Рот – багатозначний елемент. Рот розтулений – агресивність, вербальна агресія; якщо промальовані зуби – очевидна агресія, можливо захисна. Виділення рота (стирання, зсув, непропорційні розміри, підкреслення і т. д.) – типово для малих дітей, що ще не так давно перебували в оральній залежності від матері. У дітей старшого віку – ознака несамостійності, залежності. Рот, позначений однією прямою рисою, – внутрішнє напруження [8].

Губи – традиційний символ сексуальної сфери. Пухкі губи в жіночій фігурі – ознака правильної статеві ідентифікації. Промальовані губи (у підлітка) – наявність нарцисичних тенденцій.

Ніс. Відсутність носа – деякий ступінь інтелектуальної недостатності [5].

Шия – сполучна ланка між тілом (символ тваринних пристрастей, імпульсивного життя) і головою (інтелектуальний центр, розум, контроль). Довга шия – затиснута, скута особистість, людина, що добре контролює себе. Коротка шия – природність, прямолінійність. Відсутність шиї – ознака незрілості [7].

Руки – символ активності, комунікативності й контактності. Руки розведені в боки, як для обійм – ознака товариськості, активної взаємодії із зовнішнім світом. Руки заховані за спиною, мляво висять уздовж тіла, щільно притиснуті до тіла, долоні сховані в кишенях – нетовариськість і замкнутість. Гнучкі, рухливі – хороша соціальна пристосовуваність, легкість у встановленні контактів з оточенням. Жорсткі, негнучкі, механічно розпростерті, зігнуті під прямим кутом – поверхові, неемоційні контакти із зовнішнім світом [9]. Великі долоні – ознака діяльного, вибухового характеру. Відсутність долонь – непристосованість, відсутність віри у свої сили, почуття непридатності. Ретельно промальовані пальці – здатність контролювати ситуацію, тримати в руках, керувати нею. Довгі пальці з нігтями – агресія, войовничість. Кулаки на руці, відведеної від тіла – відкрита ворожість, бунтарство, протистояння. Руки зі стиснутими кулаками, притиснуті до тіла – прихована, пригнічена тенденція до бунту [4]. Агресія – пальці, як кігті хижого птаха; руки, підняті вгору, зафарбовані руки. Відсутність рук – крайній ступінь пасивності, бездіяльності, некоммунікбельності, боязкості, інтелектуальної незрілості; для старшого віку – почуття провини у зв'язку зі своїм агресивним ставленням. Те ж саме і сильно заштриховані кисті рук. Короткі руки – замкнутість, спрямованість усередину, на себе. Довгі руки – спрямованість на зовнішній світ, контактність [6]. Великі, м'язисті руки – пріоритет сили, прагнення стати фізично сильним, компенсація власної слабкості.

Тулуб – символ уявлення дитини про фізичний стан людини. Сильне, мускулисте тіло, яке намалювала слабка дитина, – ознака компенсації. Велике, сильне тіло з потужними плечима – внутрішня сила, сильне его. Широкі, масивні плечі – свідчення фізичної сили і переваги [1]. Сильна дитина малює слабке

тіло – це пов'язано з переживаннями з минулого досвіду. Крихке тіло – вираження власної слабкості. Пупок (маленька дитина) – ознака егоцентризму, якщо дитина старшого віку – інфантильність або прагнення піти в себе [1]. Округла форма тулуба – урівноваженість, більш спокійний характер, деяка жіночність. Незграбна, прямокутної форми фігура – мужність, енергійність та експресивність. Прикраса фігури (бантики, пряжки) – підвищена увага до власної персони. Зображення внутрішніх органів – крайній негативна ознака – серйозні психічні порушення [8].

Ноги – символ опори, стійкості. Стопи намальовані в профіль – ознака стійкості, упевненості в собі. Стопи пальцями до спостерігача або відсутність стоп – почуття невпевненості. Відділення нижньої частини тіла жирною рисою (підлітки) – проблеми в сексуальній сфері. Слабкі, короткі, погано промальовані або заштриховані ноги – вираз невпевненості, слабкості, власної нікчемності, занепаду духу. Ступні одягненої людини зображено з пальцями – крайня агресивність. Маленькі, нестійкі ступні – почуття незахищеності [4].

Геніталії. Приховування ділянки геніталій часто трапляється в дівчаток-підлітків. У жіночій фігурі руки зображують соромливо, прикриваючи нижню частину живота, тоді як руки чоловічої фігури сміливо розводять у боки. Над нижньою частиною живота можуть бути зображені різні предмети (букет та ін.) Відверте зображення геніталій – дуже рідкісне [6]. Зміщення інтересу від свого тіла до захопливого світу характерно для поведінки дітей у період прихованої сексуальності. Імовірно, дитина розвинена не за роками, обізнана про високу емоційну цінність, вкладену в статеві органи. Операція на гризку або обрізання може викликати страх кастрації. Здебільшого причина зображення геніталій – порушення поведінки, агресія, фобія [3]. Оскільки намальована постать тісно пов'язана з автором малюнка і певним чином характеризує його, варто звернути увагу на розмір фігури, її позу, розташування на аркуші, якість ліній (натиск, твердість, тривалість, уривчастість), послідовність зображення деталей, використання фону, а також сторонніх об'єктів. Треба врахувати пропорції частин тіла фігури, наявність незавершених елементів малюнка, рівень промальованості деталей, присутність сильного натиску і його локалізація, стирання, унесення змін у малюнок, виражені на обличчі людини й у її позі емоції [7]. Розмір і розташування. Маленька фігура, яка скромно займає лише маленьку частину простору – почуття незахищеності, тривоги, депресії, непристосованості. Зайві, великі, громіздкі розміри фігури – слабкий внутрішній контроль і експансивність. Нахилена фігура – брак психічної врівноваженості, нестабільність. Фігура зміщена вправо – орієнтація на зовнішній світ [1]. Зміщення вліво – акцентування на себе. Малюнок переважно у верхній частині аркуша – оптимізм. Розташування фігур у нижній частині аркуша – почуття пригніченості. Велика, намальована з розмахом фігура, поміщена в центрі аркуша – завищена самооцінка. Дитина малює лінію землі й розташовує людину високо від нею, ніби ширше – відірваність від реальності, схильність до фантазії та ігор уяви, слабкий контакт із дійсністю [5].

Перспектива. Хлопчики (рідко – дівчатка) підліткового віку іноді зображують людину тілом анфас і головою в профіль – ознака соціальної напруженості, певне почуття провини, пов'язане зі сферою спілкування. Голова в профіль, тулуб анфас, ноги в профіль – низький розумовий розвиток і порушення просторової уяви [1].

Інші особливості зображення. Ефект прозорості (можливість бачити на малюнку одну деталь крізь іншу). Це природний чинник, якщо малюнок виконала 6-річна дитина. У старшому віці це має негативне значення, тому що суперечить реальності. Можливо ознака невеликої затримки розвитку, а також дезорганізація особистості або розумова відсталість. У «м'якому» варіанті прозорість свідчить, що дитині не вистачає підтримки й захисту [7]. Негативне значення прозорості оцінюють за кількістю прозорих елементів і розміром прозорої деталі (другий випадок більш показовий).

Необов'язкові деталі. Сигарета, трубка, зброя, палиця, гудзики, кишені, капелюх. Зброя в руках фігури – ознака ворожості, агресивності. Гудзики, кишені в малюнках дітей старшого віку – недостатня зрілість, інфантильність. Акцентування на краватках, капелюхах – сексуальний підтекст. Інші сексуальні символи – трубка, сигарета і рідше палиця. Виділення ширінки на штанах (підлітки) – занепокоєність мастурбацією. Розрізнені частини тіла свідчать про відхилення. Відмова створити цілісний малюнок указує на особистісну дезорганізацію [6].

Обмежені, аскетичні малюнки малюють соціально незрілі діти. Найбільш типове порушення – розбіжність між здібностями й успішністю в школі.

Надмірне штрихування. Акцент на штрихуванні всієї намальованої фігури або її частини (обличчя, нижня частина тіла тощо) – тривожність. Надмірне, енергійне штрихування, іноді спрямоване на ділянку геніталій, можна спостерігати в малюнках пригнічених, надмірно контрольованих молодших школярів у віці, близькому до періоду прихованої сексуальності. Для дітей старших від 13 років штрихування – показник емоційного розладу [4].

Темні хмари і заштриховане сонце. Сонце, яке сяє, – добре пристосована людина. Зливі хмари, заштриховане сонце – нещасна, тривожна, подавлена людина. Стирання. Факти стирання – вираз тривоги й незадоволеності [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Остракізм належить до акту ігнорування і відторгнення індивідів. Він відрізняється від соціальної ізоляції тим, що зазвичай вимагає ігнорування або відсутності уваги на додаток до відірваності від соціуму.

Остракізм може призвести до різних афективних реакцій, просоціальної поведінки, яка відображає бажання бути коханим і знову потрібним, антисоціальної і агресивної поведінки, приголомшеного й байдужого стану і спроби уникнути ситуації. Розуміння того, який шлях відповіді обрано, – актуальне завданням для дослідників.

Існує імовірність того, що піддані остракізму індивідууми будуть більш сприйнятливі до екстремальних груп, які виявляють інтерес до індивідуума.

Проективні методи більш доцільні для вивчення остракізаторських нахилів особистості, оскільки вони дають змогу респондентам відповідати своїми словами, використовуючи свої категорії, поняття, власний образний ряд чи асоціації, символи. Водночас вони не позбавлені повністю структури, адже дослідник задає тему, пропонує стимульний матеріал, уточнювальні запитання тощо.

Методика «Я зустрів чужого» – поліфункційний інструмент, який залежить від цілей та методології вивчення проєктивних складників образу остракізованої людини. Залежно від цілей модифікацій методики можна аналізувати стереотипне сприйняття чужих людей, які зі свого боку є остракізаторами, коли в процесі аналізу вивчають образ – іншого в суспільній свідомості.

Щоб ефективно дослідити тенденції соціального неприйняття осіб з особливими індивідуальними проявами за допомогою проєктивного тесту «Я зустрів чужого», варто враховувати: як часто зображують людину з особливими індивідуальними проявами та інших людей, які її оточують, випадкових перехідних, себе з кимсь зі знайомих; діяльність людей, зображених на малюнку; додаткові деталі на малюнку, предмети, потрібні для взаємодії з людиною з характерними індивідуальними проявами; проміжок між об'єктами взаємодії, який може вказувати на внутрішню психологічну дистанцію між об'єктами спілкування; спрямованість обличчя, рук і ніг на об'єкт спілкування; розміри фігур, зображених на малюнку; навколишній світ, у якому відбувається зустріч, та природний ресурс.

Подальший розгляд цієї проблеми бачимо в створенні нового інструментарію для вивчення за допомогою проєктивних методів схильностей до остракізації осіб з характерними індивідуальними проявами.

Література:

1. Богданова О. Ю. Качественные методы социально-психологических исследований. Челябинск: ЮУрГУ, 2001.
2. Бозин М. А. Соціальний статус, а не тільки стать, впливає на різні реакції жінок і чоловіків на соціальний остракізм. Статеві ролі. *CrossRef*. 2008. № 58. С. 713–720.
3. Лебедева Л. Д. Енциклопедія признаков і інтерпретацій в проєктивному малюванні і арт-терапії. Москва, 2006.
4. Менегетті А. Образ і безсвідоме. Москва, 2000. 448 с.
5. Потьомкіна О. Ф. Психологічний аналіз малюнка. Москва, 2005. 524 с.
6. Скулкіна Е. Н. Индивидуально-психологические детерминанты формирования социальных установок ксенофобии у подростков. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2015. № 1. С. 58–60.
7. Фоломеева Т. В. Опыт применения проективной методики «Психологический рисунок» в исследовании восприятия социальных объектов. *Вестник Московского Университета. Серия «Психология»*. 2000. № 2. С. 27–39.
8. Шайдуллина Ю. А. Методика психологического рисунка в качественном социально-психологическом исследовании. Москва, 2005. 180 с.
9. Шапарь В. Б. Практическая психология. Проективные методики. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 480 с.
10. Шляпникова И. А. Проективные методы психодиагностики. Челябинск: ЮУрГУ, 2005. 69 с.
11. Chen Z., Tu H. Leadership ostracism and its antecedents toxic triangle model. *Manage. Rev.* 2017. № 29. С. 156–166.
12. 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.
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. Williams K. D., Bernieri F., Faulkner S., Grahe J., Gada-Jain N. The Scarlet Letter Study: five days of social ostracism. *Interperson Loss*. 2003. №5. С. 19 – 25.
15. Williams K. D., Jarvis B. Cyberball: a program for use in research on ostracism and interpersonal acceptance. *Behav. Res. Methods Instrum. Comput.* 2006. № 38. С. 174 – 180.
16. Zadro L., Williams K.D., Richardson R. How low can you go? Ostracism by a computer lowers belonging, control, self-esteem, and meaningful existence. *J. Exp. Soc. Psychol.* 2004. № 40. С. 560 – 567.

Отримано: 8 грудня 2020 р.

Прорецензовано: 21 грудня 2020 р.

Прийнято до друку: 21 грудня 2020 р.

e-mail: Tanyushagp@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-12-16

Пастрик Т. В. Здоров'я та психологічний добробут осіб із хронічними захворюваннями шлунково-кишкового тракту під час карантинних обмежень Covid-19. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 12–16.

УДК 159.923.31(048)

Пастрик Тетяна Володимирівна,
кандидат психологічних наук,
в. о. ректора
КЗВО «Волинський медичний інститут»

ЗДОРОВ'Я ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДОБРОБУТ ОСІБ ІЗ ХРОНІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ ШЛУНКОВО-КИШКОВОГО ТРАКТУ ПІД ЧАС КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ COVID-19

Мета цього дослідження – визначити стан здоров'я й психологічного добробуту осіб із хронічними захворюваннями шлунково-кишкового тракту (ШКТ) у період карантинних обмежень і вимушеної соціальної ізоляції під час пандемії COVID-19. У дослідженні використано опитувальник самооцінювання стану здоров'я та добробуту (Patient-Reported Health Outcome Measure-Core Thrive Items). Вибірку дослідження становили 18 осіб із хронічними захворюваннями ШКТ КП «Волинська обласна клінічна лікарня». Упродовж місяця в осіб із хронічними захворюваннями ШКТ спостерігаються високі показники поганого самопочуття через відчуття болю, порушення сну та стану загального виснаження. Серед основних тривог – потреба вчасно отримати медичну допомогу. Важливим ресурсом для цих осіб під час пандемії є тісна взаємодія з членами сім'ї.

Ключові слова: особи із хронічними захворюваннями шлунково-кишкового тракту, стан здоров'я, добробут, COVID-19.

Tetyana V. Pastryk,
Ph.D. in Psychology, Deputy Rector
Volyn Medical Institute

HEALTH OUTCOME AND WELL-BEING IN INDIVIDUALS WITH CHRONIC GASTROINTESTINAL DISORDERS DURING COVID-19 PANDEMIC

The article aims to examine health outcome and well-being in individuals with chronic gastrointestinal disorders during COVID-19 pandemic. The study applies Patient-Reported Health Outcome Measure-Core Thrive Items to assess health outcome and well-being in 18 patients with chronic gastrointestinal disorders at Volyn Regional Clinical Hospital (Lutsk, Ukraine). The measure assesses the overall health and impact of primary condition, core symptoms (pain, depressed mood, anxious mood, fatigue, stress), mobility (walk ability), sleep (fall and stay asleep), abilities (thinking, emotions, personal needs, responsibilities, social activity) and thriving (feeling good about yourself, meaning of life, connectedness, high life standards) during last month which coincides with adaptive quarantine restrictions in Ukraine. There was a significant negative correlation between period of disease, age of individuals and overall health, and positive correlation between age and period of disease. Negative correlation was also found between core symptoms and good sleep. In addition, there is a positive correlation between good sleep and abilities, particularly thinking, emotions, personal needs, responsibilities, and social activity. The difference in health outcome and well-being between the female and male groups was not significant.

Findings of our study capture that the highest indices of poor health outcome and wellbeing are aligned with feelings of pain, bad sleep and chronic fatigue. It is somewhat surprising that no depressed mood and anxious state were noted in individuals with chronic gastrointestinal disorders during COVID-19 pandemic. The high indices of connectedness were found, which aligned with strong relations between individuals with chronic gastrointestinal disorders and their family members. Therefore, a further study could assess the long-term effects of Expressed Emotion and positive relationship between family members and these patients on health outcome and well-being during COVID-19 pandemic.

Key words: individuals with chronic gastrointestinal disorders, health outcome, well-being, COVID-19.

Постановка проблеми. Без сумніву, COVID-19 – це найбільша проблема в глобальному громадському здоров'ї, оскільки, незважаючи на відносно низький відсоток летальних випадків, швидкість і легкість поширення цієї хвороби серед населення світу вражає. Це зумовило потребу розробити цілісну політику охорони здоров'я з карантинними обмеженнями в усіх країнах світу як один зі способів уповільнення поширення пандемії. Упровадження карантину та соціальної ізоляції з відповідним дотриманням санітарних норм змінило спосіб життя людей, звузило коло спілкування та соціальної взаємодії, обмежило фізичну активність, порушило режим дотримання дієти й отримання потрібної і своєчасної

медичної уваги і т. ін. Таким чином, можна припустити, що карантинні обмеження негативно впливають на процес управління хворобою.

З-поміж найбільш вразливих груп щодо вірусу належать особи з хронічними захворюваннями. Зокрема дані останніх досліджень свідчать про те, що серед 72314 клінічних випадків під час пандемії в Китаї виявилися фатальними для 10,5% осіб із хронічними серцево-судинними захворюваннями, 7,3% осіб із захворюваннями на діабет, 6,3% осіб із респіраторними хворобами, 6% осіб із гіпертензією, тоді як серед здорових осіб кількість летальних випадків становить 2,3% [8]. Уважаємо, що на здоров'я осіб із хронічними захворюваннями шлунково-кишкового тракту (ШКТ) значний негативний вплив мають карантинні обмеження, адже люди зазвичай мають дотримуватися певного режиму й дієти упродовж життя, а також слідувати інструкціям та вимогам післяопераційного періоду чи отримання терапії.

Метою цього дослідження – визначити загальний стан здоров'я і психологічного добробуту осіб із хронічними захворюваннями ШКТ у період карантинних обмежень і вимушеної соціальної ізоляції під час пандемії COVID-19.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що COVID-19 негативно впливає на психічне здоров'я осіб різного віку, але особливої шкоди внаслідок карантинних обмежень зазнають особи із хронічними захворюваннями [8]. Результати дослідження підтверджують, що у зв'язку з карантинними обмеженнями онкохворі не отримують своєчасного лікування, що зрештою негативно впливає на результат [4]. Наприклад, у Китаї зазначають про потребу відкласти лікувальну терапію для пацієнтів із онкологічними захворюваннями легень і хронічними гастроентерологічними захворюваннями, щоб уникнути інфекції в цих пацієнтів.

Також є дані дослідження в Південній Кореї під час поширення близькосхідного респіраторного синдрому (MERS) 2015 року про те, що після чотирьох-шести місяців карантинних обмежень у пацієнтів із різними хронічними захворюваннями значно зростає рівень тривожності [2]. Обстеження гемодіалітичних пацієнтів після чотирьох місяців карантинних обмежень у зв'язку із MERS у дослідженні цих же вчених свідчать про те, що в 11% із них зростають показники тривоги й у 15,1% – показники депресії. Результати подібного дослідження, проведеного в Іспанії з 11 по 15 березня 2020 року, свідчать про те, що особи із хронічними захворюваннями мають вищі показники стресу, тривоги, депресії, як порівняти зі здоровими особами впродовж пандемії [5]. Отже, особи із хронічними захворюваннями потребують особливого ставлення та догляду як із боку медпрацівників, так і своїх рідних.

Результати подібного дослідження в Греції не зіставні з попередньо здобутими даними [4]. Учені зазначають про вищі показники дистресу та соматизацію, тоді як показники депресії та тривожності не зростають під час карантинних обмежень. Дослідники використовували опитувальник 4DSQ (Four Dimensional Symptoms Questionnaire), який діагностує депресію, тривогу, дистрес і соматизацію. Також не було встановлено відмінностей у цих станах між особами з кардіологічними й ендокринними захворюваннями та здоровими особами. Водночас особи з респіраторними захворюваннями потребують додаткової опіки, оскільки мають вищі показники за соматизацією та дистресом. Пацієнти з аутоімунними захворюваннями також відрізняються від вибірки здорових осіб, оскільки мають вищі показники соматизації. Більшість авторів, які досліджують зрушення у психічному здоров'ї осіб із хронічними захворюваннями, зазначає про потребу й надалі вивчати цю проблему та розробити комплексну політику підтримки з боку держави, медпрацівників і родини цих осіб під час пандемії.

Результати теоретичного аналізу свідчать про те, що існують різні, іноді суперечливі, дані щодо негативного впливу карантинних обмежень, які, очевидно, пов'язані з різним діагностичним інструментарієм, різними країнами, у яких відбуваються дослідження, а також із різними типами хронічних захворювань. У дослідженнях психологічних наслідків COVID-19 в Україні встановлено, що тривога та функційні труднощі в період карантинних обмежень зіставляються з фізичним самопочуттям, а також поглиблюються внаслідок негативного впливу ЗМІ. Результати дослідження М. Шіфф, Л. Засекої та ін. свідчать про те, що найбільші переживання молодих людей пов'язані зі здоров'ям членів їхньої родини, водночас ступінь переживання цих труднощів у жінок вищий, ніж у чоловіків [6]. Також визначено, що показники власного стану здоров'я мають негативний кореляційний зв'язок із рівнем тривожності та психічним станом досліджуваних. Водночас таких досліджень мало і вони доволі фрагментарні.

Інші українські вчені, зокрема О. С. Чабан та О. О. Хаустова, зазначають, що в період поширення COVID-19 зростає також епідемія тривожності, що передбачає потребу надавати негайну та своєчасну допомогу й головне – інформувати й доносити достовірні факти до медпрацівників та інших категорій населення. Учені зазначають про негативні психологічні наслідки COVID-19, зокрема зростання рівня тривожності, страху, депресії, негативних копінг-стратегій: зменшення альтруїстичних дій, обмеження контактів із пацієнтами задля біологічного самозбереження [1].

Це зумовлює потребу комплексно дослідити психологічні наслідки COVID-19 в Україні, зокрема в осіб із хронічними захворюваннями як однієї з найбільш вразливих груп населення.

Виклад основного матеріалу. Дослідження відбувалося відповідно до рішення Комітету з етики наукових досліджень Волинського національного університету імені Лесі Українки. Вибірку становили 18 осіб із хронічними захворюваннями шлунково-кишкового тракту КП «Волинська обласна клінічна лікарня» (див. табл.1).

Таблиця 1

Демографічні характеристики досліджуваних (n=18)

Характеристики	Кількість (%)
Чоловіки	8 (44,4%)
Жінки	10 (55,6%)
Одружений	13 (72,2%)
Неодружений	5 (27,8%)
Працює	12 (66,7%)
Студент	1 (5,6%)
Пенсіонер	3 (16,7%)
Не працює	2 (11,1%)
	449/196
Вік	Середнє (SD)
	47,05 (0,62)
	Max 66,00
	Min 20,00
Тривалість хвороби (роки)	2,94 (1,95)
	Max 20,00
	Min 1,00

У дослідженні використано опитувальник самооцінювання стану здоров'я та добробуту (Patient-Reported Health Outcome Measure-Core Thrive Items) [7]. Опитувальник має високий показник внутрішньої узгодженості (альфа Кронбаха =0,712–0,879) та ретестової надійності (внутрішньокласова кореляція=0,749–0,912). Опитувальник спрямований на визначення стану загального здоров'я, впливу загального захворювання, проявів основних симптомів (біль, депресивний і тривожний стан, утом, стрес), мобільність (можливість вільного пересування), сон, особистісні прояви (мислення, емоції, особисті потреби, відповідальність, соціальна активність), добробут (самовартісність, сенс життя, зв'язок із життям, задоволення потреб) упродовж останнього місяця. Усі питання опитувальника оцінено за 4 (вплив загального захворювання, добробут) або 5 (стан загального здоров'я, прояви основних симптомів, мобільність, сон, особистісні прояви) шкалою Лайкерта, які характеризують різні аспекти фізичного й психічного здоров'я осіб.

Усі запитання починаються зі сполучення *упродовж місяця*, що дає змогу оцінити стан досліджуваних у період карантинних обмежень, пов'язаних із пандемією COVID-19. Критеріями внесення досліджуваних у вибірку були такі: загострення хронічної хвороби, госпіталізація, тривалість хвороби не менше ніж 1 рік. 3-поміж основних діагнозів у досліджуваних були такі: кила стравохідного отвору діафрагми, жовчнокам'яна хвороба, калькульоз жовчного міхура, поліпоз жовчного міхура, холецистит, поліпоз прямої кишки.

Ураховуючи нормальний розподіл даних для усіх змінних за критерієм Колмогорова – Смирнова, зокрема для показників загального здоров'я (1,125, $p=0,158$), впливу загального захворювання (0,915, $p=0,372$), проявів основних симптомів (1,241, $p=0,092$), мобільності (1,161, $p=0,135$), сну (0,851, $p=0,463$), особистісних проявів (0,693, $p=0,722$), добробуту (0,668, $p=0,763$), вік (0,995, $p=0,275$), тривалість хвороби (1,171, $p=0,129$), у дослідженні було використано коефіцієнт Пірсона (див. табл. 2).

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу показників стану здоров'я та добробуту, віку і тривалості хвороби

	Вік	Тривалість хвороби	Загальний стан здоров'я	Прояви симптомів	Сон	Психічні процеси
Вік	–	0,474*	-0,472*	0,023	0,135	-0,066
Тривалість хвороби	0,474*	–	-0,405*	0,270	0,148	0,218
Загальний стан здоров'я	-0,472*	-0,405*	–	-0,480*	0,449*	0,266
Прояви симптомів	0,023	0,270	-0,480*	–	-0,722*	-0,719**
Сон	-0,135	0,148	0,449*	-0,722*	–	0,947**
Психічні процеси	-0,066	0,218	0,266	-0,719**	0,947**	–

Як видно з таблиці 2, вік і тривалість хвороби негативно корелюють зі станом загального здоров'я та позитивно з тривалістю хвороби. Такий зв'язок природний, адже з віком самопочуття людини погіршується, а хронічність хвороби поглиблюється. Також помічасмо, що наявний сильний негативний зв'язок між проявом симптомів та якістю сну. Ба більше, якість сну має сильний позитивний кореляційний зв'язок зі здоровим перебігом психічних процесів, зокрема ясністю мислення, гарною регуляцією емоцій, задоволенням базових потреб і реалізацією соціальної активності.

Для того, щоб простежити особливості різних показників загального стану здоров'я осіб із хронічними захворюваннями ШКТ упродовж останнього місяця, який тривав під час карантинних обмежень і карантину вихідного дня, розглянемо показники окремо за кожною шкалою.

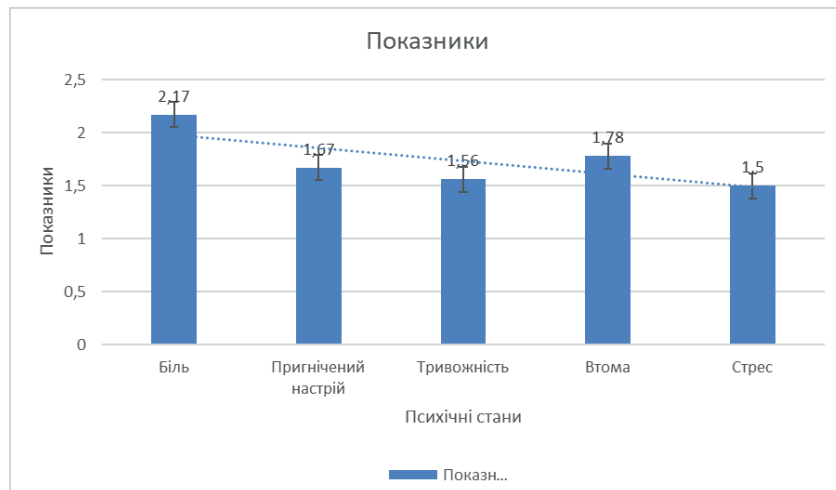


Рис. 1. Психічні стани досліджуваних із хронічними захворюваннями ШКТ.

Як видно з рисунка, у досліджуваних найбільш виражене відчуття болю, супроводжуване станом втоми та пригніченого настрою. Показники стресу та тривожності значно нижчі й відповідають рівню ступеня слабого прояву. Ці результати свідчать про те, що досліджувані особи більшою мірою страждають від вираженого прояву негативної симптоматики, яка їх виснажує, ніж хвилюються через пандемію. Це підтверджують і результати бесід із досліджуваними, які вказують на те, що вони адаптувалися до карантинних умов і пріоритетно для них – отримати вчасне лікування їхнього хронічного захворювання.

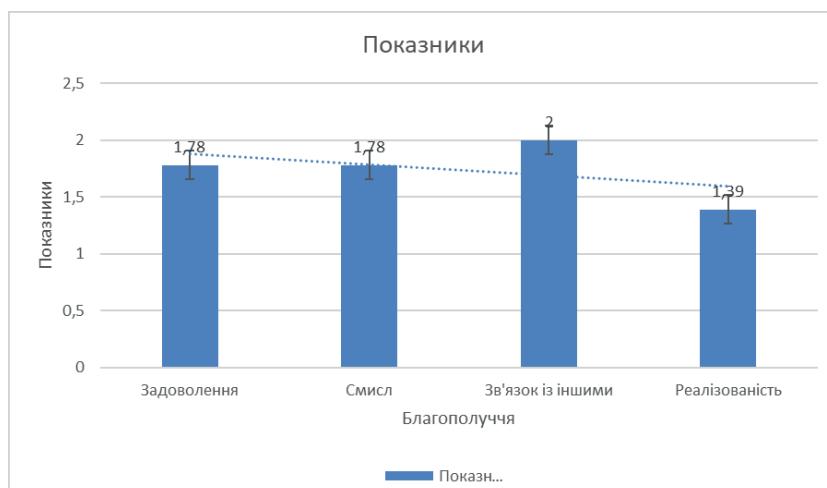


Рис. 2. Показники психологічного добробуту досліджуваних

Як видно з рисунка 2, найменш виражений показник особистісної реалізованості й відповідності життя досліджуваних до тих стандартів, які б вони хотіли мати. Водночас високим показником є відчуття належності до інших і взаємодії з близькими людьми. Це підтверджують і результати бесід із досліджуваними, які зазначали про те, що карантинні обмеження дають змогу більше спілкуватися в колі родини та підтримувати тісну взаємодію.

Результати вивчення статевих відмінностей у досліджуваних показниках за допомогою непараметричного критерію Манна – Вітні свідчать про відсутність значущих відмінностей у вибірці.

Таким чином, результати проведеного дослідження вказують на те, що в досліджуваних із хронічними захворюваннями ШКТ немає яскраво виражених проявів психічних проблем у період пандемії COVID-19. Водночас високі показники відчуття болю та загального виснаження організму. Такі результати не узгоджуються з результатами, які здобули китайські вчені [4], водночас суголосо дослідженням, проведеним у Греції [3], і показують високі показники у прояві соматизації пацієнтів за відсутності зростання тривоги та депресії.

Результати індивідуальних бесід із досліджуваними про основні переживання в період пандемії свідчать про те, що в цій групі пацієнтів переважають перестороги щодо вчасного отримання медичної допомоги. Можемо припустити, що оскільки ці особи вже госпіталізовані, у них не проявляються ознаки підвищеної тривожності щодо цього. Водночас помітні показники відчуття болю, загального виснаження та порушення сну, які негативно впливають на стан загального здоров'я.

Обмеження дослідження. До обмежень дослідження належить невеликий обсяг клінічної вибірки, що лімітує використання методів кількісного опрацювання даних відповідно до статевих відмінностей, терміну хвороби, виду піклувальника тощо.

Водночас дослідження пілотне, яке свідчить про потребу розширювати клінічну вибірку та порівнювати з вибіркою здорових осіб щодо психологічних наслідків COVID-19. Важливим також убачаємо високі позитивні оцінки досліджуваних відповідно до відчуття родинної належності і якісної взаємодії з членами родини, що, на наш погляд, може бути ресурсним у період пандемії для осіб із хронічними захворюваннями. Щоб підтвердити це припущення, вважаємо за потрібне поглиблено вивчити ставлення членів сім'ї до осіб із хронічними захворюваннями ШКТ у період пандемії та його вплив на загальне самопочуття цих осіб.

Результати проведеного теоретико-емпіричного дослідження проблеми психологічних наслідків COVID-19 для осіб із хронічними захворюваннями ШКТ, які потребували госпіталізації, дають змогу дійти таких **висновків**. Упродовж місяця в осіб із хронічними захворюваннями ШКТ спостерігаються високі показники поганого самопочуття через відчуття болю, порушення сну та стану загального виснаження. 3-поміж основних тривог – потреба вчасно отримати медичну допомогу. Важливим ресурсом для цих осіб під час пандемії є тісна взаємодія з членами сім'ї. Ураховуючи, що основні піклувальники для наших досліджуваних – шлюбні партнери, діти та батьки, **перспективним** вважаємо вивчити вплив ставлення членів сім'ї на перебіг захворювання та загальне самопочуття цих осіб.

Література:

1. Чабан О. С., Хаустова О. О. Психічне здоров'я в період пандемії COVID-19 (особливості психологічної кризи, тривоги, страху та тривожних розладів). *Нейроновс: психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2020. Т. 3, № 114. С. 26–36.
2. Lee, S. M., Kang, W. S., Cho, A. R., Kim, T., & Park, J. K. Psychological impact of the 2015 MERS outbreak on hospital workers and quarantined hemodialysis patients. *Comprehensive psychiatry*. 2018. № 87. P. 123–127.
3. Louvardi, M., Pelekasis, P., Chrousos, G. P., & Darviri, C. Mental health in chronic disease patients during the COVID-19 quarantine in Greece. *Palliative & Supportive Care*. 2020. Т. 18, № 4. P. 394–399.
4. Moujaess, E., Kourie, H. R., & Ghosn, M. Cancer patients and research during COVID-19 pandemic: a systematic review of current evidence. *Critical Reviews in Oncology/Hematology*. 2020. P. 1029–1072.
5. Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de Saúde Pública*. 2020. № 36. P. e00054020.
6. Schiff, M., Zasiakina, L., Pat-Horenczyk, R., & Benbenishty, R. COVID-Related Functional Difficulties and Concerns Among University Students During COVID-19 Pandemic: A Binational Perspective. *Journal of community health*. October, 2020. P. 1–9.
7. Wicks, P., McCaffrey, S., Goodwin, K., Black, R., Hoole, M., & Heywood, J. A Modular Health-Related Quality of Life Instrument for Electronic Assessment and Treatment Monitoring: Web-Based Development and Psychometric Validation of Core Thrive Items. *Journal of medical Internet research*. 2019. Т. 21, № 1. P. e12075.
8. Wu, Z., & McGoogan, J. M. Characteristics of and important lessons from the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in China: summary of a report of 72 314 cases from the Chinese Center for Disease Control and Prevention. 2020. *Jama*. Т. 323, № 13. P. 1239–1242.

Отримано: 5 жовтня 2020 р.

Прорецензовано: 29 жовтня 2020 р.

Прийнято до друку: 29 жовтня 2020 р.

e-mail: irinapasko@ukr.net

juli.tretyakova@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-17-24

Пасько І. В., Третякова Ю. В. Ідеї гуманізації психологічних досліджень у праці О. Ф. Лазурського «Класифікація особистостей» (до 100-річчя першого видання твору). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 17–24.

УДК 159.923-048.445]:165.742

Пасько Ірина Володимирівна,

кандидат історичних наук, доцент, професор кафедри медичного забезпечення збройних сил
Української військово-медичної академії

Третякова Юлія Володимирівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології
факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ІДЕЇ ГУМАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРАЦІ О. Ф. ЛАЗУРСЬКОГО «КЛАСИФІКАЦІЯ ОСОБИСТОСТЕЙ» (ДО 100-РІЧЧЯ ПЕРШОГО ВИДАННЯ ТВОРУ)

Стаття має на меті привернути увагу фахівців до концептуальної праці О. Ф. Лазурського «Класифікація особистостей», виданої тричі вже після смерті автора 1921, 1923 і 1925 рр., яка прямо продовжує його книгу «Нарис науки про характери». Перше видання, яке завершили й підготували до друку його учні М. Я. Басов і В. М. М'ясищев, миттєво розійшлося серед зацікавленої публіки та змусило їх подбати про наступні видання. У статті підкреслено, що «Класифікація особистостей» була написана в епоху, коли відбувалася корінна трансформація суспільної свідомості під впливом драматичних і трагічних подій, спричинених воєнно-політичними чинниками глобального масштабу 1914–1918 років. Перша світова війна, революційні події в Росії, що розпочалися ще 1905 року, і безпосереднім свідком, і суб'єктом яких був автор, дали досліднику унікальний матеріал для наукової аналітики й узагальнення. Однією з установок психолога у визначенні свого ставлення до подій було усвідомлення потреби реформувати соціальне життя. Останнє висловлювання вченого формулює основне завдання і мету, які він поставив перед собою під впливом серйозних фізичних і психологічних випробувань, що постали тоді перед суспільством. Автори статті уточнили та доповнили біографічні відомості в частині, що висвітлюють становлення О. Ф. Лазурського як психолога, і розширили бібліографічний опис його праць. Це дало змогу визначити послідовність і системність його досліджень, а також еволюцію його ідей і основні теоретичні підходи, які стали висхідними для створення власних теоретичних положень. Використано відомості з епістолярної спадщини вченого, щоб реконструювати соціокультурну атмосферу в період роботи над книгою та її вплив на формування пріоритетних завдань автора в процесі роботи. Критерії, які визначив автор для цілісного опису особистості відповідно до принципів системності й наукової достовірності, розглянуто на основі автентичного тексту праці О. Ф. Лазурського «Класифікація особистостей».

Ключові слова: психологія особистості, індивідуальна психологія, загальна психологія, історія психології, класифікація особистостей О. Ф. Лазурського.

Iryna V. Pasko,

PhD in History, Associate Professor, Professor of the Department of the Arm Forces Medical Support Management
Ukrainian Military Medical Academy

Yulia V. Tretyakova,

PhD in Psychology, Lecturer of the Department of General Psychology,
Taras Shevchenko Kyiv National University

IDEAS OF HUMANIZATION OF PSYCHOLOGICAL RESEARCHES GIVEN IN THE WORK OF O.F. LAZURSKI «CLASSIFICATION OF PERSONALITIES» (TO THE CENTENARY OF THE FIRST EDITION)

This article's aim is to attract the attention of specialists to the conceptual work of O.F. Lazurski "Classification of Personalities", its first edition having been appeared posthumously in 1921. This edition being the continuation of the O.F. Lazurski's book "Assay on the Science of Characters" was completed and prepared for publication by his pupils, M.Ya.Basov and V.M.Miasishchev; it disappeared at once from the book market due to the greatest public interest forcing the scientists to take care for two next editions in 1923 and 1925. Our article underlines the "Classification of Personalities" to be written in an epoch known by radical social consciousness transformation induced by dramatic and tragic events due to military and political factors of global scale having been acted in 1914-1918. The World War I, events of the first Russian revolution having begun earlier, in 1905, gave to the researcher, being these events direct witness and entity, unique materials for scientific analysis and generalization. In his directives concerning any event, the scientist realized the

necessity of social life reformation. Such a thesis formulates his principal task and aim having been developed under the influence of serious trials, both physical and psychical, appeared to the society of that time.

The article gives more precise and supplemented biographical data concerning the development of this scientist as a psychologist; it presents also a significantly widened list of O.F. Lazurski's papers and their bibliographic descriptions. In such a way, we have obtained a possibility to find the sequence and systematization of his researches as well as his ideas evolution and his principal theoretical approaches having become basic for creating of his own theoretical notions. The authors have used the data taken from the scientist's epistolary inheritance permitting the reconstruction of socio-cultural conditions during his work and the understanding of this work influence on the formation of O.F. Lazurski's own priority tasks during his work.

We have discussed separately the principle of personality active adaptation to the environment being the basis of O.F. Lazurski's personality classification. Such an approach concerning the psychology of each human personality permits to understand the existence of two important subdivisions: there are three subdivisions on psychic (mental) level and a lot of them according to their different types and varieties according for each person mental contents. During the scientist's text research, we have ascertained the central conception of the O.F. Lazurski's "Classification of Personalities" to be a holistic personality description according to principles of systematization and scientific reliability. We note the author's critical approach in understanding and generalization of personality classification having been existed in his epoch as well as theoretical backgrounds of sign classification describing each person's various manifestations.

We have especially emphasized the priority of ideas concerning personality research humanization in O.F. Lazurski works aiming to show each individual unique properties. The personality classification developed by O.F. Lazurski takes into consideration both psycho-physiological and socio-cultural components of each personality type due to understanding of each human personality as a whole organism, both physiological and social, including all its numerous interrelations and manifestations.

Key words: personality psychology, individual psychology, general psychology, history of psychology, classification of personalities after O.F. Lazurski.

Постановка проблеми. Поняття особистості – одне з найбільш пріоритетних не лише у психології, але й у філософії, соціології, словом, у всіх науках, пов'язаних із суспільствознавством, водночас як у наукових студіях, так і у прикладних застосуваннях. Проте сутнісний зміст поняття особистості, а відповідно й особистісного підходу в різних галузях знання розуміють по-різному. У цьому зв'язку вельми доцільним і науково обґрунтованим є намір звернутися до праці О. Ф. Лазурського «Класифікація особистостей», яку більшість фахівців визнала класичною, щоб усвідомити принципи, покладені в основу класифікації особистостей. Доречно також розглянути принцип активного пристосування особистості до навколишнього середовища, який О. Ф. Лазурський обрав основою класифікації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Першими дослідниками наукового доробку О. Ф. Лазурського і тими, хто намагався визнати його новаторство, визначити конкретний внесок у розроблення теорії особистості та продовжити аналітичне її осмислення стали його учні й послідовники – М. Я. Басов і В. М. М'ясищев [1; 2; 19; 20]. Зокрема М. Я. Басов, який уважав «Класифікацію особистостей» капітальною працею життя О. Ф. Лазурського, підкреслював: «Його [Лазурського] знають як психолога-характеролога, як психіатра, як автора «природного експерименту», і цим, зазвичай, вичерпується його наукова індивідуальність. Тільки ті, хто знав його з безпосереднього повсякденного спілкування з ним, мали можливість бачити, як далеко його наукові інтереси виходили за ці видимі грані його творчості» [1, 625]. Саме завдяки творчим зусиллям його учнів були послідовно здійснені три видання праці О. Ф. Лазурського «Класифікація особистості». Після тривалої перерви й майже повного забуття або ігнорування не лише цієї праці О. Лазурського, але його наукового доробку загалом, системні дослідження теорії особистості поступово розпочато в другій половині ХХ і значно активізовано на початку ХХІ сторіччя. Праці О. Ф. Лазурського неодноразово привертала увагу російських психологів. Зокрема, психологічну концепцію особистості вченого в контексті розвитку психологічної науки другої половини ХІХ – початку ХХ ст. висвітлювала Е. Будилова [4] і докладно розглянула А. Яковлева [29], а його роль в експериментальному вивченні особистості згадано в статті Е. Тихонової [27]; програму дослідження особистості, яку розробив Лазурський, розглянуто в контексті тогочасних аналогічних схем закордонних психологів у дисертації В. Смирнова [26]. Автори цієї статті не мали на меті перелічити всі останні публікації, спрямовані на дослідження психологічних поглядів Лазурського, але спробували виокремити корпус праць, присвячених дослідженню психології особистості вченого, які вийшли друком в Україні. Зокрема, одним із перших серед українських психологів у незалежній Україні, який привернув увагу до наукової спадщини свого земляка О. Ф. Лазурського й визначив його місце в контексті проблематики психології особистості, був В. А. Роменець [24]. Розпочаті дослідження, присвячені історії розвитку наукового пошуку в галузі психології, він продовжив у співавторстві з І. П. Манохою [25]¹. Концепцію, програму дослідження та класифікацію типів особистості Олександра Лазурського послідовно розглянуто в циклі

¹ Треба також зазначити, що першу дисертацію, присвячену науковій спадщині О. Ф. Лазурського, захищено в Україні ще в середині ХХ ст. Див.: Садчикова П. И. Психологическое наследие А. Ф. Лазурского : автореферат дисс. канд. псих. наук. Киев : КГУ, 1955. 15 с.

статей В. В. Рибалка [21; 22; 23]. Зокрема, учений із погляду педагогічної психології висвітлив методологічні засади дослідження особистості на основі запропонованого в працях О. Ф. Лазурського природного експерименту, визначив його внесок у комплексне вивчення типів особистості. Теорію особистості О. Ф. Лазурського як таку, що випередила свій час, відзначено в працях С. Д. Максименка [17; 18]. Значення ідей О. Ф. Лазурського для становлення інтегративно-особистісного підходу в психології привернули увагу дослідників Г. О. Балла і І. Є. Розділенка [3]. Ідеї індивідуалізації виховання особистості в працях О. Лазурського виокремлено та проаналізовано в статті Н. П. Дічек [5]. Метод природного експерименту вченого та його значення в розвитку методології психолого-педагогічного дослідження особистості розглянула І. В. Леонтьєва [15; 16]. Водночас у навчальному посібнику «Історія психології: від античності до початку XX століття», який упорядкувала О. П. Коханова [7], О. Ф. Лазурського не згадано. Не претендуючи в цьому тексті на вичерпний перелік статей, присвячених різним аспектам дослідження особистості в працях О. Ф. Лазурського й опублікованих в Україні, акцентуємо на безперечній актуальності його наукового доробку в цій проблематиці й доцільність досліджувати її надалі.

Тому **мета статті** – висвітлити основні принципи, покладені в основу класифікації особистостей у класичній праці О. Ф. Лазурського «Класифікація особистостей», а також звернути увагу дослідників його творчої спадщини на актуальність подальшого комплексного вивчення всіх трьох видань цього твору.

Матеріали дослідження – праці О. Ф. Лазурського «Класифікація особистості» і «Програми дослідження особистості», а також публікації, присвячені його творчості. **Методологія дослідження** ґрунтується на використанні принципів історизму, об'єктивності і системно-структурного підходу до розкриття взаємозв'язків між етапами формування системи поглядів автора на класифікацію особистостей. Історико-логічний аналіз концепції О. Ф. Лазурського здійснено із застосуванням **історико-системного методу і методу систематизації психологічних висловлювань**.

Виклад основного матеріалу дослідження. Олександр Федорович Лазурський (1874–1917), за влучним висловлюванням Г. О. Балла, належить до когорти психологів, чий фундаментальний і життєздатний внесок у наукове пізнання особистості розкривається з плином часу дедалі ясніше [3]. Блискучий учений і організатор науки, талановитий педагог і популяризатор психології прожив коротке життя – усього 42 роки. Через те постала, імовірно, головна суперечність його життя: працював і творив він в одних геополітичних і соціокультурних умовах, а його науковий доробок актуалізований в інші часи, до яких і намагалися адаптувати його інтелектуальну спадщину.

Якщо взяти за аксіому тезу, що у формуванні особистості визначальне значення мають родина, край і доба, то усвідомлення походження, особливостей виховання і часопросторовий вимір формування особистості й наповнення її морально-етичним змістом неодмінно впливають на подальше її становлення і спрямування власного інтелектуального потенціалу. Олександр Лазурський народився 12 квітня (за новим стилем) 1874 року в українській непересічній священницькій родині в м. Переяславі. Його батько Федір Давидович Лазурський був протоієреєм, пізніше – настоятелем Полтавського кафедрального собору, а згодом – митрополитом Полтавським [14]. Тривалий час він одночасно був викладачем декількох духовних навчальних закладів. Приятелював із ректором Переяславської духовної семінарії Йосипом Козачківським, син якого – Андрій, колишній лікар Тараса Шевченка, був сімейним лікарем родини Лазурських. Його дядько з боку матері – І. С. Андрієвський був директором Глухівського педагогічного інституту (тоді – Чернігівської губернії). Олександр Лазурський, як і його старший брат Володимир [13], із золотою медаллю закінчив класичну чоловічу гімназію в м. Лубни, після якої 1891 року вступив до Військово-медичної академії в Санкт-Петербурзі. Закінчивши навчання в академії 1897 року зі ступенем «лікаря з відзнакою», був залишений за рекомендацією В. М. Бехтерева в клініці нервових і душевних хвороб. Співпраця з Бехтеревим розпочалася ще з 1895 року, коли Лазурський навчався на третьому курсі і йому було дозволено досліджувати в лабораторії проблеми в галузі нейрофізіології. 1900 року він захистив дисертацію на ступінь доктора медицини, на науковому диспуті з цього приводу йому опонували професори В. М. Бехтерев і І. П. Павлов. З 1907 року і до своєї смерті очолював психологічну лабораторію Психоневрологічного інституту (нині – Санкт-Петербурзький науково-дослідний психоневрологічний інститут ім. В. М. Бехтерева).

Стисло узагальнюючи значення О. Ф. Лазурського в історії психології, варто визнати його науковий авторитет як основоположника характерології, диференціальної психології, а також його роль у розвитку психіатрії, психології і педагогіки не лише першої чверті XX ст., але й у подальшому. Як автор понад півтора десятка оригінальних праць, присвячених проблемам цих галузей знання, написаних і виданих у період, коли вони перебували на стадії свого становлення, Лазурський зробив вагомий внесок у їх подальший розвиток (див. Додаток 1).

На початку 1905 року Олександр Лазурський одноосібно розробив навчальний курс із характерології і розпочав його викладати у Військово-медичній академії. З цього приводу у своєму листі від 22 лютого

1905 року до старшого брата Володимира² [8] із Петербурга до Одеси, де той викладав на Вищих жіночих курсах, О. Ф. Лазурський писав: «... смело могу сказать, что это первый и единственный в настоящее время на всем земном шаре систематический курс по характерологии, основанный на современных научных данных. Насколько он удачен – это другой вопрос» [10, 446]. До речі, викладання цього курсу Лазурський розпочав із 1908 року в Психоневрологічному інституті. Про масштаби і динаміку розповсюдження знань у галузі психології і неврології та рівень сприйняття їх у тогочасному суспільстві свідчать такі дані. Якщо в рік відкриття інституту (1908) на перший курс було прийнято 421 слухача (зокрема 313 жінок), то до 1915 року чисельність студентів збільшилася в 16 разів, сягнувши 7000 осіб. Подібні за тематикою лекції Лазурський читав у Московському і Харківському університетах, а також у Полтаві.

У згаданому вище листі до брата Володимира Олександр Лазурський також зауважив: «Современные события меня увлекают, но только не прямо, а косвенно. Активного участия я в них не принимаю. Конституция у нас, конечно, будет и, вероятно, в непродолжительном времени. Ведь не может же, в самом деле, продержаться такая искусственная вещь, как Государственная дума с совещательным голосом! Жаль только, если к этому придем после ряда кровавых событий, вроде ужасного 9-го января! В этот день я как-то вдруг почувствовал, до какой степени человек ничтожен перед подобными стихийными событиями» [10, 447]. Однією з установок психолога у визначенні свого ставлення до подій було усвідомлення потреби реформувати соціальне життя. Останнє висловлювання вченого формулює основне завдання і мету, які він поставив перед собою під впливом серйозних фізичних і психологічних випробувань, що постали тоді перед суспільством. Своє завдання як вчений-психолог він тепер бачить тільки в результативності експериментальної роботи, призначеної для злиття теорії з практикою.

У переліку інших праць «Класифікація особистостей» прямо продовжує його книгу «Нарис науки про характери», яка мала три прижиттєві видання автора, два останні з них він суттєво доповнив [11]. У ній докладно описано та проаналізовано цілу низку нахилів і душевних якостей людини. До третього видання «Нарису науки про характери» (1917 р.) автор додав розділ «Особистість як складна функційна єдність». У ній дослідник виклав основні принципи вивчення індивідуальних особливостей людей, які обумовлюють різноманітність характерів.

«Класифікацію особистостей» О. Ф. Лазурського видавали тричі вже після смерті автора. У передмові до другого видання (1923 р.) М. Я. Басов повідомив, що перше видання (1921 р.), яке він завершив і підготував до друку разом із В. М. М'ясищевим, миттєво розійшлося серед зацікавленої публіки і змусило їх подбати про наступне видання. Третє видання «Класифікації» вийшло 1925 року вже без передмови учнів О. Ф. Лазурського. Прикметно, що з кожним новим виданням цього твору його обсяг скорочували, при чому суттєво. Якщо перше видання мало 401 сторінку, друге – 368, то третє – 290 сторінок. У цій статті не заплановано аналітичного дослідження змісту всіх трьох видань, щоб виявити саме скорочені фрагменти, але встановлення самого факту цього явища повинно зацікавити дослідників.

Концептуальним узагальненням Лазурського, викладеним у «Класифікації особистостей», передувала низка праць, де опрацьовано методику роботи, яку автор застосував у цій книзі. Центральне місце з-поміж них посідає «Програма дослідження особистості». Її видавали тричі – 1908, 1911 і 1915 рр., друге і третє видання вийшли друком в доповненому і переробленому вигляді. Зіставлення програм двох перших видань дає уявлення про зміну пріоритетів у дослідженні (табл. 1).

Таблиця 1.

Зіставлення програм дослідження особистості у виданнях О. Ф. Лазурського 1908 і 1911 років

Програма дослідження особистості, вид. 1-ше, 1908	Програма дослідження особистості, вид. 2-ге, переробл., 1911
1. Ощущение, восприятие	1. Внимание
2. Память	2. Ощущение, восприятие
3. Ассоциация	3. Память
4. Внимание	4. Воображение
5. Мышление	5. Мышление
6. Речь	6. Речь
7. Воображение	7. Общие особенности умственной сферы
8. Общие особенности умственной сферы	8. Настроение и аффекты
9. Настроение и аффекты	9. Чувства, относящиеся к собственной личности
10. Чувства, зависящие от контраста	10. Чувства по отношению к другим людям
11. Чувства, относящиеся к собственной личности	11. Высшие идейные чувствования
12. Чувства по отношению к другим людям	12. Общие особенности эмоциональной сферы

² Володимир Федорович Лазурський (1869–1947) – старший брат Олександра Лазурського, літературознавець, фахівець у галузі західноєвропейської літератури, професор Новоросійського (Одеського) університету. Саме до нього у своєму листуванні найчастіше звертався О. Ф. Лазурський, думку якого дуже поважав.

Продовження таблиці 1.

13. Высшие идейные чувствования	13. Движение
14. Общие особенности эмоциональной сферы	14. Психическая активность. Волевое усилие
15. Движение	15. Принятие решений. Процесс выбора
16. Принятие решений. Процесс выбора	
17. Сознательное волевое усилие	
–	Образец сплошной записи

У передмові до першого видання програми автор зазначив, наскільки важлива науково й експериментально опрацьована систематизація даних для комплексного психологічного дослідження: «Всякий, хто пытался когда-либо составить подробную, более или менее обстоятельную характеристику какого-либо человека – все равно, ребенка или взрослого – знает, с какими большими трудностями бывают обыкновенно сопряжены такие попытки. Особенно трудное положение наблюдается в таких случаях, когда изучению его подлежит одновременно большое количество объектов (напр., детей), в характере которых необходимо так или иначе разобраться. Здесь некогда долго заниматься каждым из них в отдельности. Требуется какая-либо короткая схема, небольшое число ярких характеристик, применение которых сразу позволили бы занести наблюдаемое лицо в ту или иную группу, причислить его к одной из исследуемых в настоящее время разновидностей характера» (Додаток 1, п. 5).

Аналізуючи, критично осмислюючи наявні тоді варіанти класифікацій особистості й дорікаючи їх схематичності, О. Ф. Лазурський писав: «значна більшість сучасних класифікацій все ж таки стоїть занадто далеко від життя; вони дають нам стрункі, більш або менш відсторонені схеми, придатні для загального, теоретичного огляду різних різновидів характеру, але водночас вони абсолютно не вичерпують багатого, складного і різноманітного змісту особистості в кожному конкретному випадку» [9, 12]. Ґрунтовна базова медична освіта автора, його тривала науково-експериментальна й активна викладацька діяльність сформували в нього здатність клінічно і філософсько мислити, що дало йому змогу усвідомлювати особистість людини як цілісний і фізіологічний, і соціальний організм зі всіма його численними взаємозв'язками і проявами. Класифікацію особистості Лазурський розробляв з урахуванням і дослідженням як психофізіологічних, так і соціокультурних компонентів кожного із її типів: «...під час спостережень і складання характеристик доводиться зіштовхуватися насамперед саме з цими складними, конкретними проявами, у яких суб'єктивні й об'єктивні елементи особистості тісно і нероздільно між собою пов'язані. Тому ідеальною класифікацією повинна бути така, яка в кожному зі своїх типів давала б не тільки суб'єктивні особливості цієї людини, але також її світогляд і соціальну фізіономію, оскільки, звісно, вони пов'язані з її характером; іншими словами, класифікація особистості повинна бути не тільки психологічною, але й психосоціальною в широкому сенсі цього слова» [9, 12].

В основу класифікації особистостей Лазурський поклав принцип активного пристосування особистості до навколишнього середовища. Послідовне застосування цього принципу до психології окремих людських індивідуумів призводить до встановлення двох важливих підрозділів: за психічним рівнем – на три відповідні ступені і за психічним змістом – на цілу низку різних типів та їхніх різновидів. Пристосування людини до навколишнього середовища, на думку Лазурського, може бути більш або менш повним, глибоким і всебічним, водночас ступінь і обсяг цього пристосування залежить, з одного боку, від сприятливих чи несприятливих зовнішніх умов, а з іншого (*і це найголовніше*. – курсив авт.) – того природженого запасу фізичних і духовних сил, який сукупно має назву «ступінь обдарованості». Надзвичайно актуальним видається висновок Лазурського на підставі цієї тези: «Тоді, коли бідно обдаровані індивідууми зазвичай цілком підпорядковуються впливу середовища, обмежуючись у кращому випадку чисто пасивним пристосуванням до її умов і вимог, натури багато обдаровані прагнуть, навпаки, активно впливати на життя навколо них, пристосовуючи і переробляючи її згідно зі своїми запитами і прагненнями; починаючи, як більш примітивні натури, з наслідування і пасивного пристосування, вони потім у міру свого духовного зростання перетворюються поступово у творців і перетворювачів життя»³ [9].

Як приклад такої особистості О. Ф. Лазурський розглядає М. І. Пирогова, який був близький і зрозумілий автору за характером і змістом діяльності, – також був лікарем, педагогом і брав активну участь у громадському житті. Пирогов мав власний унікальний науково-практичний і організаційно-адміністративний досвід, набутий як у процесі тривалої клінічної діяльності в мирних умовах, так і завдяки його участі в масштабних воєнних діях. На прикладі видатного хірурга і мислителя дослідник розглядає, як відбувалася трансформація його особистості під впливом зовнішніх чинників [9, 287]. Основний склад особистості Пирогова залишається тим самим в обох родах діяльності, але форма і напрям змінюються у зв'язку із зовнішніми умовами. Зовнішні умови, будучи збудником, впливають так, що можуть сприяти

³ Цитовано за: Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Издание второе под редакцией М. Я. Басова и В. Н. Мясищева. Москва-Петроград, 1923. С. 13.

збереженню того комплексу, який в інших умовах був би пригнічений і атрофований. Умови виховання можуть, навпаки, розвинути й навіть привити додатковий комплекс. Урешті, соціальні умови, створюючи в будь-якому напрямку перешкоди, можуть надати протилежну дію у формі компенсаторного посилення діяльності особистості в напрямку перешкод, переоцінки відповідних аспектів життя і діяльності.

Ця внутрішня близькість обох форм полегшила перехід від однієї до іншої. Маючи розвинений інтелектуальний комплекс як учений, Пирогов відповідно до своєї активної натури надав їй такого напрямку, який був тісно пов'язаний із практичною діяльністю як лікаря-хірурга. Він активізувався як організатор лікувальних і наукових закладів: організував клініку госпітальної хірургії, заснував анатомічний інститут і музей патологічної анатомії в Санкт-Петербурзі, організував і практично керував діяльністю загону сестер-милосердя у воєнно-польових умовах у Криму; розпочав реорганізацію Рішельєвського ліцею в університет в Одесі; спробував реформувати усталену систему освіти на прикладі Університету Св. Володимира в Києві та ін. Діяльність Пирогова як лікаря, на думку Лазурського, містить філантропічні елементи. В особистості Пирогова цей ідейний бік допомоги стражденим яскраво виражений завдяки сильному розвитку альтруїзму. Будучи вже вельми літньою людиною (у віці під сімдесят), Пирогов, ризикуючи здоров'ям і навіть життям, бере участь у важких і небезпечних воєнно-лікарських експедиціях: 1870 року у театрі військових дій франко-пруської війни і 1877 року – на Балканах. Він свідомо витримує вкрай важку ситуацію, працюючи у виснажливих умовах. Аналізуючи іншу сферу його діяльності, Лазурський відзначає, що суттєвим моментом психологічних умов педагогічного покликання є наявність розвинених суспільно-альтруїстичних почуттів поряд із пізнавальними схильностями, тобто близькими тим, які вже помічені в нього як лікаря [9, 289]. Те ж саме можна сказати щодо розвитку інтелекту: тонкості вищих почуттів, суспільно-альтруїстичні схильності створили гуманного педагога і лікаря-громадянина, який високо цінує особистість людини та служить одній цій цілі двома доступними йому способами.

Наведений приклад трансформації особистості Пирогова під впливом численних внутрішніх і зовнішніх чинників – один із багатьох яскравих і переконливих зразків неординарних особистостей, використаних у книзі. Автор підкреслює, що залежно від відмінностей темпераменту й характеру вкрай різними будуть також і ті шляхи і способи, завдяки яким людина впливає на навколишнє життя, прагнучи пристосуватися до нього. Саме ці індивідуальні відмінності в реакції індивідуума на навколишнє середовище й лежать в основі того, що Лазурський називав розподілом особистостей за їхнім психічним змістом. Водночас він підкреслював, що «питання ускладнює ще те, що зовнішні умови можуть або сприяти подальшому розвитку вже сформованого ядра особистості, або, навпаки, усіляко заважати й гальмувати його, пригнічуючи і спотворюючи наявні природні задатки та здібності людини» [9, 14].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Смісловий стрижень «Класифікації особистостей» О. Ф. Лазурського – визначення критеріїв для цілісного опису особистості відповідно до принципів системності й наукової достовірності. Він критично осмислив й узагальнив наявні тоді класифікації особистості та теоретичні основи систематизації ознак, які описували її різноманітні прояви. Пріоритетним у Лазурського були ідеї гуманізації психологічних досліджень, щоб розкрити унікальність особистості. Підсумовуючи значення наукового доробку О. Ф. Лазурського, його учень і послідовник М. Я. Басов зазначив: «Якщо простежити весь творчий шлях О. Ф. [Лазурського] від його початку, можна переконатися в тому, що результати його наукової творчості неухильно зростали у своїй цінності. Його «Класифікація особистостей» увінчує тепер собою все те, що створив його дух» [1, 637]. Заплановано подальше аналітичне дослідження і критичне осмислення трактувань поняття особистості в працях О. Ф. Лазурського. Уважаємо перспективним ознайомлення з соціально-психологічною системою автора, загальні риси якої Лазурський почав обмірковувати одразу після завершення «Класифікації особистостей» і зафіксував їх у власних нотатках.

Додаток 1. Наукові праці О. Ф. Лазурського

– у галузі психології:

1. О влиянии различного чтения на ход ассоциаций (Экспериментальное исследование). *Неврологический вестник*. Т.8. Вып. 3. 1900. С. 67–101
2. Общая психология. По лекциям проф. А.Ф. Лазурского сост. Г.С. СПб., изд. слушателей стенографов, 1908. 145 с.; Общая психология. По лекциям проф. А.Ф. Лазурского сост. Г.С. СПб., изд. слушателей стенографов П.-Н. ин-та, 1908. 271 с.; Общая психология. По лекциям проф. А.Ф. Лазурского сост. Г.С. СПб., изд. слушателей стенографов П.-Н. ин-та, 1908. 327 с.
3. Общая и экспериментальная психология (Сост. по лекциям, читанным в Психо-неврологическом ин-те в 1911-1912 уч. г.). СПб., 1912. 264 с.
4. Об индивидуальных особенностях восприятия. СПб., 1912. 23 с. (соавтор – Румянцев Н.Е.)
5. К учению о психической активности. Новые экспериментальные данные. М., 1916. 53 с.

6. Очерк науки о характерах. СПб., тип. И.Н. Скороходова, 1906. 307 с.; Очерк науки о характерах. 2-е доп. изд. СПб., К.Л. Риккер, 1908. 354 с.; Очерк науки о характерах. 3-е доп. изд. Пг., К.Л. Риккер, 1917. 386 с.
5. Программа исследования личности. СПб., 1908. 24 с.; Программа исследования личности. 2-е перераб. Изд. с приложением образца записей. СПб., 1911. 30 с.; Программа исследования личности. 3-е перераб. изд. с приложением образца записей. Пг., 1915. 32 с.;
6. Классификация личностей. Под. ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясищева. Пг., 1921. (на обл. 1922) 401 с.; Классификация личностей. Изд. 2-е. Под. ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясищева. М.-Пг., 1923. 368 с.; Классификация личностей. Изд. 3-е, перераб. Под. ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясищева. Вступ. ст. проф. М.Я. Басова «Новые идеи в учении о личности». Л., 1924 (на обл. – 1925 р.). 290 с.
7. Психология общая и экспериментальная. 2-е испр. изд. Пг., 1915. 338 с.⁴
– у галузі психіатрії:
8. О влиянии мышечных движений на черепно-мозговое кровообращение. Дисс. на степень д-ра мед. Из анатомо-физиологической лаборатории при клинике душевных и нервных болезней академика В.М. Бехтерева. СПб., 1900. 278 с.
9. О влиянии мышечных движений на черепно-мозговое кровообращение. Сообщение в Обществе русских врачей 27 апреля 1900. СПб., 1900. 16 с.
10. О влиянии мышечной работы на мозговое кровообращение. *Труды Клиники нервных и душевных хвороб в Санкт-Петербурге*. 1902, вып. 2. 279 с.
– у галузі педагогіки:
11. О развитии воли и характера у детей. СПб., 1906. 62 с.;
12. Душевная жизнь детей. Очерки по педагогической психологии. Под ред. проф. А.Ф. Лазурского и проф. А.П. Нечаева. М., 1910. 283 с.
13. Школьные характеристики. СПб., 1908. 228 с.; Школьные характеристики. 2-е изд. испр. и доп. СПб., 1913. 214 с.
14. Естественно-экспериментальные схемы личности учащихся. М., 1916. 53 с.
15. Личность и воспитание. Речь, произнесенная на первом заседании 3-го Всерос. съезда по экспериментальной педагогике. Пг., 1916. 13 с.
16. Естественный эксперимент и его школьное применение. Сб. ст. под. ред. А.Ф. Лазурского. При участии Л.Н. Вальватъевой (Философовой), И.С. Канаева, Е.А. Кенигсберг (Коварской). Памяти А. Ф. Лазурского. Пг., 1918. 192 с.

Література:

1. Басов М. Я. Творческие думы А. Ф. Лазурского о социальной жизни человечества. *Вопросы изучения и воспитания личности*. Под ред. акад. В. М. Бехтерева. 1922. № 4-5. С. 625–637.
2. Басов М.Я. Новые идеи в учении о личности. В кн.: А.Ф. Лазурский. Классификация личностей. Изд. 3-е. Л., 1924. С. 9–44.
3. Балл Г. О., Розділенко І. Є. Значення ідей О. Ф. Лазурського для становлення інтегративно-особистісного підходу у психології. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології*. 2009. Вип. 5. С. 14–23.
4. Будилова Е.А. Проблема личности в русской психологии второй половины XIX – начала XX в. *Теоретические проблемы психологии личности / Отв. ред. Е. В. Шорохова*. М.: Наука, 1974. С. 250–277.
5. Дічек Н. П. Внесок О. Лазурського у розвиток ідей індивідуалізації навчання та виховання. *Рідна школа*. 2011. № 11 (листопад). С. 36–40.
6. *Енциклопедія українознавства*. Париж – Нью-Йорк: Молоде життя, 1962. Т. 4. Перевидання в Україні: Львів, 1994. С. 1255.
7. *Історія психології: від античності до початку XX століття* : навч. посібник / Авт.-уклад. О. П. Коханова, 2016. К.: НВП «Інтерсервіс». 235 с.
8. Кодак Т. В. Лазурський Володимир Федорович. Професори Одеського (Новоросійського) університету. Одеса, 2000. Т. 3. С. 183–188.
9. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Издание второе под редакцией М. Я. Басова и В. Н. Мясищева. Москва-Петроград, 1923. 368 с.
10. Лазурський А.Ф. Избранные труды по психологии. Серия: «Памятники психологической мысли». М.: «Наука», 1997. 445 с.
11. Лазурський А.Ф. Очерк науки о характерах. СПб., 1906. 307 с.; 2-е доп. изд. СПб., 1908. 354 с.; 3-е доп. изд. СПб., 1917. 386 с.
12. Лазурський А.Ф. Теория личности: 100 лет забвения и развития / сост. В. Ю. Слабинский, Н. М. Воищева; под ред. В. Ю. Слабинского; вступ. ст. В. Ю. Слабинского; закл. ст. С. А. Подсадного. СПб.: Невский Архетип, 2017. С. 339–382.

⁴ Це видання у виправленому вигляді вийшло друком через 10 років: Психология общая и экспериментальная. Изд. испр. Л., Гос. изд., 1925. 290 с.

13. Лазурский В. Ф. Профессор А. Ф. Лазурский. Биографический очерк. Одеса, 1917. 24 с.
14. Лазурский Ф. Д. Сказание об иконе «Утоли моя печали» и празднование в честь ее в Полтавском кафедральном соборе. *Полтавские епархиальные ведомости*. 1901. № 7.
15. Леонтьева І. В. Внесок О. Лазурського у розвиток методології психолого-педагогічного дослідження: метод природного експерименту. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 3. С. 37–41.
16. Леонтьева І. В. Становлення і розвиток психолого-педагогічних ідей О.Ф. Лазурського за його листуванням. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 416–421.
17. Максименко С.Д. Загальне поняття про особистість та її структуру. *Особистість в психологічних дослідженнях: Тексти*. Ніжин, 2005. С. 131–144.
18. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підручник. К.: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
19. Мясичев В. Н. Научно-характерологический анализ литературных типов. *Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии*. СПб., 1914. Т. 11, вып. 3. С. 45–66.
20. Мясичев В. Н. Научно-характерологический анализ литературных типов. *Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии*. СПб., 1914. Т. 11, вып. 4-5. С. 43–53.
21. Рибалка В. В. Концепція, програма дослідження та класифікація типів особистості Олександра Лазурського. *Психологія і суспільство*. 2003. № 3 (13). С. 4–16.
22. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти : науково-методичний посібник. Київ : Інформаційні системи, 2011. 427 с.
23. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навчальний посібник; Акад. пед. наук України; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України; Ін-т пед освіти і освіти дорослих. Одеса, [б.в.] 2009. 575 с.
24. Роменець В. А. Історія психології XIX – початку XX століття : Навч. посіб. К.: Вища школа, 1995. 614 с.
25. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології XX століття: Навчальний посібник / Вступна стаття В. О. Татенка, Т. М. Титаренко. К.: Либідь, 1998. 992 с.
26. Смирнов В. А. Психологические воззрения А. Ф. Лазурского: Дис.... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 1998. 147 с.
27. Тихонова Э. Проблема экспериментального изучения личности (конец XIX – начало XX вв.). *Высшее образование в России*. 2007. № 12. С. 118–120.
28. Третьякова Юлія. Лазурський Олександр Федорович. Українці Санкт-Петербурга, Петрограда, Ленінграда / За ред. проф. В. І. Сергійчука. В.: ПП Сергійчук М. І., 2013. С. 340.
29. Яковлева А. А. Психологическая концепция личности в трудах А. Ф. Лазурского и В. Н. Мясичева : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 2003. 235 с.

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 02 вересня 2020 р.

Прорецензовано: 16 вересня 2020 р.

Прийнято до друку: 16 вересня 2020 р.

e-mail: mariia.avhustiuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-26-34

Avhustiuk M. M. Psychological assistance in reducing english language anxiety in university students. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 26–34.

УДК 159.955; 159.953

Mariia M. Avhustiuk,

*PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the International Relations Department,
The National University of Ostroh Academy*

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN REDUCING ENGLISH LANGUAGE ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS

The aim of the paper is to outline some possible ways of psychological assistance in defining and reducing foreign language anxiety in university students. In this context the analysis focuses on a theoretical study of language anxiety in the psychological literature and states its role in learning foreign languages and studying in university in general, highlights and explains some reasons of language anxiety, analyses its peculiarities and effect on the efficacy of learning foreign languages. Moreover, we aim at defining some possible ways of detection, prevention, and reducing foreign language anxiety trying to analyse some existent in psychological literature methods and practical questionnaires. To do this, we divide some practical methods available in the scientific psychological literature into the questionnaires aimed at detecting and preventing language anxiety ("Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS), "Language Learners' Anxiety and Motivation", "The Anxiety Scale", "Test Anxiety Scale", "Fear of Negative Evaluation", etc.) and questionnaires that help reduce language anxiety ("Foreign Language Speaking Anxiety Scale", "The Self-Regulated Foreign Language Learning Questionnaire", "SWOT Analysis", "Self-Regulation Questionnaire", "Metacognitive Awareness Inventory", "Promoting Student Metacognition about Learning", etc.). We also mention impact of self-regulated learning and importance of playing activities (games) during efficient learning, specify the role of fossilization. Practical implication of the paper is to provide the results of the students of the International Relations Department (N = 153) who voluntarily answered the questions of the adapted and translated into Ukrainian version of the "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS). Our findings suggest that significant English language anxiety is experienced by many students. Finally, some implications for the next studies are proposed.

Key words: foreign language anxiety, self-regulated learning, university students, questionnaires.

Августюк Марія Миколаївна,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри міжнародних відносин
Національного університету «Острозька академія»*

ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРИЯННЯ ЗНИЖЕННЮ МОВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мета статті – окреслити деякі можливі способи психологічної допомоги у визначенні та зниженні мовної тривожності у студентів під час вивчення іноземної мови (на прикладі англійської мови). У цьому контексті аналіз зосереджено на теоретичному дослідженні мовної тривожності в психологічній літературі та визначено її роль у вивченні іноземних мов та навчанні в університеті загалом, висвітлено та пояснено деякі причини мовної тривожності, проаналізовано її особливості та вплив на ефективність вивчення іноземних мов. Окрім того, ми прагнемо визначити деякі можливі способи виявлення, запобігання та зниження мовної тривожності, аналізуючи наявні у психологічній літературі методи та практичні опитувальники. Для цього ми розподіляємо практичні методи, доступні в науковій психологічній літературі, на опитувальники, спрямовані на виявлення мовної тривожності та запобігання їй ("Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS), "Language Learners' Anxiety and Motivation", "The Anxiety Scale", "Test Anxiety Scale", "Fear of Negative Evaluation", etc.), та опитувальники, що сприяють зниженню мовної тривожності ("Foreign Language Speaking Anxiety Scale", "The Self-Regulated Foreign Language Learning Questionnaire", "SWOT Analysis", "Self-Regulation Questionnaire", "Metacognitive Awareness Inventory", "Promoting Student Metacognition about Learning", etc.). Ми також розглядаємо вплив саморегульованого навчання та важливість ігрової діяльності під час ефективного навчання, уточнюємо роль фасилітації. Практичне значення статті полягає в наданні результатів студентів кафедри міжнародних відносин (N = 153), які добровільно відповіли на запитання адаптованої та перекладеної українською мовою версії "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS). Отримані дані свідчать про те, що багато студентів відчуває значну тривожність під час вивчення англійської мови. Також ми окреслюємо деякі напрямки майбутніх досліджень.

Ключові слова: мовна тривожність (під час вивчення іноземної мови), саморегульоване навчання, студенти, опитувальники.

Formulation of the problem. Foreign language acquisition is reaching a new dimension with the latest researches in linguistics and cognitive psychology which highlights the role of affective variables in language

learning. Since learning any foreign language is a systematic complex process that requires knowledge of language structures, vocabulary, pronunciation and grammar, as well as relevant skills that are manifested in the ability to use these notions automatically, one of the specific problems of higher education is the phenomenon of language anxiety.

Many language learners suffer from anxiety and nervousness about their learning. During foreign language classes language anxiety may take place in specific situations and is manifested through a nervous state before oral speech, a sense of fear of evaluating others, and a fear of staying far behind others in learning.

An analysis of recent researches and publications. The problem of foreign language anxiety is still insufficiently studied in Ukrainian and foreign psychology. Authors are mainly focused on studying its negative consequences, identifying the causes and outlining possible ways to prevent it. Many attempts have been made aimed at studying anxiety factors in learning foreign languages and providing different ways how to cope with foreign language anxiety effectively [7; 8; 4; 12; 14; 2; 22]. Thus, in their analysis of language anxiety, Horwitz et al. [8] examine foreign language classroom anxiety scope and severity through developing the "Foreign Language Classroom Anxiety Scale"; Demir [4] highlights anxiety factors in learning English as a foreign language and also provides practical recommendations on how to decrease the debilitating anxiety and, correspondingly, make learning foreign (English) language more efficient; MacIntyre [12] examines language anxiety under the effects of academic, cognitive, social, and personal effects; the study of Chi-Fa Pak [14] looks at the relationship between language learners' anxiety and motivation in speaking and mainstream classrooms, etc. There is still the necessity to continue studying language anxiety also in scope of providing some more practical recommendations for university students, as well as for foreign language teachers.

Thus, **the aim of the paper** was to outline some possible ways of psychological assistance in defining and reducing foreign language anxiety in university students. In this context we tried to do a theoretical analysis of language anxiety in the psychological literature, to state its role in learning foreign languages and studying in university in general, to highlight and explain some reasons of language anxiety, to analyse its peculiarities and effect on the efficacy of learning foreign languages. Moreover, we aimed at defining some possible ways of its detection, prevention, and reducing highlighting some existent in psychological literature methods and practical questionnaires. We also mentioned impact of self-regulated learning and importance of playing activities during efficient learning, the role of fossilization. Our practical implication was to provide the results of the students of the International Relations Department who voluntarily answered the questions of the adapted and translated into Ukrainian version of the "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS).

Presentation of the main material. Language anxiety (or xenoglossophobia) is defined in psychological literature as the feeling of tension, fear and apprehension of communicating in a foreign language that is associated with such foreign language contexts as speaking, listening, and learning. It occupies one of the leading places among the factors that significantly affect language learning. This concept is often understood as a critical reaction to the acquisition of any foreign language. The authors of the questionnaire "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS) Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) define foreign language anxiety (FLA) as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process" [8].

Thus, anxiety is being regarded as one of the most significant and widespread emotions both in the context of learning any foreign language and as a central construct in theories of personality. Anxiety is a combination of external (situations that occur) and internal factors (e. g., self-esteem, doubts, worries about "what others will say", etc.). The combination of these factors becomes apparent when a person is faced with circumstances that he or she cannot overcome.

There are three types of anxiety that scientific literature usually differentiates:

1) anxiety as a character trait inherent in the personality (trait anxiety). This is an innate, long-term and relatively stable personal characteristic, in which individuals are anxious in any situation in general. Individuals with high levels of anxiety of this type are characterized by general nervousness and low levels of emotional stability. Those with low anxiety, on the other hand, are more emotionally stable and calm [7];

2) anxiety in certain conditions (state anxiety) is a temporary manifestation of anxiety, a short-term emotional state of excitement that varies in intensity and time. In other words, it is a temporary concern that arises in response to a particular anxiety-provoking stimulus that causes that concern (such as an important test, or the need to communicate in a foreign language, etc.) [7]. Oxford [13] notes that the state anxiety decreases with time, when the individual who learns a foreign language reaches a certain level of self-esteem in mastering the language;

3) situational anxiety (or situation-specific anxiety). Horwitz et al. [8] proposed that this anxiety which they called 'Foreign Language Anxiety' was responsible for students' negative emotional reactions to language learning. According to the authors, situation-specific anxiety stems from the inherent inauthenticity associated with immature second language communicative abilities. Such anxiety is stable for some time and is caused by a certain type of situation or event (anxiety before going on stage or to the classboard, in front of the audience, test

anxiety, etc.). Each of these situations belong to a specific context (speaking or exam, etc.), but situations may differ from each other, and therefore one person may be nervous, while another may remain calm [7].

Young (1991) categorizes foreign language anxiety in such a way: facilitating (motivates the learner to 'fight' the new learning task; gears the learner emotionally for approach behavior) vs. debilitating anxiety (motivates the learner to 'flee' the new learning task; stimulates the individual emotionally to adopt avoidance behavior) and state (refers to an unpleasant emotional condition or temporary state) vs. trait anxiety (refers to a stable propensity to be anxious) [24].

Since language anxiety concerns the assessment of performance in the educational and social context, scholars usually highlight its three components:

1) communication apprehension. This is a type of shyness characterized as a fear of, or anxiety about communicating with people. It refers to an individual's level of anxiety in communication with others. It is anticipated by those who expect to have troubles in communication with others to likely be in real difficulty to control the situation [8];

2) test anxiety. It is defined as the type of performance anxiety resulting from a fear of failure in language learning (a fear of evaluation). It refers to the experience of anxiety in foreign language class that students normally face in exams and is viewed as a sensitive situation where students are expected to succeed or to fail [8];

3) fear of negative evaluation. It is the apprehension about others' evaluations, avoidance of evaluative situations. This component of anxiety is somewhat different from test anxiety in which fear of negative evaluation may occur in any social evaluation rather than is restricted in academic situations [8].

In general, factors of language anxiety studied nowadays can be divided into personal, as well as organizational and pedagogical ones [2; 12]. Young (1991) [24] classifies sources of language anxiety into six categories: personal and interpersonal, learner beliefs, teacher beliefs, teacher-learner interactions, classroom procedures, and language testing. The division is caused by the influence of educational realities, cognitive, social, and personal effects.

Thus, personal factors include: personal anxiety; experiences during interpersonal communication; fear of receiving a negative assessment (generated mostly by a high level of public self-awareness, such as tendency to pay attention to how others perceive you); tension; test anxiety; shyness; low self-esteem; social anxiety, etc.

Organizational and pedagogical factors are: linguistic difficulties (insufficient vocabulary, pronunciation difficulties, insufficient understanding of grammar constructions and sentence structures, etc.); complication of educational material; too fast pace of presentation of material by teachers when there is no opportunity and enough time to learn new vocabulary and grammatical constructions; survey techniques that require quick response, or focus on the form rather than the content of the message; false belief that there is a single method of learning a language, and if it is found, the learning process will not require much effort; the need to speak in a foreign language during classroom activities (fear of "failure" in front of others in the group); public correction of mistakes by a teacher, which can lead to a persistent "error-fear" (fear of making mistakes); negative influence of the teacher's personality, as well as of the classmates, parents, administration, etc.; competitive, but not cooperative nature of classes, unusual or unfriendly atmosphere, lack of control over the situation; no reward for success, but a negative assessment in case of failure instead; students' infeasible beliefs about their aptitudes such as expecting to master a language in a short period of time (especially based on the experience of others); presence of native speakers in the classes at early stages of study when students do not have a sufficient amount of necessary material; intolerance to uncertainties; differences in the mechanisms of construction of oral expressions in native and foreign languages, etc. [2].

According to the data available in the psychological literature [4], the causes of language anxiety can be grouped by low, medium, and high levels accordingly.

Thus, among the causes of low anxiety there are: exercises to match the beginning and the ending of a phrase and to fill in the blanks (missing letters in a word or missing words in a sentence) (to assess vocabulary and grammar skills); multiple choice exercises (to assess vocabulary and grammar skills, also reading and listening comprehension); ordinary or modified true/false tasks (to assess vocabulary and grammar skills).

The causes of average anxiety might include: short answers (to assess reading and listening comprehension, as well as writing skills); oral dialogue between two or three participants (to assess speaking skills); writing a short paragraph (to assess writing skills); oral presentation with slides (to assess speaking skills).

The causes of high anxiety might be: oral interview (teacher-student) (to assess listening and speaking skills); prepared monologue without visual support (to assess speaking skills); essay writing (to assess writing skills, including lexical and grammatical components), etc.

Language anxiety can lead to [4]: negative attitude towards learning in general and learning a foreign language in particular, as well as the appropriate attitude towards a teacher and some classmates; feeling bad (physical fear – trembling, blushing, having a fast pulse, unpleasant feeling under knees, etc.); avoidance of participation in performance (missing classes, not doing home and classwork, even at the price of getting a bad grade); pauses,

hesitations, making more mistakes than normally when performing tasks, low assessment; low self-esteem; low concentration; problems with discipline, etc. In general, these and other manifestations of language anxiety can be grouped by factors of physical, linguistic, behavioral, and cognitive activities of students.

If to compare higher education students who are characterized by language anxiety, and those who do not experience it (good learners), we can get the following generalizations: anxious learner is reluctant to take risks; relies mainly on memory; is reluctant to hypothesize; is disorganized and inefficient in recalling of learned items; feels apprehension and self-doubt; is frustrated; whereas good learner is willing to take risks; is tolerant of ambiguities; possesses good cognitive strategies of guessing and inferring; shows good strategies of monitoring, categorizing, and synthesizing; shows positive attitude [20].

Very often language anxiety while learning a foreign language can lead to fossilization, i.e., a state when a student eventually stops in his or her learning (the term was coined by Selinker in 1972). The phenomenon of fossilization is an ever-existing phenomenon in foreign language teaching and learning. It is usually experienced by a student who has reached a certain stage of learning where success is minimal and then he/she stabilizes at this level without any further development. Among the reasons of fossilization supported by language anxiety are the reluctance to develop because a student is convinced that he/she has learned enough, as well as when the material becomes increasingly difficult and incomprehensible, and therefore uninteresting. The main threat is that even the help provided by a teacher is not effective – a student (or anyone who learns foreign language) returns again to a state of fossilization after a certain period of time.

Numerous studies prove that it is very difficult and almost impossible to overcome language anxiety while learning any foreign language, as well as its total elimination may not be a realistic aim. However, it brings hope that this problem can be fought with.

Among the most frequently mentioned in the scientific psychological literature possible ways to reduce language anxiety one can identify relaxed friendly atmosphere in a group during a foreign language class, cooperative learning (collaborative learning), self-promotion of higher education, recording progress in special journals, enough time to complete tasks, permission to use native language during classes in parallel with a foreign one, the use of body language (facial expressions and gestures) by both students and teachers, the role of feedback, etc.

Strategies to reduce foreign language anxiety can be applied not only during classroom activities, but also in natural conditions (out-of-class activities) [22]. Consequently, they can be divided into three groups: 1) strategies directed to students, 2) strategies directed to both teachers and students, and 3) strategies directed to teachers:

1) awareness that making mistakes is normal. In order to learn to communicate in a foreign language, you should move step by step, trying to gradually improve. Nothing can be learned based on theory alone. Mistakes are an integral part of learning a foreign language and are made by all participants in the learning process, and the biggest mistake is not correcting mistakes (“If you deny yourself to speak, think of all mistakes you will never make!”); replacement of negative thoughts with positive ones. Learning a foreign language cannot be free of errors, so an effective way to reduce language anxiety is not to avoid mistakes, but to detect and correct them. You can even write down your feelings when making a mistake. You should also try to think about failures on the positive side. For example, instead of “I have been learning English for two years now and I still make a huge number of mistakes. I’m a loser!” it is necessary to try to produce the following thoughts: “I have been studying English for two years and I do have understood my counterpart during communication. Of course, there were mistakes, but I was able to communicate successfully!”. Or the statement “He laughed and corrected my mistake. What a humiliation! Now the whole world will know how stupid I am!” should be replaced by “My mistake made him laugh. Next time, I’ll know what correct verb form to use. That’s what just one conversation means!”; participation in a support group, discussion with other students of higher education fear of oral communication in a foreign language; attempts to use a foreign language as much as possible not only in classroom communication; good preparation for foreign language classes; use of body language to express yourself and your opinions; attempts to use simple words at first during oral speech; replacement of the teaching methods with more effective ones (these could be a textbook-only withdrawal and watching TV/Internet programs/movies in the language being studied, with subtitles, listening to music, translating poems and prose with constant use of vocabulary, etc.). One can also communicate with acquaintances and friends through social networks on the Internet; the courage to start speaking a foreign language. The most difficult thing is just to start such communication;

2) practicing communication in a foreign language in a friendly environment; not focusing excessive attention on accuracy and correctness when speaking; enough time. If there is language anxiety, you need to practice listening, reading and writing enough to gain confidence instead of speaking; lack of pressure from others; trying to avoid comparing yourself with others, except only with yourself (your achievements in the past), because learning a foreign language can not be a competition; use of language games; performing relaxation exercises; formation of a sense of cultural differences between native language and the language being studied; to reduce anxiety, teachers should also use special training sessions, where they can directly discuss with students their

anxiety, create conditions for relaxation, deep breathing, meditation, relaxing music, and practice some other encouraging statements;

3) good mood; energy; creating favorable learning conditions; constant encouragement to learn a foreign language in different ways; if possible, the organization of work in small groups; use of various pedagogical strategies and methods; constant self-improvement and advanced training, etc.

But before anything else, teachers should first acknowledge the existence of foreign language anxiety and detect those students who are especially anxious in foreign language classes. Moreover, it is vitally important to create opportunities for students to discuss anxiety and let them know that they are not alone in their struggle against language anxiety, and that it is a widespread phenomenon in foreign language learning process.

Teachers should also familiarize their students with self-regulated learning strategies, as foreign language classroom anxiety and such strategies are important factors that influence language learning process in both negative and positive ways. Self-regulated learning is our ability to understand and control the learning process in general and the learning of a foreign language in particular and therefore an important factor in reducing language anxiety. To do this, it is necessary to set goals, to choose strategies to achieve the goals, to apply these strategies in practice, as well as to monitor and control progress towards the goals, and, consequently, to develop motivation to learn. And this can also be regarded as one of the primary tasks of university teachers – to teach students to effectively self-regulate their foreign language learning as acquainting students with the existing strategies of self-regulated learning can not only improve learning, but also reduce the level of foreign language anxiety [16; 23, etc.].

There are five strategies aimed to cope with language anxiety that are proposed by some of the authors [10, etc.]: preparation (indicates the correlation between language incapability/deficit and language anxiety), resignation (may relate to the defense mechanism concept), positive thinking (tends to focus on learners' personal emotions and basically shows that the anxious learners have levels of cognition equal to the confident learners), peer-seeking (may be a good solution, especially if the students can share their experiences and strategies with their learning partners), and relaxation (may be effective way to reduce tension).

Since anxiety has been highlighted as vital factor affecting foreign language learning, it is fundamental to identify students who are anxious in a foreign language class. Thus, numerous scientists [8; 14; 22; 24; 21; 9, etc.] have developed questionnaires to measure the amount of anxiety that students may experience in learning any foreign language.

The practical methods available in the scientific psychological literature, which are usually presented in the form of questionnaires, can be divided into the following groups [1]:

1) questionnaires aimed at detecting and preventing language anxiety ("Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS), "Language Learners' Anxiety and Motivation", "The Anxiety Scale", "Test Anxiety Scale", "Fear of Negative Evaluation", etc.);

2) questionnaires that help reduce language anxiety ("Foreign Language Speaking Anxiety Scale", "The Self-Regulated Foreign Language Learning Questionnaire", "SWOT Analysis", "Self-Regulation Questionnaire", "Metacognitive Awareness Inventory", "Promoting Student Metacognition about Learning", etc.).

Thus, one of the most universal methods of detecting language anxiety and outlining its impact directly during the study of any foreign language is the questionnaire "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS) developed by Horwitz et al. (1986) that aims to examine the scope and severity of foreign language anxiety [8]. The questionnaire contains 33 items on a 5-point Likert-type scale, ranging from 'strongly agree' to 'strongly disagree' with a 'neutral' option. It was designed to investigate students' language anxiety concerning communication apprehension (learners' shyness resulting from anxiety while using a foreign language to communicate), test anxiety (language learners' fear of failure or poor performance), and fear of negative evaluation (apprehension, avoidance, and expectation of detrimental evaluation by others).

The questionnaire "Language Learners' Anxiety and Motivation" was developed by Chi-Fa Pak (2014) for detecting language anxiety in scope of its motivational component [14]. The questionnaire is aiming to measure language learners' motivational orientation by assessing the level of task orientation, ego orientation, work avoidance, and ego avoidance in speaking English/foreign language during class; as well as to focus on reasons for anxiety in public speaking.

Another noteworthy finding is the questionnaire "The Anxiety Scale" (originally "The Anxiety Scale for Spoken Englishes as a Lingua Franca", adapted by the author of the study) (Wilang & Singhasiri, 2017) the aim of which is to examine out-of-class anxiety provoking situations [22]. With the help of the questionnaire "Test Anxiety Scale" (Sarason, 1980) it is possible to measure the level of test anxiety [15]. One should also take into account "Fear of Negative Evaluation" questionnaire (Watson & Friend, 1969) that helps measure person's confidence with other people [21].

The questionnaire "Foreign Language Speaking Anxiety Scale" (Deyuan He, 2017) aims to measure and reduce students' foreign language speaking anxiety [6]. "The Self-Regulated Foreign Language Learning

Questionnaire” (adapted by the author of the study from “The Self-Regulated Online Learning Questionnaire”) (Jansen et al., 2016) is aimed to measure all aspects of self-regulated foreign language learning [9].

A noteworthy finding can be the “SWOT Analysis” (or “SWOT Matrix”) that aims to help a student identify his/her strengths, weaknesses, opportunities, and threats related to foreign language learning process. It is designed for use in the preliminary stages of a decision-making process [18].

The aim of “Self-Regulation Questionnaire” (Brown, Miller, & Lawendowski, 1999) is to assess such self-regulatory processes as receiving relevant information, evaluating information by comparing it to norms, triggering change, searching for options, formulating a plan, implementing the plan, assessing the plan’s effectiveness, etc. through self-report [3]. Such questionnaire as “Metacognitive Awareness Inventory” (Schraw & Dennison, 1994) that is used to measure (assess) metacognitive awareness can also effectively serve as an additional one in the process of reducing English/foreign language anxiety [17].

Learning to effectively use the components of metacognition – planning, monitoring and evaluation – to understand exactly how students think is an important step towards the development of higher education as a subject of analytical thinking. Therefore, we also suggest paying attention to the methodology “Promoting Student Metacognition about Learning” (adapted by the author of the study from the work by Tanner, 2012). The aim is to teach students to use metacognition to understand how they are thinking about English/foreign language learning [19; 1].

Moreover, there is a lot of evidence in the scientific literature on the effectiveness of the use of playing activities in the educational process in general, as well as in higher education in particular. The effectiveness of games in learning any foreign language can be aimed not only at the effectiveness of learning the material, but also can help reduce language anxiety in higher education. However, there is no unanimity of the authors on a single classification of games in selected areas. Thus, Hadfield (1999, etc.) [5] offers a classification by the type of linguistic and communicative games. Examples of such games are: games to group (to set and arrange in order the submitted information); games to fill in the blanks (missed information); guessing games (the game “Sharades”); search games; games to connect the written information and its corresponding graphic image; role-playing games, etc.

Another classification for using games at different stages of learning a foreign language was proposed in 1979 by Lee and others [11]. These are structural games (practicing syntax in communication); vocabulary (lexical) games (exercises in learning words); games that help learn the pronunciation of words by letters, and therefore their correct spelling; games for pronunciation exercises (phonetic aspect); games for listening and performing relevant tasks after listening; playing activities used for writing; role-playing games (playing the situation in roles using facial expressions and gestures); discussion games (practicing coherent oral speech), etc.

As for the games to reduce language anxiety, one can highlight a large number of them, and here the responsibility lies not only on the teachers, but also sometimes it is needed (in cases of extremely high anxiety) to involve psychologists-practitioners. Examples of such playing activities are the exercises “Window of Greetings”, “Cave of Fears”, “Magic Fairy”, “Interesting Talk”, “Palms”, “Colored Balls”, “Sentences”, “Experience of Confident Behavior”, “Which Step I Am On?”, “Learning a Foreign Language for Me Is...”, “Incomplete Sentences”, etc., which can, if possible, be used by teachers during a foreign language class, as well as be a part of various training sessions to reduce both general and language anxieties [1]. Undoubtedly, the best option is a skillful and appropriate combination of various proposed strategies.

Practical implications.

Participants. A total of 153 Ukrainian university students (55 males and 98 females; $M_{age} = 18.7$; age ranged from 17 to 21) participated in this study voluntarily and for free. All participants shared the same cultural and linguistic background; Ukrainian was their native language, English was their foreign language they studied in the university. These students took English classes from different teachers during the experiment. They were the students of the International Relations Department of the National University of Ostroh Academy that came from such majors as international relations, country studies, and history.

Instrument. The instrument used in the study consisted of the adapted and translated into Ukrainian version of the “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS), developed by Horwitz et al. (1986) [78]. This tool has been used to measure the extent of students’ anxiety levels during English classes.

Procedure. Participants were required to complete the FLCAS questionnaire.

Results and Discussion. All percentages refer to the number of students who agreed or strongly agreed (or disagreed and strongly disagreed) with statements indicative of foreign language anxiety. The data were rounded to the nearest tenths. Because of the rounding, some percentages may not total 100. Descriptive analysis for participants’ responses to the FLCAS is presented in Table 1.

Table 1

Adopted FLCAS items with percentages of students selecting each alternative (N = 153)

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
1	I never feel quite sure of myself when I am speaking in my English language class.				
	6	23	29	30	12
2	I don't worry about making mistakes in my English language class.				
	20	37	21	19	3
3	I tremble when I know that I'm going to be called on in my English language class.				
	0	10	9	53	28
4	It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in English.				
	5	15	20	40	20
5	It wouldn't bother me at all to take more English language classes.				
	37	37	15	9	2
6	During English language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.				
	4	24	31	32	9
7	I keep thinking that the other students are better at languages than I am.				
	11.1	43.1	20.3	20.3	5.2
8	I am usually at ease during tests in my English language class.				
	5	33	37	21	4
9	I start to panic when I have to speak without preparation in my English language class.				
	6.5	21	22.2	32	18.3
10	I worry about the consequences of failing my English language class.				
	9	37	16	25	13
11	I don't understand why some people get so upset over English language classes.				
	17	31.3	23	23.5	5.2
12	In English language class, I can get so nervous I forget things I know.				
	6	27	17	40	10
13	It embarrasses me to volunteer answers in my English language class.				
	3	12	18	48	19
14	I would not be nervous speaking English with native speakers.				
	12	23	32	27	6
15	I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.				
	3	22	18	47	10
16	Even if I am well prepared for English language class, I feel anxious about it.				
	3	20	12	46	19
17	I often feel like not going to my English language class.				
	10	18	18	40	14
18	I feel confident when I speak in English language class.				
	10	30	38	19	3
19	I am afraid that my English language teacher is ready to correct every mistake I make.				
	3.2	9.2	12.4	54.2	21
20	I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in English language class.				
	1	11	14	50	24
21	The more I study for an English language test, the more confused I get.				
	4	22	22	42	10
22	I don't feel pressure to prepare very well for my English language class.				
	7	44.4	31	16.3	1.3
23	I always feel that the other students speak English better than I do.				
	14.4	26	25	29.4	5.2
24	I feel very self-conscious about speaking English in front of other students.				
	2	10	28	50	10
25	English language class moves so quickly I worry about getting left behind.				
	1.3	5.2	15	57.5	21
26	I feel more tense and nervous in my English language class than in my other classes.				
	2	12	12	49	25
27	I get nervous and confused when I am speaking in my English language class.				
	5	12	14	52	17
28	When I'm on my way to my English language class, I feel very sure and relaxed.				
	16	48	23.5	10.5	2
29	I get nervous when I don't understand every word the English language teacher says.				
	6	27	21	32	14
30	I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak English.				
	10	23	21	33	13
31	I am afraid that the other students will laugh at me when I speak English.				
	5.2	13	14	35	33
32	I would probably feel comfortable around native speakers of English.				
	8	23	51	14	4
33	I get nervous when the English language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.				
	3	27	23	37	10

With the help of the FLCAS we found that anxious students felt very self-conscious about speaking in the foreign language in front of others, feared negative evaluations by their peers, felt that their groupmates performed better than them, were afraid of making mistakes in the foreign language, and felt that they were always being evaluated and tested. For highly anxious students every correction of a mistake seemed to be viewed as a failure. Students also reported that foreign language classes caused them more tension and nervousness than other classes, which supports the idea that language anxiety is distinct from other anxieties [8].

The results of the questionnaire showed that students of the International Relations Department with high anxiety report that they are afraid to speak in English. They showed the results that endorse FLCAS items such as "I never feel quite sure of myself when I am speaking in my English language class" (29%); "I start to panic when I have to speak without preparation in my English class" (27.5%); "I feel very self-conscious about speaking English in front of other students" (60%); "I get nervous and confused when I am speaking in my English class" (17%). The students also rejected statements like "I feel confident when I speak in my English class" (22%).

Moreover, the questionnaire showed that anxious students experience fear that they will not understand all English language input (communication apprehension): "It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in English" (20%); "I get nervous when I don't understand every word the English teacher says" (33%); "I get upset when I don't understand what the teacher is correcting" (25%). In other words, according to Horwitz et al. (1986), students "believe that in order to have any chance of comprehending the target language message they must understand every word that is spoken" [8].

Students who experience language anxiety also fear being less competent than other students in a group or being negatively evaluated by them: "I keep thinking that the other students are better at languages than I am" (54.2%); "It embarrasses me to volunteer answers in my English class" (15%); "I always feel that the other students speak English better than I do" (40.4%); "English language class moves so quickly I worry about getting left behind" (6.5%); "I am afraid that the other students will laugh at me when I speak English" (18.2%). Consequently, students may skip classes ("I often feel like not going to my English language class" (28%), overstudy ("The more I study for an English language test, the more confused I get" (26%), or "seek refuge in the last row in an effort to avoid the humiliation or embarrassment of being called on to speak" [8] ("I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in my English language class" (12%).

Anxious students are afraid to make mistakes in their English: "I am afraid that my English language teacher is ready to correct every mistake I make" (12.4%); "I don't worry about making mistakes in English language class" (22%).

The findings also support the idea that "foreign language anxiety is a distinct set of beliefs, perceptions, and feelings in response to foreign language learning in the classroom and not merely a composite of other anxieties" [8]. Thus, students responded in such ways: "I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak English" (33%); "I feel more tense and nervous in my English language class than in my other classes" (14%).

Conclusions and some further implications. To sum up, in particular, our attention was drawn to the interpretation of the term "language anxiety", identification and description of its factors and types, some causes of its occurrence, study of its impact on the effectiveness of foreign language learning. We also noted the importance of self-regulated learning and playing activities, the role of fossilization. Practical contribution can be our attempt to group the practical methods available in the scientific literature, which are usually presented in the form of questionnaires, in the direction of detecting and preventing foreign language anxiety. Moreover, in our practical implication we provided examples of foreign (English) language anxiety existence from the students' results who answered the questions of the adapted and translated into Ukrainian version of the "Foreign Language Classroom Anxiety Scale". Thus, we can assume that our findings are supportive to Horwitz et al. findings and suggest that significant English language anxiety is experienced by many students. Teaching anxious students how to cope with the existing anxiety, as well as anxiety-provoking situations, and realizing how to make the learning context less stressful are the major pedagogical implications for university teachers.

A promising area of research is to provide more detailed study of the impact of foreign language anxiety on the whole process of university achievements, and more thorough study of the role of self-regulated learning and fossilization.

References:

1. Августюк М. М. Методичні рекомендації до зниження мовної тривожності в здобувачів вищої освіти під час вивчення іноземної мови. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2020. 112 с.
2. Жук Н. Ю. Можливості попередження мовної тривожності у студентів, які вивчають іноземну мову за допомогою комунікативного методу навчання. Дніпропетровськ : Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія», 2014. Вип. 20. С. 42–49.

3. Brown J. M., Miller W. R., Lawendowski L. A. The self-regulation questionnaire : In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book*, 1999. Vol. 17, pp. 281–289.
4. Demir H. Anxiety factors in learning English as a foreign language: Case of Turkish students learning English in Georgia : Extended Abstracts of Doctoral Dissertation in Educational Sciences, 2015. Retrieved from : <https://pdfs.semanticscholar.org/6e91/317977cbd37ba986f37412c08dd2e83a9137.pdf>
5. Hadfield J. Intermediate vocabulary games : Harlow, Essex : Longman, 1999. 146 p.
6. He D. How to cope with foreign language anxiety effectively? The case of university students in China : *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2017. Vol. 14, No. 2. pp. 159–174.
7. Horwitz E. K. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale : In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety : From theory and research to classroom implications* : Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1991. pp. 37–39.
8. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety : *The Modern Language Journal*, 1986. Vol. 70. pp. 125–132.
9. Jansen R. S., Leeuwen A. V., Janssen J., Kester L., Kalz M. Validation of the self-regulated online learning questionnaire : *Journal of Computing in Higher Education*, 2017. Vol. 9. pp. 6–27.
10. Kondo D. S., Yang Y. L. Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan : *ELT Journal*, 2004. Vol. 58. pp. 258–265.
11. Lee R. W. *Language teaching games and contests* (1st ed.) : Oxford University Press, 1979. 208 p.
12. MacIntyre P. D. Language anxiety: A review of the research for language : In D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere* : Boston : McGraw-Hill, 1999.
13. Oxford R. L. Anxiety and the language learner: New insights : In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* : Cambridge : Cambridge University Press, 1999. pp. 58–67.
14. Pak C. Speak up or be silent? Language learners' anxiety and motivation on speaking up in ELL and non-ELL classrooms, 2014. Retrieved from : https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/26290/Pak_washington_0250E_13043.pdf?sequence=1
15. Sarason I. G. *Test anxiety: Theory, research, and applications* : Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1980.
16. Schraw G., Crippen K. J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning : *Research in Science Education*, 2006. Vol. 36. pp. 111–139.
17. Schraw G., Dennison R. G. Assessing metacognitive awareness : *Contemporary Educational Psychology*, 1994. Vol. 19. pp. 460–475.
18. SWOT analysis: Discover new opportunities, manage and eliminate threats, 2018. Retrieved from : https://www.mindtools.com/pages/article/newTMC_05.htm
19. Tanner K. D. Promoting student metacognition : *CBE – Life Sciences Education*, 2012. Vol. 11. pp. 113–120.
20. Turula A. Language anxiety & classroom dynamics: A study of adult learners : *English Teaching Forum*, 2002. pp. 28–33.
21. Watson D., Friend R. Measurement of social-evaluative anxiety : *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969. Vol. 33. pp. 448–457.
22. Wilang J. D., Singhasiri W. Out-of-class anxiety in a non-English speaking context and its effects on intelligibility and comprehensibility : *Issues in Educational Research*, 2017. Vol. 27, No. 3. pp. 620–638.
23. Williamson G. Self-regulated learning: An overview of metacognition, motivation and behavior : *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 2015. Vol. 1. pp. 25–27.
24. Young D. J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? : *The Modern Language Journal*, 1991. Vol. 75, No. 4. pp. 426–439.

Отримано: 17 листопада 2020 р.

Прорецензовано: 27 листопада 2020 р.

Прийнято до друку: 27 листопада 2020 р.

e-mail: halyna.handzilevska@oa.edu.ua

viktoriia.v.kondratiuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-35-40

Гандзілевська Г. Б., Кондратюк В. В. Ресурси та бар'єри інформаційно-психологічної безпеки вчителів початкових класів в умовах онлайн-навчання: резилієнс підхід. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 35–40.

УДК 159.922.7+37.015.3

Гандзілевська Галина Борисівна,
доктор психологічних наук,
професорка кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»
Кондратюк Вікторія Владиславівна,
аспірантка кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

РЕСУРСИ ТА БАР'ЄРИ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ: РЕЗИЛІЄНС ПІДХІД

У статті досліджено проблему інформаційно-психологічної безпеки освітян. Зосереджено увагу на підході резилієнс у вивченні ресурсів і бар'єрів її організації в умовах онлайн-навчання у вчителів початкової школи. Схарактеризовано відкриті питання психологічної і дидактичної готовності учителів початкової школи до вимушеного онлайн-навчання та окреслено орієнтири їх вирішення крізь призму аналізу досліджень, здійснених на базі наукових центрів «Інститут практичної психології та психотерапії» і «Саногенна педагогіка та психологія» НаУОА. У контексті резилієнс підходу наголошено на таких конструктах інформаційно-психологічної безпеки, як емоційний інтелект, критичне та саногенне мислення, педагогічна рефлексія, медіаграмотність. Запропоновано алгоритм формування психологічного стійкості вчителів в умовах онлайн-простору в контексті функції психологічних механізмів захисту.

Ключові слова: інформаційно-психологічна безпека, резилієнс, емоційний інтелект, саногенне та критичне мислення, педагогічна рефлексія, учителі початкової школи.

Halyna B. Handzilevska,
Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy,
The National University of Ostroh Academy
Viktoriia V. Kondratiuk,
PhD student of the Department of Psychology and Pedagogy,
The National University of Ostroh Academy

RESOURCES AND BARRIERS OF INFORMATION-PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PRIMARY CLASS TEACHERS IN THE CONDITIONS OF ONLINE LEARNING: RESILIENCE APPROACH

The article investigates the problem of informational-psychological safety of educators. The main focus in the study is based on the organization of the resources and barriers on the resilience approach at online learning for primary school teachers. The study describes open questions of psychological and didactic readiness of primary school teachers in a situation of compulsory online learning. Also, it characterizes the orientations of their solution which are outlined through the prism of the analysis of researches carried out on the basis of Scientific Centers «Institute of Practical Psychology and Psychotherapy» and «Sanogenic Pedagogy and Psychology» at the National University of Ostroh Academy.

It is emphasized that the unpreparedness for the innovative activity of teachers at the initial stages of the introduction of educational reforms and the importance of developing their personal readiness for change, in the first place. Also, highlighted is the relevance of the formation of emotional competence of teachers through the virtue of specific problem-solving and the prevention of emotional burnout of teachers.

In the text, the main difficulties of teachers in the conditions of online learning is delineated. Also particularly described are their main needs, such as: technical support; interpersonal relationships with colleagues and parents; fear of self-presentation in an online space. Also, the author's attention concentrates on the importance of teachers developing adaptive and emotional resources, the formation of their digital competence, their development of media literacy, sanogenic and critical thinking to confront negatively colored information factors, as well as the organization of their information-psychological safety.

In the context of the resilience approach, the author's attention is focused on the constructs of informational-psychological safety as emotional intelligence, critical and sanogenic thinking, pedagogical reflection and media literacy. An algorithm is also proposed for the formation of psychological stability of teachers in the online space in the context of the function of psychological defense mechanisms. Additionally presented are vectors for solving these problems through the prism of the

resilience approach. The main focus is on the methods of development within the constructs of information-psychological safety as emotional intelligence, critical and sanogenic thinking and pedagogical reflection.

It represents effective programs for their optimization. In particular, the program "Emotional first aid kit" (polish authors – S. Veshkhovska and E. Nervinska), which is formed on the basis of two scientific concepts: the concept of positive psychology M. Selligman and Mindfulness Based Stress Reduction authored by J. Kabat Zinna, and the program «Reboot +» for educators (author – G. Handzilevska), whose main task is to restore and develop the resources of the professional script of teachers in measuring the correction of script settings.

It suggests an algorithm for the development of the resilience of teachers in the online space in the context of healthy functions of psychological mechanisms on the tasks of Gestalt therapy, which includes the development of emotional-volitional, intellectual, moral and creative-volitional resources. Metaphorically, the tactics of recovery and the development of psychological resources in the dimension of information-psychological safety are defined as «Faith», «Hope», «Love» and «Wisdom». To summarize, each stage should be accompanied by a set of exercises aimed at preventing emotional burnout through the development of sanogenic and critical thinking, emotional intelligence and the correction of scenarios.

Key words: *information-psychological safety, resilience, emotional intelligence, sanogenic and critical thinking, pedagogical reflection; primary school teachers.*

Обґрунтування проблеми. Проблема інформаційно-психологічної безпеки сьогодні перебуває в центрі уваги науковців з усього світу. Пандемія Covid-19 належить до категорії надзвичайної ситуації, адже це подія, яка виходить за межі звичного способу життя людини, і в ній наявний ризик загрози її фізичному та психічному здоров'ю (у: Н. Гусак та ін., 2017 [9]; А. Басов, 2014 [1]). Тому вивчення проблеми психологічної стійкості (резилієнсу) педагога, яку науковці (О. Апанович, 2011) аналізують як підсистему психологічної безпеки, у контексті адаптації до реалізації завдань нових освітніх викликів очевидне. Своєю чергою, умови невизначеності карантинного режиму, навантаження онлайн-формату життя, назріла інфодемія, активують і проблему формування медіакомпетентностей педагога та його психологічного імунітету до кібератак. Особливої уваги потребують учителі початкової школи, які одночасно з окресленою проблемою пристосовуються і до змін, запропонованих освітніми реформами, зокрема концепцією «Нова українська школа». Оновлення професійних компетентностей освітян зумовлюють емоційне виснаження та провокують вигорання в усіх сферах життєдіяльності. Відтак, важливо не лише дидактично, а й психологічно забезпечити вчителя задля його резилієнсу в умовах онлайн-простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття життєстійкості, життєздатності, стресостійкості, стійкості до травми, емоційної стійкості тощо досить часто сучасні науковці розглядають у контексті спорідненого до них поняття – резилієнс (J. Block & A. Kremen 1996; S. Luthar, D. Cicchetti, & B. Becker, 2000). Узагальнено цей феномен досліджують із двох позицій: як риса особистості, що відображає рівень емоційної стійкості після пережиття стресових травматичних подій (J. Block, A. Kremen, 1996; B. Fredrickson, 2001; P. Oleś, 2000), як процес успішної адаптації до надзвичайних ситуацій (G. Bonano, 2004; S. Luthar, D. Cicchetti, & B. Becker, 2000), як здатність амортизувати їхній вплив та відновлювати й розвивати нові адаптаційні ресурси (Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко, 2017). Ці напрямки дослідження поєднує ідея про те, що високий рівень резилієнсу, який захищає від негативних наслідків кризи (D. Charney, 2004; Z. Juczyński & N. Ogińska-Bulik, 2008), може стати захисним чинником у складних повсякденних ситуаціях і надзвичайних подіях (M. Felcyn-Koczewska & N. Ogińska-Bulik, 2012).

Сучасні науковці активно досліджують підхід резилієнс у контексті психосоціальної підтримки в умовах надзвичайних ситуацій (Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко; за заг. ред. Н. Гусак, 2017) та психологічної травматизації військовослужбовців (О. Колесніченко, Є. Семенко, 2018; V. Kondratyuk & M. Puchalska-Wasył, 2019). Водночас у сучасній науці наявні дослідження цього підходу в галузі освіти. Значну увагу приділено резилієнсу підходу в психолого-педагогічній корекції травматичних і стресових станів (І. Марціновська, 2018), підготовці вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості в дітей в освітніх навчальних закладах (С. Богданович та ін, 2017). Досліджують і особливості діяльності педагогічного працівника щодо формування резилієнсу в умовах інклюзивної освіти (Т. Шугай та ін., 2018). У працях наголошено, що процес резилієнсу відбувається швидше, коли особистість почувається у психологічній безпеці та має доступ до емоційної підтримки (Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, С. Максименко, С. Богданов, О. Бойко, 2017 [9]).

Проблему інформаційно-психологічної безпеки особистості, збереження її ідентичності, цілісності, збалансованості в онлайн-просторі, соціальних мережах та ін. (Г. Грачов, І. Мельник 1996, 1998, 2003; В. Голубєв, 2003; Я. Жарков, 2008; І. Приходько, 2010; Є. Катаєв, 2014 та ін.) та модельні уявлення про безпеку особистості (Н. Лизь, 2005, 2011), зокрема фахівця екстремального виду діяльності (І. Приходько, 2017), досить активно вивчають і в освітньому середовищі (І. Баєва, 2002; Є. Лактинова, 2008; А. Бедрина, 2010; Н. Вітюк, 2014; Г. Мешко & О. Мешко, 2017; О. Бондарчук, 2017 та ін.). Зокрема, у полі наукового інтересу перебуває проблема психологічної безпеки взаємодії в системі «вчитель-учень» в умовах Нової української школи (Л. Дзюбо, В. Бучма, 2018); чинники психологічної безпеки школярів

(Н. Коцур, 2016), особистості викладача ЗВО (А. Харченко, 2012; Л. Калашнікова, 2016), науково-педагогічних працівників (І. Волеваха & С. Фера, 2018), майбутніх учителів (М. Кечина, 2017; К. Варивода; Г. Мешко, 2011; О. Мешко, 2015) та ін. Водночас проблема інформаційно-психологічної безпеки вчителів початкової школи в обставинах онлайн-навчання у вимірі резилієнс підходу малодосліджена. А тому **мета** цього дослідження спрямована на виокремлення можливостей резилієнс підходу в забезпеченні основних дидактичних проблем і психологічних запитів учителів початкової школи задля розвитку ресурсів їхньої інформаційно-психологічної безпеки.

Виклад основного матеріалу. Потреба в психологічній безпеці як одна з базових потреб особистості та система міжособистісних відносин загострюється в періоди кризових соціальних змін, адже назріває невпевненість у власному майбутньому (Т. Вілюжаніна, 2011 [3]). Сьогоднішня ситуація з огляду на впровадження ідей концепції «Нова українська школа», невизначеність і відсутність ясності й чіткого плану щодо закінчення пандемії у світі і в Україні, перехід на онлайн-навчання підсилює актуальність дослідження безпеки в освітньому просторі крізь призму формування психологічної стійкості освітян. А тому серед різноманіття підходів до розуміння психологічної безпеки, які виокремив А. Харченко (А. Харченко, 2012 [16]), у цьому дослідженні ми зосереджуємо увагу на двох: психологічна безпека особистості як стан її захищеності й цілісності особистісного утворення та інформаційно-психологічної безпека особистості й середовища тощо.

Відповідно до опитувальника на визначення стресостійкості, який розробили Н. Огіньська-Булік (N. Ogińska-Bulik) та З. Ючинський (Z. Juczyński) (2008) [21], узагальнено компоненти резилієнс демонструють відкритість до нового досвіду, уміння впоратися з негативними емоціями та здатність мобілізуватися у складних ситуаціях. Водночас наукові розвідки, проведені ще 2018 року (Г. Гандзілевська, 2018) на базі Наукового центру «Інститут практичної психології та психотерапії» Національного університету «Острозька академія», емпірично сигналізують про неготовність до інноваційної діяльності педагогів. Відповідно до результатів застосування опитувальника «Особистісна готовність до змін», який розробили Ролнік, Хезер, Голд і Хал й адаптували Н. Бажанова та Г. Бардієр, у вчителів та майбутніх учителів початкових класів переважає низький (відповідно 87% й 88%) та середній (13% та 12%) рівні її сформованості. Такі результати свідчать про вагомість розвитку цієї педагогічної компетентності насамперед, адже її сформованість розширює поведінкові патерни, спектр рішень, шляхи досягнення професійного успіху та збагачує мотиваційну сферу (І. Бринза, М. Будянський, 2016), а отже, є ресурсом для реалізації завдань професійного сценарію вчителів початкової школи (Г. Гандзілевська, 2018 [4]; Г. Гандзілевська, С. Штурхецький, Ю. Плиска, В. Клімук, 2020 [19]).

Адаптація до реформ і карантинних умов, зокрема онлайн-навчання, вимагає і оновлення професійних компетентностей освітян. Цей процес зумовлює емоційне виснаження та провокує вигорання в усіх сферах життєдіяльності. Відповідно до теоретичного аналізу проблеми психологічної безпеки педагогів узагальненим показником недостатньої її сформованості можна вважати синдром емоційного вигорання. Згідно з попередніми дослідженнями (Г. Гандзілевська, Л. Червінко, 2019), у результаті застосування опитувальника, розробленого для вимірювання ступеня вигорання в професіях типу «людина – людина», в адаптації Н. Водоп'янової, було виявлено, що в учителів початкових класів як загалом (54%), так і за трьома шкалами професійного вигорання – психоемоційне виснаження (52%), що демонструє втрату емоційних ресурсів; деперсоналізація (51%) як процес розвитку негативних установок щодо інших; редукція досягнень (59%), показником чого є низька професійна самооцінка і мотивація – переважає високий рівень показника професійного вигорання (Г. Гандзілевська, Л. Червінко, 2019 [6]). А тому друга актуальна в освітньому просторі на сьогодні проблема – подолання й профілактики цього синдрому, що підсилюється карантинним виснаженням педагогів. П. Саловей і Д. Маєр (P. Salovey & J. Mayer, 1990 [22]), досліджуючи емоційний інтелект, підкреслюють, що емоції виконують дві фундаментальні функції: дають мотивацію і енергію до діяльності та потрібні для конструювання стосунків. Тому постає потреба у формуванні емоційної компетентності педагогів, функції якої сучасний вітчизняний дослідник Є. Карпенко (Є. Карпенко, 2020 [10]) у просторі інтерперсональної взаємодії вивчає в контексті розпізнавання поведінки, мотивів, намірів тощо інших людей.

Відгуком на пошуки шляхів вирішення означених проблем стало створення в листопаді 2019 року на базі Національного університету «Острозька академія» Наукового центру «Саногенна педагогіка та психологія». Одним із напрямків діяльності центру вбачають вивчення психологічних запитів і дидактичних потреб освітян, зокрема й учителів початкової школи. Зокрема, щоб вирізнити бар'єри інформаційно-психологічної безпеки педагогів в умовах онлайн-навчання в період першої хвилі дистанційного навчання (березень 2020 року), науковиця цього центру В. Кондратюк провела пілотажне опитування вчителів Хмельницької області (n= 30). До вибірки увійшли й учителі початкової школи (n=10). Усі опитувані відзначили, що основною трудностю, з якою вони зіткнулися, було технічне забезпечення – якість інтернету, проблеми з комп'ютером як із боку вчителя, так і учня. Окрім того, «невміння користуватися платформами і ресурсами онлайн-навчання» стало теж перешкодою в реалізації завдань освітнього процесу.

Інша проблема – труднощі в «реорганізації своїх навчальних матеріалів та об'єктивній оцінці учнів», а також «труднощі в контакті з батьками» («непорозуміння»; «важко встановити співпрацю з батьками»). І центральна проблема, яку вдалося виокремити, – це самопрезентація в онлайн-просторі – «страх перед власним відеоуроком». Очевидно, що багатьом із вчителів кіберпростір невідомий у контексті кібербезпеки, медіаграмотності та медіагігієни. Відтак постає проблема психолого-дидактичного супроводу вчителя в контексті розвитку адаптаційних та емоційних ресурсів, формування цифрової компетентності, про що наголошено в проєкті професійного стандарту вчителя, запропонованого для обговорення МОН 2020 року, та медіакомпетентностей педагога, його психологічного імунітету до кібератак.

Пандемія COVID-19 показала, наскільки важливо педагогам уміти саногенно та критично мислити, регулювати емоційним станом, щоби протистояти негативно забарвленим інформаційним чинникам. Водночас психологічні дослідження, здійснені в НЦ «Саногенна педагогіка та психологія», свідчать про актуальність вивчення шляхів розвитку критичного та саногенного мислення вчителів початкових класів для організації їхньої інформаційно-психологічної безпеки. Згідно з результатами досліджень, які 2020 року здійснила магістрантка спеціальності «Психологія» І. Костюшко під нашим керівництвом на вибірці вчителів початкової школи, виявлено перевагу середнього рівня розвитку критичного мислення (70%), що свідчить про здатність учителів цієї вибірки критично аналізувати інформацію. Однак такі результати доводять і актуальність розвитку критичного мислення в контексті ухвалення рішень, що підтверджує виявлений низький його рівень (17%) у вчителів початкової школи (І. Костюшко, 2020 [11]). Окрім того, статистично підтверджені результати свідчать про вагомість розвитку й професійної рефлексії вчителів початкових класів у кореляційному зв'язку з розвитком критичного мислення ($r=0,29$, $p<0,05$) та соціорефлексією ($r=0,31$, $p<0,05$), що характеризується відкритістю до прийняття інших позицій (Г. Гандзілевська, І. Костюшко, 2020 [5]). Такий результат є певним орієнтиром у розробленні програми формування інформаційно-психологічної безпеки вчителів в обставинах онлайн-навчання.

Вагоме значення в процесі запобігання емоційному виснаженню педагогів має і розвиток саногенного мислення. 2020 року на базі НЦ «Саногенна педагогіка та психологія» на емпіричній вибірці вчителів початкової школи О. Ратінська під нашим керівництвом виявила обернений кореляційний зв'язок між показниками емоційного вигорання та саногенного мислення ($r=-0,398$, $p=0,011$), що підтверджує важливість розвитку такого мислення в контексті профілактики професійного вигорання. Окрім того, за допомогою регресивного аналізу отримано результати, які підтверджують і доповнюють вагомість розвитку саногенного мислення та зменшення рівня критичного мислення для протидії емоційному вигоранню в учителів, середній вік яких 22,4 р. та 33,5 р., тоді як у вчителів, середній вік яких 52,9 роки, навпаки – для профілактики емоційного вигорання варто розвивати критичне мислення і рефлексивність.

У контексті означених проблем досить дієво залучати освітян до участі в програмі «Емоційна аптечка», автори якої – відомі польські педагоги та психологи С. Вешховська та Е. Нервінська [23]. Програму сформовано на базі двох наукових концепцій: концепції позитивної психології М. Селлігмана та зменшення стресу на основі уважності (*Mindfulness Based Stress Reduction*) авторства J. Kabat Zinna. Упровадження цієї програми для освітян під керівництвом сертифікованого в цьому напрямку тренера В. Кондратюк – перспектива подальших науково-практичних розвідок Наукового центру «Саногенна педагогіка та психологія».

У контексті формування безпечного середовища вирізняємо такий феномен, як позитивна дисципліна. Позитивна дисципліна як один зі способів формування базових навичок має на меті розвивати компетентності, як у дітей, так і вчителів, які б сприяли організації їхньої психологічної безпеки крізь призму засвоєння життєвих цінностей. Унаслідок діти розвивають незалежність, відповідальність і формують навички поваги (Lasala T., 2019 [20]), що важливо для взаємодії в освітньому просторі.

Щоб доповнити орієнтири програм формування психологічної безпеки вчителів у вимірі підходу резилієнс, треба врахувати й сучасні вітчизняні дослідження, зокрема І. Гуляє [8], яка у своїй праці презентує факторні моделі аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень педагогів, та результати емпіричного дослідження структурно-компонентного складу педагогічних здібностей О. Матласевич [12], зокрема актуальність у виокремленні провідним їхнім компонентом – метакогнітивно-рефлексивного.

Окрім того, на базі НЦ «Саногенна педагогіка та психологія» зорганізовано програму для освітян «Перезавантаження +» (авторка – Г. Гандзілевська), основне завдання якої спрямоване на відновлення та розвиток ресурсів професійного сценарію педагогів у вимірі корекції сценарних установок. Адже відповідно до результатів досліджень, здійснених на базі вищеназваних наукових центрів НаУОА, сценарні установки, які вивчено як механізми психологічного захисту, можуть виконувати функції адаптаційних ресурсів і психологічних бар'єрів у реалізації професійних сценаріїв учителів початкових класів (Г. Гандзілевська, 2018 [4]; Г. Гандзілевська, Л. Червінко, 2019 [6]; Г. Гандзілевська, С. Штурхецький, Ю. Плиська, В. Клімук, 2020 [19]). З-поміж чинників психологічної безпеки освітян сучасні дослідники (А. Харченко, 2012 [16]) найчастіше апелюють до чинника захищеності, що охоплює фізичні та психологічні (механізми психологічного захисту) засоби, і на рівні з іншими – людський чинник, який уміщує різні

реакції людини на небезпеку, та фактори середовища, значущим критерієм чого може бути ставлення до нього, що визначає безпеку особистості (В. Соломін, О. Шатров, Л. Михайлов і Т. Маликова, 2008). А тому під час конструювання стратегій формування психологічної безпеки освітян як алгоритмічні етапи завдання програми «Перезавантаження +» передбачаємо й роботу з психологічними механізмами захисту. Останні традиційно тлумачать за А. Фройд [15] як несвідомі способи реагування на ситуацію для досягнення компромісу із зовнішньою дійсністю та вивчають як дії, кроки, за допомогою яких особистість прагне подолати бар'єри стану внутрішнього балансу, рівноваги. Адже, окрім патогенних аспектів, захисні механізми виконують і здорові функції, про що наголошують представники гештальт-терапії (І. Булюбаш [2]). У такому контексті психологічні механізми захисту оберігають від негативних переживань, сприйняття психотравмальної інформації, знімають тривогу і допомагають зберегти в ситуації конфлікту самоповагу та ін. (І. Мрочко, Л. Левицька, 2017 [13]).

Варто зауважити, що резилієнс як безперервний, активний процес спрямований на розвиток нових сил і ресурсів адаптації та відновлення [9]. Опираючись на дослідження в напрямі позитивної психології, вітчизняна науковиця О. Штепа (О. Штепа, 2016 [17; 18]) обґрунтовує психологічні ресурси як особистісні властивості й здібності, цінні для людини, що допомагають адаптуватися до стресових ситуацій. Механізмом збалансованості, підтримки внутрішньої гармонії, а отже, резилієнсу, на її думку, є знання власних ресурсів та вміння ними оперувати, що зі свого боку сприяє конструктивному подоланню складних життєвих обставин. Відповідно до емпіричних досліджень науковиці, головні психологічні ресурси, що зумовлюють баланс сутності й особистості людини, такі: «упевненість у собі», «прагнення мудрості», «самореалізація в професії». Натомість провідним компенсатором дисбалансу є оновлення власних ресурсів у напрямку віри в добро та допомоги іншим, упевненості у власних силах. Зважаючи на вищевказане та класифікацію психологічних ресурсів Л. Сохань (1997), яка містить емоційні, вольові, творчі, інтелектуальні, моральні якості [14], процес відновлення та розвитку потенціалу резилієнс можна здійснювати відповідно до психологічних механізмів захисту (таблиця 1).

Таблиця 1

Психологічні механізми захисту у вимірі резилієнс

Психологічний механізм захисту	Тактика резилієнс у вимірі інформаційно-психологічної безпеки	Психологічні ресурси/метафора
Еготизм	Зупинитися «тут і тепер» (критично оцінити контент)	Емоційно-вольові («Любов»)
Ретрофлексія/дифлексія	Розпізнати маніпуляцію	Інтелектуальні («Софія/Мудрість»)
Проекція	Спрогнозувати/використати досвід	Моральні («Віра»)
Інтроекція	Прийняти/відхилити контент	Творчі («Надія»)
Конфлюєнція (злиття)	Контролювати вхідну інформацію	Емоційно-вольові («Любов»)

Особливого значення такий підхід набуває в дослідженні етапів формування резилієнс в соціальних мережах (Г. Гандзілевська, С. Штурхецький, 2020 [7]). На першому етапі формування інформаційно-психологічної безпеки вчителів у вимірі резилієнс має значення такий механізм психологічного захисту, як «Еготизм» (здатність до саморефлексії), зокрема в контексті розвитку емоційно-вольових ресурсів для активування стану «тут і тепер». Метафорично цей крок можна означити категорією «Любов», адже вроджена здатність до любові, як і до пізнання, розвивають емоційний інтелект, зокрема організмичне чуття, що забезпечує розуміння, й емоційну компетентність, яка відповідає за інтерпретацію (Є. Карпенко, 2020 [10]). А тому наступним кроком доцільно приділити увагу розвитку інтелектуальних ресурсів, зокрема медіаграмотності. У цьому контексті актуальні психологічні механізми захисту – «Ретрофлексія» (звернення енергії) та «Дифлексія» (ухилення від контакту /відпочинок), тобто час для мобілізації ресурсів, а отже, розпізнання «неправдивої», маніпулятивної чи пошуки «реалістичної інформації». Метафора «Софія / Мудрість» підкреслює означене і демонструє механізм процесу інтеграції ресурсного потенціалу резилієнс. Наступний психологічний механізм захисту – «Проекція», як опора на стереотипні, традиційні погляди, перевірені знання, має значення для розвитку моральних ресурсів (метафора «Віра»), тоді як «Інтроекція», що є традиційним способом навчання і виховання, сприяє у формуванні здорового «Я» з рухливими межами між тим, що приймається, і тим, що не приймається, а отже, розвитку творчо-вольових ресурсів (метафора «Надія»). Важливим етапом у «карантинних умовах» має значення механізм «Конфлюєнція» (злиття) для формування саморегуляції, здатності вибирати тривалість та обсяг підтримки, а отже, розвитку знову ж таки емоційно-вольових ресурсів (метафора – «Любов»). Кожен етап відповідно треба супроводжувати комплексом вправ, спрямованих на профілактику емоційного вигорання засобами розвитку саногенного та критичного мислення, емоційного інтелекту та корекції сценарних установок.

Отже, виокремлені актуальні проблеми щодо психологічної і дидактичної готовності учителів початкової школи до вимушеного онлайн-навчання та досвід діяльності НЦ «Саногенна педагогіка та психологія» дають змогу окреслити орієнтири інформаційно-психологічного убезпечення освітян у вимірі резилієнс

підходу. Основні потреби освітян, які потребують нагального вирішення, – це розвиток їхньої медіаграмотності та формування психологічної стійкості задля подолання професійного карантинного вигорання. У контексті резилієнс підходу варто звернути увагу й на такі конструкти інформаційно-психологічної безпеки, як емоційний інтелект, критичне та саногенне мислення, педагогічна рефлексія. Для відновлення та розвитку психологічних ресурсів резилієнс і для інформаційно-психологічної безпеки освітян має значення опора на саногенні функції психологічних механізмів захисту. **Перспективу подальших розвідок** убачаємо в реалізації програм для освітян «Перезавантаження +» та «Емоційна аптечка» й емпіричний перевірку їхньої дієвості у вимірі інформаційно-психологічної безпеки вчителів початкової школи.

Література:

1. Басов А. В. Поняття «надзвичайна ситуація»: нормативно-правові підходи визначення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Юриспруденція*. 2014. № 11. Том 1. С. 93–96.
2. Булюбаш І. Д. Руководство по гештальт-терапии. Редактор: Бутенко Г. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2011. 768 с.
3. Вілюжаніна Т. А. Психологічна безпека освітнього середовища в оцінках викладачів ВНЗ. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Том 7. Екологічна психологія. Випуск 35. 2014. С. 44–54.
4. Гандзілевська Г. Б. Психологічні бар'єри та ресурси реалізації акмеологічних компетентностей учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Психологія»*. 2018. № 7. С. 9–13.
5. Гандзілевська Г. Б., Костюшко І. В. Педагогічна рефлексія учителів початкової школи крізь призму критичного мислення. *Вісник національного університету оборони України*. 2020. № 3 (56). С. 14–20 URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/214251/214326>
6. Гандзілевська Г., Червінко Л. Сценарні установки як чинник професійного вигорання вчителів початкової школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць*. 2019. № 8. С. 13–17.
7. Гандзілевська Г., Штурхецький С. Прикладна акмеологія для тих, хто прагне успіху (навчальний посібник для вчителів, журналістів та психологів). Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 104 с.
8. Гуляс І. А. Аксіопсихологічне проєктування життєвих досягнень особистості: монографія. Київ, 2020. 448 с.
9. Гусак Н. та ін. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій : підхід резилієнс : навч.-метод. посібн. / за заг. ред. Н. Гусак ; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ : НАУКМА, 2017. 92 с.
10. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості : монографія. ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника». Дрогобич : Посвіт, 2020. 434 с.
11. Костюшко І. В. Критичне мислення як необхідна складова професійної компетентності сучасного вчителя. *Міжнародний науковий електронний журнал ЛОГОС. ОНЛАЙН*. № 10. Червень, 2020. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2663-4139/article/view/3665/3593>
12. Матласевич О. В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття: монографія. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 576 с.
13. Мрочко І, Левицька Л. Теоретичний аналіз сучасних підходів у дослідженні механізмів психологічного захисту. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 14. С. 232–235. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhst_2017_14_55
14. Сохань Л. В. та ін Мистецтво життєтворчості особистості: в 2 ч. Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості : наук.-метод. посіб. Київ: [б.в.], 1997. 391 с.
15. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 144 с.
16. Харченко А.С. Психологічна безпека особистості викладача вишу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2 (2). 2012. С. 443–450.
17. Штепа О. С. Психологічна ресурсність як критерій індивідуального здоров'я *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 32. С. 571 – 585. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2016_32_50
18. Штепа О. С. Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього та зовнішнього «Я» людини *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 559–568. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2016_31_48
19. Handzilevska H., Shturkhetysky S., Plyska Y., Klimuk V. Problems of achieving professional success of teachers and journalists during reforms in Ukraine // *Europa Środkowo-Wschodnia w procesie transformacji i integracji. Wymiar edukacyjny*. Redakcja: Henryk Chałupczak, Marek Pietraś. Ewa Pogorzała. Wydanie I. Zamość 2020. S. 343–356.
20. Lasala T., McVittie J., Smith S. Pozytywna dyscyplina w szkole i klasie. *Przewodnik nauczyciela*. 2019. Milanówek. s. 132.
21. Ogińska-Bulik N, Juczyński Z. The Resiliency Assessment Scale (SPP-25). *Now Psychol*. 2008; 3: s. 39–56.
22. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
23. Wierzechowska S., Nerwińska E. *Apteczka pierwszej pomocy emocjonalnej*. Materiały do programu. 2014. Warszawa: Centrum Pozytywnej Edukacji.

Отримано: 17 грудня 2020 р.

Прорецензовано: 21 грудня 2020 р.

Прийнято до друку: 21 грудня 2020 р.

e-mail: zasiekina.larisa@vnu.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-41-45

Засєкіна Л. В. Академічна доброчесність, якість освіти та якість життя студентів в умовах дистанційного навчання під час COVID-19. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 41–45.

УДК 159.922.8-057.87:378.01842]616.9-036.22

Засєкіна Лариса Володимирівна,

доктор психологічних наук, професор,

проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці

Волинського національного університету імені Лесі Українки

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ, ЯКІСТЬ ОСВІТИ ТА ЯКІСТЬ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС COVID-19

Мета дослідження – теоретико-емпіричне вивчення функційних труднощів студентів у період пандемії, а також їхнього ставлення до потреби дотримуватися принципів академічної доброчесності в умовах дистанційного чи змішаного навчання. У дослідженні використано опитувальник для діагностики функційних труднощів М. Шіффа та ін. й опитувальник для визначення академічної недоброчесної поведінки у студентів в умовах карантинних обмежень Б. Шварца та ін. Результати дослідження свідчать про те, що найбільші труднощі студентів пов'язані зі здоров'ям, які породжують переважно страх інфікування. Серед найбільш прийнятих ситуацій із порушення академічної доброчесності в умовах дистанційного навчання студенти вважають використання книги під час іспиту, подання одного й того ж самого завдання з двох різних дисциплін, а також порушення умов винятково самостійної роботи.

Ключові слова: академічна доброчесність, якість життя, функційні труднощі, якість освіти, дистанційне навчання, студенти, COVID-19.

Larysa V. Zasiekina,

doctor of Psychological Sciences, professor,

vice-rector for Scientific, Pedagogical Work and

International Cooperation, Volyn National University named after Lesia Ukrainka

ACADEMIC INTEGRITY, QUALITY OF EDUCATION AND QUALITY OF LIFE IN STUDENTS UNDER DISTANT LEARNING DURING COVID-19 PANDEMIC

The study aims to examine quality of life aligned with functional difficulties among students under distant and blended learning during COVID-19 pandemic. The particular focus has been given to challenges related to academic integrity and quality of education at Higher Education Institutions (HEIs). The approval letter to recruit the participants through Students Union at Lesya Ukrainka Volyn National University (LUVNU) was obtained from Ethical Committee at LUVNU. 554 students, females 67,4%, average age 20,93 (SD = 3,29), 74,0 % undergraduate students, 88,4 % students from humanities and social sciences were recruited. Academic Integrity Questionnaire (Schwartz, Tatum, & Hageman, 2013), and, COVID-related functional difficulties and stress associated with exposure to COVID-19 (Schiff, Zasiekina, Pat-Horenczyk, & Benbenishty, 2020) have been used.

The study applied the cross sectional, between subjects design utilizing the independent variables of health-related difficulties, learning-related difficulties and loneliness-related difficulties aligned with forced social isolation during pandemic, and fear to be infected for multiple regression analysis. The results in this study indicate that the main students' concern is associated with health-related difficulties. The only one independent significant predictor of students' fear to be infected is health-related difficulties, although all dependent variables taken together (health-related difficulties, learning-related difficulties and loneliness-related difficulties) are robust predictors of students' fear to be infected. The most acceptable situations for students in terms of dishonest behaviour are situations of collaborating on lab report when instructed not to; submitting same paper for two classes; purchasing and downloading a paper from online sources. The next study, therefore, moves on to discuss the main instruments for developing academic integrity and quality of education under distant and blended learning at HEIs.

Key words: academic integrity, quality of life, functional difficulties, quality of education, distant learning, students, COVID-19.

Постановка проблеми. Пандемія COVID-19 як новий вид загрози значною мірою змінила стиль життя людей та функціонування різних сфер суспільства, зокрема й академічної царини. Найбільш уживаним терміном дедалі частіше стає нове слово «локдаун», яке в червні 2020 року зафіксовано в пошуковій системі «Гугл» понад 2,5 млн разів [8]. Дедалі більше вчені наголошують на значних психологічних наслідках пандемії для найбільш уразливих груп населення, зокрема осіб літнього віку, пацієнтів із хронічними захворюваннями та професійних груп, які безпосереднього працюють із COVID-19: медпраців-

ників, служб невідкладної та швидкої допомоги та ін. [6]. Водночас дедалі частіше згадують про порушення психічного здоров'я в різних групах населення, передусім, тривожні розлади й депресію, як тих осіб, що мали COVID-19, так і тих, хто під впливом негативного медійного простору хвилюється щодо захворювання [8].

Дослідивши емоційний дистрес представників дванадцяти країн, М. Пломєка та ін. дійшли висновку про те, що існують конкретні чинники, які зумовлюють зони ризику у сфері психічного здоров'я в умовах пандемії [6]. До такої зони належать представниці жіночої статі, особи із психічними розладами, наявність попереднього травматичного досвіду, тоді як оптимізм, розвинені соціальні зв'язки та відчуття належності до групи, здатність висловлювати свої переживання в колі родини значно зменшують ризик виникнення психологічних наслідків COVID-19. Попри те, що проблеми психічного здоров'я під час карантинних обмежень привертають увагу вчених, вплив пандемії на академічне життя студентів не отримує достатнього висвітлення в літературі. Насамперед тому, що студенти, на думку деяких учених, не належать до вразливої групи населення.

Однак варто визнати, що студенти в період пандемії стикнулися зі значними викликами, адже змінилися умови навчання в діапазоні від дистанційного до змішаного. Окрім того, більшість студентів, що працюють, утратила свій дохід через вимушене безробіття, змінила умови проживання, повернувшись із університетських містечок до батьків, зазнала наслідків вимушеної соціальної ізоляції та втрати соціальних зв'язків, відчула переживання за здоров'я своїх батьків і старших родичів, які перебувають у групі підвищеного ризику. Можна припустити, що ці переживання загострюються з наближенням екзаменаційної сесії, адже якість освіти в умовах дистанційного й змішаного навчання зазнає суттєвих змін, а принципи академічної доброчесності, які активно впроваджують українські ЗВО, також набувають нових контурів під час карантинних обмежень в освіті.

Мета запропонованого дослідження – теоретико-емпіричне вивчення якості життя студентів, зумовленої функційними труднощами в різних сферах, у період віддаленого навчання в передекзаменаційний період, а також ставлення студентів до потреби дотримуватися принципів академічної доброчесності в умовах дистанційного чи змішаного освітнього процесу. Дослідження виконано в межах проєкту «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти», який активно реалізують у Волинському національному університеті імені Лесі Українки (ВНУ імені Лесі Українки) під координуванням Американських рад із міжнародної освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах пандемії вітчизняні ЗВО подібно до всіх університетів світу змушені перейти на умови дистанційного й змішаного навчання. Тому питання якості освіти й потреби дотримуватися принципів академічної доброчесності привертає увагу вчених, що особливо актуально для України, адже вітчизняні університети лише почали активно впроваджувати ці принципи. На противагу міфам про поширення недоброчесної поведінки в умовах дистанційного навчання, результати досліджень із цієї проблеми свідчать про те, що в умовах онлайн-навчання недоброчесність серед студентів поширена значно менше, ніж в умовах офлайн [2]. Можливим поясненням такої ситуації є те, що дистанційні курси обирають старші студенти, які свідомо прийшли на навчання, аби підвищити свої компетенції. Такі студенти спрямовані не на отримання високих оцінок, а на розвиток умінь і навичок у конкретній галузі. Як зазначає С. Ітон, вимушений терміновий перехід на дистанційне навчання в умовах COVID-19 значно відрізняється за своїм змістом із планомірним упровадженням дистанційної освіти та онлайн-модулів, які давно впроваджують в університетах [2]. Адже останні мають поступовий характер, супроводжуються планомірним навчанням професорсько-викладацького складу та впровадженням цілісної політики дотримання академічної доброчесності. Вимушений терміновий перехід на дистанційне навчання в умовах пандемії має значні труднощі, вирізняється неготовністю викладачів використовувати технічні інструменти для такого навчання, а також нестачею ресурсів у самих університетах, щоб технічно забезпечити потрібні умови для дистанційного навчання. У ВНУ імені Лесі Українки є необхідні платформи для такого навчання: Microsoft Office 365, Moodle. Водночас потрібен час для того, щоб усі викладачі оволоділи вміннями, як їх використовувати, аби забезпечити якість освіти й дотримання принципів академічної доброчесності. Окрім того, використання цих платформ для проведення іспитів також передбачає технічний супровід.

У контексті нашого дослідження важливо встановити позитивний кореляційний зв'язок між показниками емоційного дистресу в студентів під час екзаменаційної сесії та схильності до академічно недоброчесної поведінки [5]. Результати останніх досліджень студентів у Східній Європі з допомогою шкали страху, пов'язаного із COVID-19 (Fear of COVID-19 Scale), свідчать про те, що студенти мають підвищені показники страху щодо можливості заразитися і мати негативні наслідки для здоров'я, водночас у студентів Росії ці показники вищі, ніж у студентів Білорусі [7]. Проте результати іншого дослідження В. Грищенко та ін. доводять відсутність значущих відмінностей за шкалою страху у студентів Росії та Білорусі, водночас перші мають вищі показники за шкалою депресії, виснаження та злості [1]. Найбільші труднощі студентів, за результатами цього дослідження, пов'язані з вимушеною соціальною ізоляцією.

Результати дослідження, проведеного з 540 українськими студентами за допомогою опитувальника ефективності дистанційного навчання, пов'язаного з COVID-19 (Covid-19 Distance Learning Questionnaire), свідчать про те, що понад 70% студентів в Україні користуються платформою Google Classroom – найбільший відсоток із-поміж опитаних; 44% та 20% витрачають 2–4 години або до 2 годин щоденно на дистанційне навчання; 95,1% віддають перевагу електронним книжкам; 45,5% студентів найбільшими труднощами вважають обмежений доступ до інтернету, тоді як 37,2% не мають сучасного комп'ютерного обладнання [4]. Результати дослідження М. Шіфф, Л. Заскiної та ін., які досліджували психологічні наслідки COVID-19 серед студентів України й Ізраїлю, свідчать про те, що найбільші переживання молодих людей пов'язані зі здоров'ям членів їхньої родини, водночас ступінь переживання цих труднощів у жінок вищий порівняно з чоловіками [6].

Методи й організація дослідження. Дослідження тривало відповідно до рішення Комітету з етики наукових досліджень Волинського національного університету імені Лесі Українки. У ньому взяло участь 656 студентів Волинського національного університету імені Лесі Українки, водночас 102 студенти не дали відповіді на всі запитання, відповідно вони були видалені із загальної вибірки, яка остаточно становила 554 особи. 67,4 % вибірки – представниці жіночої статі, середній вік – 20,93 (SD=3,29), 74,0% – студенти бакалаврату, 88,4% навчалися на гуманітарних і суспільних спеціальностях. У дослідженні було використано опитувальник для діагностики функційних труднощів (труднощі, пов'язані зі здоров'ям членів сім'ї, з власним здоров'ям, дистанційним навчанням, навчальними завданнями, фінансовим становищем, самотністю та нудьгою) і тривоги студентів щодо можливості інфікуватися, розроблений спільно з ученими Єрусалимського університету [6]. Опитувальник має високий показник внутрішньої узгодженості (альфа Кронбаха = 0,83). Також у дослідженні використано опитувальник для визначення академічної недоброчесної поведінки у студентів в умовах карантинних обмежень, який розробили й апробували Б. Шварц та ін. [9] Опитувальник містить 8 академічних ситуацій (здати одне й те ж саме завдання з двох різних дисциплін; спільно з іншими студентами працювати над завданням, яке було призначено винятково для самостійної роботи; використовувати книгу під час іспиту, коли це суворо заборонено; позначити своє ім'я на чужій роботі; підглядати на відповіді іншого студента під час іспиту; використовувати мобільний телефон для списування під час іспиту; замовити виконання завдання іншим фахівцям; сфабрикувати дані у випускній роботі), які студенти повинні оцінити за 5-бальною шкалою, де 0 – цілком незгідний, 4 – цілком згідний.

Результати дослідження. Результати дослідження свідчать про те, що найбільші труднощі студентів пов'язані з дистанційним навчанням, здоров'ям і самотністю (див. табл. 1).

Таблиця 1

Описова статистика показників функційних труднощів у студентів під час COVID-19 (n=554)

№ з/п	Труднощі	Мінімальне значення	Максимальне значення	Середнє значення (стандартне відхилення)
1	Пов'язані з дистанційним навчанням	3,00	14,00	8,44 (2,87)
2	Пов'язані зі здоров'ям	4,00	18,00	12,52 (2,84)
3	Пов'язані із самотністю	2,00	8,00	4,41 (1,93)
4	Пов'язані з навчальним завданням	1	6	1,95 (1,02)
5	Пов'язані з фінансовим становищем	1,00	8,00	1,48 (1,11)
6	Пов'язані зі здоров'ям членів сім'ї	1,00	9,00	2,00 (0,91)
7	Пов'язані з нудьгою	1	6	1,11 (1,06)

Як видно з таблиці, найбільші труднощі, на думку студентів, пов'язані зі станом власного здоров'я і умовами дистанційного навчання. На це вказують і результати регресійного аналізу, де залежною змінною слугувала тривога бути інфікованим, а незалежними змінними: труднощі, пов'язані з дистанційним навчанням, власним здоров'ям і самотністю. Припущення щодо лінійного зв'язку між даними, однорідності, автокореляції залишків першого порядку (Durbin Watson d=1,87), пропорцію варіації змінних (середній показник толерантності=0,821>0,1, і VIF=1,219, отже, $1 < VIF < 10$), потрібні для здійснення регресійного аналізу, підтверджено. Результати регресійного аналізу відображають, що сукупно труднощі, пов'язані зі здоров'ям, дистанційним навчанням і самотністю, є значущим предиктором труднощів R adj. =0,338, F=69,834, $p < 0,001$ (див. табл. 2).

Таблиця 2

Лінійна модель регресії видів функційних труднощів та тривоги щодо можливості інфікуватися

Змінні	B	b	95%CI	t	p
Труднощі, пов'язані з дистанційним навчанням	0,035	0,023	[-0,930; 0,163]	0,535	0,593
Труднощі, пов'язані зі здоров'ям	0,891	0,064	[0,765; 1,016]	13,950	<0,001
Труднощі, пов'язані із самотністю	0,014	0,006	[-0,181; 0,208]	0,139	0,890

Водночас лише труднощі, пов'язані зі здоров'ям, – єдиний значущий незалежний предиктор тривоги студентів щодо можливості інфікуватися під час поширення COVID-19. Таким чином, пріоритетним для студентів залишається власне здоров'я, що природно в період пандемії.

Іншим важливим завданням нашого дослідження було визначити ставлення студентів до можливостей порушення академічної доброчесності в умовах дистанційного й змішаного навчання під час пандемії. Важливо, що дослідження тривало в період, максимально наближений до екзаменаційної сесії, що, як зазначено вище, може підвищувати ймовірність порушення академічної доброчесності. Дані описової статистики показників ставлення студентів до ситуацій порушення академічної доброчесності під час дистанційного навчання в період COVID-19 наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

Описова статистика показників ставлення студентів до ситуацій порушення академічної доброчесності під час дистанційного навчання в період пандемії COVID-19 (n=554)

№ з/п	Ситуації порушення академічної доброчесності	Мінімальне значення	Максимальне значення	Середнє значення (стандартне відхилення)
1	Одне й те ж саме завдання з двох різних дисциплін	0,00	4,00	1,32 (1,21)
2	Порушення самостійної роботи	0,00	4,00	1,50 (1,10)
3	Використання книги під час іспиту	0,00	4,00	0,95 (1,29)
4	Позначення свого імені на чужій роботі	0,00	3,00	0,32 (0,72)
5	Використання відповідей іншого студента під час іспиту	0,00	3,00	0,86 (0,89)
6	Використання мобільного телефона під час іспиту	0,00	3,00	0,82 (0,96)
7	Замовлення виконання завдання іншим фахівцем	0,00	3,00	1,05 (0,99)
8	Сфабрикувати дані у випускній роботі	0,00	2,00	0,45 (0,74)

Як видно з таблиці 3, середньогрупові значення ставлення студентів до ситуацій порушення академічної доброчесності за 5-бальною шкалою, де 0 – цілком незгідний, 4 – цілком згідний, переважно низькі. Отже, студенти негативно оцінюють ситуації недоброчесної поведінки. Водночас найвищі значення, які виражають прийняття цих тверджень, мають ситуації несамостійного виконання роботи, яка має винятково самостійний характер, ситуації, коли одне й те ж саме завдання можна подати для зарахування з різних дисциплін, а також замовити виконання завдання іншим особам. Навпаки, найбільш категорично студенти ставляться до такої ситуації, як фабрикування даних під час виконання випускної роботи.

**Рис. 1. Ставлення студентів до порушення академічної доброчесності під час дистанційного та змішаного навчання**

Як видно з рисунка 1, є лише три ситуації порушення академічної доброчесності, з якими студенти цілком погоджуються, хоча й відсоток таких студентів незначний. До таких ситуацій належать викорис-

тання книги під час іспиту (9,5% студентів цілком погоджуються з цією поведінкою), подання одного й того ж самого завдання з двох різних дисциплін (4,5% студентів цілком погоджуються з цією поведінкою), а також спільне виконання з іншими студентами завдання (4,5% студентів цілком погоджуються з цією поведінкою), яке було призначено винятково для самостійної роботи. Водночас найбільший відсоток студентів вважає неприпустимим (дали відповідь *цілком не погоджуюся*) позначати своє ім'я на чужій роботі (76,20%) та сфабрикувати дані у випускній роботі (71,40%).

Отже, студенти по-різному ставляться до ситуацій порушення академічної доброчесності в умовах дистанційного та змішаного навчання. Результати індивідуальних бесід зі студентами свідчать про те, що на порушення академічної доброчесності впливає не так форма навчання: дистанційна чи змішана, як ситуація стресу, яка загострюється під час іспитів. Ці дані узгоджуються з результатами інших досліджень [4].

До основних шляхів зменшення порушення недоброчесної поведінки студентів під час дистанційного навчання належить вироблення інструментарію для інституційного аналізу розвитку культури академічної доброчесності, а також вироблення й реалізація ефективних управлінських рішень із культури розвитку академічної доброчесності. Водночас, як свідчать результати досліджень, ця культура не залежить від розміру закладу чи його спеціалізації, а зумовлена цілеспрямованою політикою розвитку академічної доброчесності у ЗВО. М. Ланієр зазначає, що на рівні університету потрібно провести просвітницьку роботу щодо академічної доброчесності, залучати студентів до ухвалення кодексу з академічної доброчесності, обговорювати переваги використання цього принципу в освітньому процесі [3]. Також важливі внутрішні інституційні норми і відповідні нормативні документи, наявність ресурсів в університеті впроваджувати ці принципи (наприклад, фізичний і віртуальний простір для академічної доброчесності, комп'ютерні програми для перевірки ступеня оригінальності тексту, під'єднані до світової системи Turnitin), зворотний зв'язок від студентів щодо дотримання принципів доброчесності, запобігання та виявлення плагіату. На рівні індивідуального впровадження надзвичайно важливо використовувати індивідуальний підхід у формулюванні навчальних завдань для студентів, виконання яких потребує творчості й оригінальності.

Література:

1. Gritsenko, V., Skugarevsky, O., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marinova, T., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2020). COVID 19 Fear, Stress, Anxiety, and Substance Use Among Russian and Belarusian University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2020. № 1.
2. Eaton, S. E. Academic integrity during COVID-19: Reflections from the University of Calgary. 2020.
3. Lanier, M. M. Academic integrity and distance learning. *Journal of criminal justice education*. 2006. Т. 17, № 2. Р. 244-261.
4. Nenko, Y., Kybalna, N., & Snisarenko, Y. The COVID-19 Distance Learning: Insight from Ukrainian students. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. 2020. № 5. Р. e8925-e8925.
5. McCabe, J. M. *Connecting in college: How friendship networks matter for academic and social success*. University of Chicago Press. 2016.
6. Plomecka, M., Jawaid, A., Radziński, P., & Baranczuk, Z. Mental health impact of COVID-19: A global study of risk and resilience factors. 2020. medRxiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/zj6b4>
7. Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Khamenka, N., & Isralowitz, R. COVID-19 fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale. *International journal of mental health and addiction*. 2020. № 1.
8. Schiff, M., Zasiekina, L., Pat-Horenczyk, R., & Benbenishty, R. COVID-Related Functional Difficulties and Concerns Among University Students During COVID-19 Pandemic: A Binational Perspective. *Journal of community health*. October, 2020. Р. 1-9.
9. Schwartz, B. M., Tatum, H. E., & Hageman, M. C. College students' perceptions of and responses to cheating at traditional, modified, and non-honor system institutions. *Ethics & Behavior*. 2013. Т. 23. № (6). Р. 463-476.

Отримано: 02 листопада 2020 р.

Прорецензовано: 18 листопада 2020 р.

Прийнято до друку: 18 листопада 2020 р.

e-mail: kalmykov_gv@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-46-50

Калмиков Г. В. Професійно-мовленнєва діяльність майбутніх психотерапевтів у системі інноваційних процесів закладів вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 46–50.

УДК 808.5:378.011.3 – 052]:615.851

Калмиков Георгій Валентинович,

доктор психологічних наук, доцент,

професор кафедри психології

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОТЕРАПЕВТІВ У СИСТЕМІ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено інноваційній безперервній освіті й самоосвіті особистості майбутнього психотерапевта, у якій найважливіша роль належить становленню його професійно-мовленнєвої діяльності. Якщо розглядати професійно-мовленнєву діяльність студентів ЗВО в руслі діяльнісної теорії навчання як систему мовленнєво-мисленнєвих дій, як публічне висловлювання, то вона обов'язково передбачатиме: а) професійно-мовленнєвий мотив-ціль (сміслоформування); б) специфічну професійну інтенцію (наявність глибокої психотерапевтично спрямованої на клієнта думки); в) особливого цілеутворення (побудова висловлювання для впливу на почуття, поведінку і свідомість клієнта); г) внутрішнє програмування (сміслоформування і вибір смислів, синтаксування і вибір мовних значень як лексичних, так і граматичних); ґ) граматичне структурування (доречний вибір психотерапевтично спрямованих лексем і граматичних форм, що забезпечують найбільш точне і повне вираження смислів у продукованому терапевтом дискурсі); д) установлення результативності (ступінь збігу досягнутого результату у висловлюванні з поставленою метою); е) контроль за перебігом і результатами мовленнєвого акту.

Ключові слова: комунікація, мова психотерапії, дискурсивна компетентність, професійно-мовленнєва діяльність.

Heorhiy V. Kalmykov,

Doctor of psychological sciences,

Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

of Pereiaslav-Khmelnytsky Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University

PROFESSIONAL SPEECH ACTIVITY OF FUTURE PSYCHOTHERAPISTS IN THE SYSTEM OF INNOVATIVE PROCESSES IN HIGH SCHOOL

The article deals with innovative continuing education and self-education of the future psychotherapist, in which the most important role belongs to the formation of his professional speech activity. If we consider the professional speech activity of higher school students in line with the activity theory of learning as a system of speech and thought actions, as a public expression, it will necessarily include: a) professional-speech motive-goal (meaning formulation); b) specific professional intention (the presence of a deep psychotherapeutic thought directed on a client); c) special goal-setting (construction of a statement for influencing the feelings, behavior and consciousness of a client); d) internal programming (meaning formation and choice of meanings, syntax and choice of language meanings, both lexical and grammatical); e) grammatical structuring (appropriate choice of psychotherapeutically oriented tokens and grammatical forms that provide the most accurate and complete expression of meanings in the discourse produced by the therapist; g) establishing effectiveness (the degree of coincidence of the achieved result in the statement with the intended purpose); f) control over the course and results of the speech act.

In the educational space, a student is considered as a subject of study, a subject of professional speech and mental activity, and transformation of psychotherapeutic speech and language reality, speech individuality, a source of metalanguage knowledge and language functioning in psychotherapeutic discourse; the personality of a bearer of speech culture. Educational psychotherapeutically oriented speech communication of students, in particular public expression in learning during the discursive training, is the most difficult form of learning for students: professional verbal communication, semantic aspect of educational interaction, educational professional speech oral public communication.

When students implement educational tasks in the psychotherapeutic discourses produced by them, an understanding of the meanings expressed by them is achieved by other students and it provides the feedback. In this form, their speech acquires the signs of self-worth and can be correlated with classical activities, as it becomes organized, as well as the other its types, and begins to be characterized by a subject motive, purposefulness, heuristics, phasing (orientation, planning, implementation of the plan, control). Thus, the professional speech activity of future psychotherapists under conditions of its purposeful formation in university students will be able to develop as an independent activity and be characterized by a specific motivation. This is professional speech motivation: motivation of a discursive influence, motivation of psychotherapeutic speech achievement. In this case, the speech activity of future psychotherapists can become a specialized

use of speech for communication – a kind of communication activity. It can also be considered as an activity of educational and psychotherapeutic communication, and as an activity of professional verbal communication.

Key words: *communication, the language of psychotherapy, discursive competence, professional speech activity.*

Постановка проблеми. На сьогодні інноваційна діяльність закладів вищої освіти (далі – ЗВО) тісно пов'язана з вирішенням питання про статус професійно-мовленнєвої діяльності майбутнього психотерапевта, що зумовлено стандартами вищої освіти і, зокрема, передбаченим у цьому галузевому документі розвитком комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів. Від форми та змісту мовлення великою мірою залежить якість психотерапевтичної взаємодії з клієнтом, ступінь сприйняття і розуміння висловлювань психотерапевта.

Тому звернення освітян до розвитку в майбутніх психотерапевтів рефлексії над мовленням і об'єктивації вживаних мовних одиниць – це найважливіша умова підвищення ефективності навчання психотерапії, у процесі якого експлікація думок має відбуватися за допомогою характерної для психотерапії мови. Жодні інноваційні технології не забезпечать нового ефекту у вищій освіті, якщо мовлення самого викладача не відповідатиме вимогам публічного психотерапевтично-орієнтованого мовлення. Не менш важливе завдання викладача ЗВО – змістити акценти в навчанні психотерапії з декларативного аспекту знань на процедуральний, забезпечивши у студентів розвиток психотерапевтично спрямованих мовленнєвих дій і операцій, потрібних для їхньої майбутньої практичної діяльності.

Мета статті – розкрити суть феномену «професійно-мовленнєва діяльність психотерапевта» і тісно пов'язаних із ним психолінгвістичних понять, описати умови та зміст мовленнєвої підготовки майбутніх психотерапевтів у ЗВО, яка забезпечує перспективний розвиток їхніх комунікативно-мовленнєвих умінь, навичок і дискурсивної психотерапевтичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Що ж таке феномени «мова психотерапії» і «професійно-мовленнєва діяльність»? Як ці психічні феномени трактують на сучасному етапі розвитку психологічної науки? Що саме потрібно знати викладачеві дисципліни «Психотерапія» і студентам про мовлення як засіб і знаряддя професійної діяльності?

На сучасному етапі розвитку психології експериментально доведено, що в мовленні, крім свідомості, наявний величезний шар підсвідомих проявів, який, як справедливо стверджує І. М. Рум'янцева, охоплює не тільки психічний, а й мовний бік мовлення, у якому це психічне відображається [21]. Це положення важливе для психології і особливо цінне для психотерапії, яка має справу як зі свідомими, так і підсвідомими шарами психіки клієнтів. Недостатнім для сучасного розуміння феномена «мовлення» виявляється судження, згідно з яким мовлення – це мовленнєва поведінка як зовнішній прояв психічної активності, що має (генетичну) основу і є невід'ємною частиною внутрішніх психічних процесів, властивостей і станів людини, зумовлена такими соціальними чинниками, як культура, національні особливості, етика, виховання, міжособистісне спілкування. Проте мовленнєва поведінка завжди тільки не-навмисна, спонтанна, автоматична, реактивна, неусвідомлена. Мовлення ж може бути і діаметрально протилежним – рефлексивним, усвідомленим, навмисним, довільним – цілеспрямованим. Тому таке мовлення, з одного боку, може входити до різних видів діяльності людини, а з іншого – за своєю психологічною організацією може ставати самостійною діяльністю [21].

Мовленню як діяльності властива узагальнена структура: вона має предметний мотив і мету (що сказати і для чого), являє собою суму мовленнєвих дій і є видом мовленнєвої активності, актуалізованої потребою в спілкуванні, самовираженні тощо. Мовленнєва діяльність, за О.О. Леонтьєвим, – це мовленнєва дія або мета дії. Саме у формі окремих мовленнєвих дій мовлення обслуговує всі види діяльності індивіда, входячи до складу різноманітних актів трудової, навчальної та пізнавальної діяльності. Мовленнєва діяльність як самодостатня має місце лише тоді, коли мовлення самооцінне, коли мотиву, який лежить у його основі та спонукає до реалізації, не задовольняє інший спосіб, окрім мовленнєвого: скажімо, професійна ораторська діяльність викладача, психотерапевта, психоконсультанта тощо. В інших випадках мовлення – сукупність окремих мовленнєвих дій, які мають власну проміжну мету, підпорядковану спільній меті діяльності особистості, у яку вони входять і спрямовані загальним її мотивом [15]. У науці мовлення презентують і як засіб комунікації, і як окремих випадок діяльності спілкування [12, 17].

М. І. Жинкін стверджував, що не існує мовлення без мови, а мови без мовлення. Ці структури він називав «комплементарними», такими, що не існують порізно. Вони – ніби атоми однієї молекули [4]. Ось чому в психології мовлення трактують і як мову, яка функціонує в контексті індивідуальної свідомості особистості [14, 23, 24].

Мовлення також розглядають і як мовний код, як функційну мовну систему, оскільки воно має семіотичний (знаковий) характер. Адже людській мові властива дивна особливість: утворювати з обмеженого числа мовленнєвих звуків (фонем) величезне число слів, зі слів – незліченну кількість речень, а з них формувати тексти; будь-яку ситуацію відображати у висловлюванні [4].

Водночас мовлення – феномен психіки людини, її особливість, вища психічна функція, складний системний психічний процес, який формується прижиттєво і має біологічну основу. Як психічний процес, мовлення пов'язане з іншими пізнавальними процесами, разом із ними воно розвивається і бере участь у пізнанні світу [21].

Оскільки мовлення – це і засіб, і форма спілкування, бо воно безпосередньо пов'язане з психічними властивостями та станами особистості: а) проявом почуттів (настроїв, афектів, ейфорії, тривоги, фрустрації); б) проявом уваги (зосередженістю, уважністю, проявом волі, рішучістю, розгубленістю, зібраністю); в) проявом мислення (сумнівом, упевненістю, ствердженням, рішенням); г) проявом уяви (мрій, фантазій, міражів та ін.). Властивості і стани відносно статичні моменти в психіці індивіда й по-різному безпосередньо виражаються в мовленні, зумовлюючи його перебіг і становлення. Саме тому авторитетний психолінгвіст І. М. Рум'янцева з повним правом називає мовлення психічною властивістю людини, оскільки в ньому безпосередньо відображаються її психічні стани, і розглядає його як мовленнєву здатність (компетенцію) людини – психічну і психофізіологічну функцію, закладену біологічно і генетично, але сформовану й розвинену соціально на тлі особливої анатомо-фізіологічної та нейрофізіологічної організації людини [21].

Виклад основного матеріалу. У професійній діяльності викладача психотерапії найважливіша роль належить його монологічному мовленню у вигляді розгорнутого висловлювання, зорієнтованого на студентське співтовариство майбутніх психотерапевтів. Це найбільш складний варіант навчального спілкування – психотерапевтично центрованого «соціально-орієнтованого спілкування», що є «чистим» (О. О. Леонтьев) спілкуванням, залученим до загальної комунікативно-професійної освітньої діяльності. Суб'єктом цього спілкування є або викладач-комунікатор, що репрезентує навчально-психотерапевтичну інформацію, або колектив кафедри психології, або суспільство в особі психотерапевтичних асоціацій, громадських організацій тощо. Предметом спілкування постає соціальна (навчально-професійна) взаємодія або психологічні взаємини викладача й майбутніх психотерапевтів, громадські та навчально-професійні стосунки всередині університетського соціуму.

У психолінгвістиці основною одиницею соціально орієнтованого спілкування вважають публічне висловлювання – мовленнєві дії як окремий випадок мовленнєвого спілкування, як самостійний вид діяльності, як комунікативно-мовленнєві дії, свідомо спрямовані на смислове сприйняття їх іншими людьми [15]. Отже, будь-яке публічне висловлювання пов'язане з психологічною категорією мовленнєвих дій, з найменшою комунікативною одиницею, закінченою в змістовному й інтонаційному планах, і такою, що має граматичну і смислову структуру. Висловлювання – функційна одиниця реального мовленнєутворення і мовленнєсприймання, співвіднесена з ситуацією і певним значущим контекстом, тобто одиниця говоріння й аудіювання [1, 2, 11, 13, 15, 16, 18].

Психотерапевтичне соціально-орієнтоване спілкування, зокрема публічне висловлювання викладача психотерапії – суб'єкта професійної діяльності, – найбільш складна і найбільш досконала форма мовленнєвого спілкування, смисловий аспект навчальної взаємодії, усної мовленнєвої публічної комунікації.

Публічне навчальне висловлювання викладача психотерапії – суб'єкта професійної-мовленнєвої діяльності – ми розглядаємо як співвіднесене з психологічною категорією системи мовленнєвих дій. Публічне висловлювання, за М. Н. Ковальновою, професійно розгорнуте, розмовне, кодифіковане, стилістично вмотивоване, марковане, регламентоване, дискретне, виразне і послідовне, автономно змістовне, авторизоване, безпосереднє [11]. Це психотерапевтично орієнтоване на студентську аудиторію слухачів контекстне, спрямоване на навчальний вплив, довільне, усвідомлене, навмисне, відрефлексоване, цілеспрямоване усне мовлення, структуроване відповідно до композицій його функційно-смислових типів або їх контамінацій. Це комунікативно доцільне мовлення, професійний зміст якого відразу забезпечує його розуміння майбутніми психотерапевтами. Публічне навчальне висловлювання викладача завжди специфічне за своїм мотивом, який не може бути реалізований жодним іншим способом, окрім психотерапевтично-орієнтованого мовленнєвого спілкування.

Отже, якщо розглядати професійно-мовленнєву діяльність викладача ЗВО як психотерапевтичне соціально орієнтоване спілкування, як зразкове публічне висловлювання психотерапевта, то вона обов'язково передбачатиме наявність: 1) професійно-мовленнєвого мотиву (смислоформування і смислоформулювання згідно зі змістом курсу психотерапії); 2) специфічної професійної інтенції (глибокої навчально-психотерапевтичної думки); 3) особливого (дидактичного) цілеутворення (побудови висловлювання з освітньою метою); 4) внутрішньомовленнєвого програмування навчальної психотерапевтичної інформації (смислоформування і вибір смислів, смислоформування і вибір мовних значень як лексичних, так і граматичних); 5) граматичного структурування і вибору лексем і граматичних форм, що забезпечують найбільш точне й повне відображення в зовнішньому мовленні смислів, освітніх задумів викладача, тобто «доконання», за Л. С. Виготським, «думки в слові» [3]. Водночас досягається розуміння навчальних смислів у комунікаторів – майбутніх психотерапевтів, відбувається смислоформування, що свідчить про те, що забезпечене розуміння, а відтак – і зворотний зв'язок; 6) результативності – ступеня

збігу досягнутого результату у висловлюванні з поставленою метою; 7) контролю за перебігом і результатами мовленнєвого процесу.

Під час реалізації всіх означених компонентів публічного мовлення викладач – це суб'єкт професійно-мовленнєвої діяльності та перетворення професійно-терапевтичної мовленнєвої дійсності; джерело пізнання метамови і функціонування психотерапевтичної мови в дискурсі, мовна індивідуальність, особистість носія мовленнєвої культури. Акт такого спілкування може бути як зразок найбільш високої структурної одиниці мовленнєвого вираження психотерапевтичної інформації, професійних, громадських і особистісних цінностей, а також фахово-мовленнєвої самореалізації та самоздійснення.

Навчальне соціально орієнтоване спілкування, зокрема публічне висловлювання викладача у формі поданого зразка психотерапевтичного дискурсу, – найбільш «складна», найбільш «досконала», за О. О. Леонтьєвим, форма професійно-мовленнєвої діяльності, смисловий аспект дидактичного впливу, навчальний засіб презентації мови психотерапії [15].

Отже, процес мовленнєвипродукування або мовленнєвотворення викладача психотерапії органічно входить до системи його багатогранної професійної діяльності, що містить мотиваційний, цільовий, а також виконавський компоненти. Його мовленнєва діяльність народжується з професійної потреби забезпечити розуміння студентами наукової та практично спрямованої навчальної інформації. Для цього він, використовуючи внутрішньомовленнєві мовні засоби, планує своє публічне розгорнуте висловлювання, ставить кінцеву мету й засоби її досягнення. Реалізуючи професійно-мовленнєву діяльність, викладач психотерапії продукує фаховий навчальний дискурс, досягаючи поставленої мети. Конкретний акт професійно-мовленнєвої діяльності викладача завжди починається, як уже зазначено, мовленнєвим мотивом психотерапевтичного смислоформування і смислоформування, планом і говорінням, що забезпечує розуміння майбутніми психотерапевтами смислів, які викладач виражає за допомогою мовних значень. Завдяки динамічній системі професійно-мовних дій і операцій досягається поставлена на початку висловлювання навчально-мовленнєва мета. У такій формі мовлення, за термінологією О. О. Леонтьєва, «самооцінне» і може бути співвіднесене з класичними видами діяльності, оскільки організоване так само, як і інші її види, та має предметний мотив, цілеспрямованість, евристичність, фазність (орієнтування, планування, реалізацію плану, контроль) [15]. Отже, професійно-мовленнєва діяльність постає самостійною діяльністю зі специфічною мотивацією – мотивами-цлями. Це професійно-мовленнєва, навчальна мотивація, мотивація впливу, мотивація досягнення: сприяння виформовуванню у студентів психотерапевтичних смислів через адекватне і достатнє для сприйняття і розуміння сформульованих смислів (дидактичне смислоформування).

Мовленнєва діяльність, за О. О. Леонтьєвим, – це і «спеціалізоване використання мовлення» для спілкування – різновид діяльності спілкування. У цьому сенсі її можна розглядати і як діяльність навчально-мовленнєвого спілкування, і як діяльність професійної вербальної комунікації (смисловий аспект навчальної взаємодії). У зв'язку з цим важливо наголосити на важливості таких психодидактичних дій викладача, як дії щодо встановлення зворотного зв'язку, щоб забезпечити розуміння сприйнятої інформації та створити умови для залучення майбутніх психотерапевтів до полілогу з викладачем у спосіб запитань, уточнень, реплік, дискусій, міркувань, умовисновків тощо. Така інтеракція – кінцевий результат у структурі навчально-професійної мовленнєвої комунікації. Отже, у нашому розумінні професійно-мовленнєва діяльність суб'єктів освітнього простору має місце в тих випадках, коли її мета – побудувати професійно-навчально-наукове розгорнуте висловлювання, коли мова психотерапії у викладача і студентів – самодостатня.

Професійний дискурс викладача, як складник реалізації професійно-мовленнєвої діяльності, – це науково і дидактично організоване висловлювання сукупно з внутрішньомовними (прагматичними, психологічними, соціокультурними) та іншими чинниками; вислів, узятий у професійному і навчальному аспектах; зовнішня, екстерналізована частина мовлення, розглянутого як цілеспрямовані рефлексовані, контрольовані мовленнєві дії; як компонент, що бере участь у взаємодіях студентів і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесів). Це індивідуальна мова, «занурена в професійне життя» [14]; сукупність вербальних форм практики організації і оформлення змісту мовленнєвої комунікації представників психотерапевтичної лінгвокультурної спільності, «екстравертивна фігура» професійної комунікації [19].

Автор цієї статті розробив десять дискурсивних психотехнік психотерапевтичної комунікації, якими мають оволодіти студенти-магістранти. Це такі психотехніки: дискурс-запитання, дискурс-заохочення, дискурс-конфронтація, дискурс-інформування, дискурс-відображення і дискурс-номінація емоцій та почуттів, дискурс-інтерпретування, дискурс-саморозкриття, дискурс-керування, дискурс-підтримка, дискурс-відображення когнітивного змісту та ін. [5, 6, 7, 8, 9, 10].

Їх апробовано й активно впроваджено як інноваційні в освітньому процесі ЗВО, що дає позитивні результати в підготовці майбутніх психотерапевтів, розвитку в них професійно-мовленнєвої діяльності та психотерапевтично дискурсивної компетентності.

Отже, навчально-комунікативне вживання психотерапевтичної мови завжди передбачає певний предметний (ідеальний) мотив, інтенції впливу, мовленнєву мету, внутрішню програму, засоби її реалізації

(що сказати, для чого сказати, як сказати і які мовні одиниці вжити, щоб забезпечити смислове сприймання і розуміння студентами дискурсу).

Висновки та перспективи подальших досліджень. За умов цілеспрямованого формування процес мовленнєпродукування або мовленнєутворення в майбутніх психотерапевтів органічно входить до системи їхньої багатогранної майбутньої професійної діяльності, що містить мотиваційний, цільовий, а також виконавський компоненти. Тоді їхню мовленнєву діяльність зумовлює професійна потреба забезпечити розуміння клієнтами експлікованої терапевтично спрямованої інформації. Для цього вони використовують внутрішньомовленнєві засоби, планують своє публічне розгорнуте висловлювання, ставлять кінцеву мету і способи її досягнення. Реалізуючи в такий спосіб професійно-мовленнєву діяльність, студенти оволодівають уміннями і навичками продукувати фаховий науковий дискурс, досягаючи поставленої мети. Відтак, конкретний акт їхньої професійно-мовленнєвої діяльності починається мотивом (смилоформування і смилоформулювання), планом і говорінням, забезпечує розуміння й оцінку іншими студентами виражених смислів, які передає студент-мовець за допомогою мовних значень і доречних психотерапевтично центрованих фраз, вибраних під час генерації. Завдяки опануванню динамічної системи професійно-мовленнєвих дій і операцій студенти досягають поставленої на початку висловлювання професійно-комунікативна мета. Мовлення стає самооцінним, оскільки відтепер організоване як діяльність і має мовленнєву вмотивованість, предметний мотив, цілеспрямованість, інтенціональність, програмованість, граматичну структурованість, контрольованість, рефлексивність, евристичність. Подальше дослідження пов'язуватимемо з особистісними аспектами суб'єкта професійно-комунікативної діяльності майбутніх психотерапевтів.

Література:

1. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. Москва: Теревинф, 2002. 144 с.
2. Бадмаев Б. Ц., Малышев А. А. Психология обучения речевому мастерству Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 224 с.
3. Выготский Л. С. Мысль и слово. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: Избр. тр. Москва: Лабиринт, 1998. 366 с.
5. Калмиков Г. В. Психолого-професійний дискурс як вираження інтенціональної спрямованості суб'єкта мовлення на адресата. *«Psycholinguistics»: зб. наук. праць.* 2018. № 23(1). С. 73–99.
6. Калмиков Г. В. Дискурс як мовленнєвий вплив. *«Psycholinguistics»: зб. наук. праць.* 2017. № 21(1). С. 112–127.
7. Калмиков Г. В. Психологія формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2019. С. 316.
8. Калмиков Г. В. Дискурсивні практики як компоненти професійно-мовленнєвої діяльності психологів. *Психолінгвістика. Психолингвистика. Psycholinguistics : зб. наук. праць.* 2016. № 20(1). с. 98 – 111.
9. Калмиков Г. В. Дискурсивний вплив як спосіб реалізації професійно-мовленнєвої діяльності психолога. *East European Journal of Psycholinguistics.* 2017. № 14(1). С. 86–100.
10. Калмиков, Г. В. Професійно-психологічний дискурс як інструмент впливу на адресата. *«Psycholinguistics»: зб. наук. праць.* 2017. № 22(1). С. 104–124.
11. Ковалева М. Н. К определению понятия публичной речи. *Психолингвистика в XXI веке : результаты, проблемы, перспективы : тезисы докладов XVI Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации* (Москва, 15–17 июня 2009 г.). отв. ред. Е. Ф. Тарасов. Москва: Изд-во «Эйдос», 2009. С. 126–127.
12. Корніяка О.М. Особливості комунікативно-мовленнєвої компетентності викладача вищої школи. *Психолингвистика. Психолингвистика. Psycholinguistics : зб. наук. праць.* 2018. № 24(1). С. 183–206.
13. Кочеткова Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры : автореф. дисс.. д-ра филолог. наук: спец. 10.02.01. Саратов, 1999. 53 с.
14. Красных В. В. Основы психолингвистики. Москва: Гнозис, 2012. 333 с.
15. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.
16. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. Москва: Изд-кий центр «Академия», 2002. 352 с.
17. Максименко К., Калмиков Г. В. Психолінгвістична концепція і модель мовленнєвого впливу О. О. Леонтьєва та її значення для актуалізації сучасних проблем спілкування. *Психолінгвістика. Психолингвистика. Psycholinguistics.* 2018. № 24(1), С. 227–252.
18. Норман Б. Ю. Грамматика говорящего. С.-Петербург. гос. ун-т. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1994. 227 с.
19. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс : учеб. пособ. 2-е изд., испр. Москва: Флита : Наука, 2006. 224 с.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 1999. 720 с.
21. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. Москва: PerSe (Логос), 2004. 316 с.
22. Тарасов Е. Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания. Языковое сознание и образ мира. Москва: Ин-т языкознания РАН, 2000. С. 24–32.
23. Уфимцева Н.В. Динамика и вариативность языкового сознания : лингвистический анализ значения : автореф. дисс... д-ра. психол. наук : спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология». Москва, 1994. 41 с.

Отримано: 20 жовтня 2020 р.

Прорецензовано: 4 листопада 2020 р.

Прийнято до друку: 4 листопада 2020 р.

e-mail: naukagpk@i.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-51-56

Мішкулинець О. О., Брижак Н. Ю., Доктор К. О. Вплив негативної поведінки молодших школярів на їхню навчальну діяльність як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 51–56.

УДК 159.922.76-056.49-042.3]:373.3.015.3-053.5(045)

Мішкулинець Олена Олексіївна,

кандидат психологічних наук, викладач психолого-педагогічних дисциплін
гуманітарно-педагогічного фахового коледжу
Мукачівського державного університету

Брижак Надія Юріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету

Доктор Катерина Олександрівна,

викладач математичних дисциплін
гуманітарно-педагогічного фахового коледжу
Мукачівського державного університету

ВПЛИВ НЕГАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЇХНЮ НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто проблему прояву негативної поведінки серед молодших школярів. Показано, що проблема, з якою стикаються вчителі початкової школи, – це формування в дітей певної поведінки з метою поліпшення успішності учнів, які відстають у навчанні. Особливо актуальним постає питання взаємозв'язку між поведінкою та успішністю молодшого школяра в навчанні. Мета дослідження – обґрунтувати особливості негативної поведінки та її вплив на навчальну діяльність дітей молодшого шкільного віку. Щоб перевірити методичну ефективність, ми вивчили та проаналізували низку наукових робіт за визначеною проблематикою. Методи дослідження: аналіз наукової літератури, узагальнення, класифікація (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизація, групування (для концептуалізації основних положень дослідження). За результатами дослідження конкретизовано чинники, від яких залежать прояви порушення поведінки, проаналізовано психологічні особливості дітей цього віку, з'ясовано педагогічні умови, за допомогою яких забезпечують профілактичний характер виховання дітей із негативними проявами в поведінці; виокремлено чинники негативної поведінки; зазначено, що негативна поведінка впливає на навчальну діяльність учнів. Установлено, що проблему негативної поведінки треба розглядати в площині особистісного розвитку дитини та формування в неї соціальної поведінки. Зауважено, що осмислення поведінкових механізмів у дітей допомагає одночасно не тільки виявити причини відхилення у поведінці, а й знайти засоби впливу, визначити основні напрями психолого-педагогічного виправлення в поведінці. Констатовано, що негативна поведінка призводить до формування стійких порушень поведінки, які заважають підвищенню успішності учня в навчальній діяльності як важливої умови для розвитку дитячої особистості. Подальші перспективи дослідження передбачають вивчення особливостей прояву та умов виникнення негативної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: поведінка; молодший школяр; негативні прояви в поведінці; відхилення в поведінці; навчальна діяльність; профілактика негативних проявів.

Olena O. Mishkulynets,

Candidate of Psychological Sciences, Teacher of Psychological and Pedagogical Disciplines
Humanitarian-pedagogical College Mukachevo State University

Nadiya Y. Bryzhak,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology
of Primary Education Mukachevo State University

Kateryna O. Doktor,

Teacher of Mathematical Disciplines, Humanitarian-pedagogical College Mukachevo State University

INFLUENCE OF NEGATIVE BEHAVIOR OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN ON EDUCATIONAL ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Today, the number of children whose behavior is contrary to social, moral, and legal norms in society is increasing. The article considered that understanding the mechanisms of formation of behavioural disorders will contribute to the introduction on this basis of the preventive component in the pedagogical process at all levels of education. Particular attention is paid to the problem of negative behaviour among younger pupils, because the main stereotypes of behaviour are laid down at this age. It has been shown that the problem faced by primary school teachers is the formation of certain

behaviours in children to improve the performance of pupils who lag behind in learning. The question of the relationship between the behaviour and success of junior high school pupils in learning is especially relevant. The purpose of the study is to substantiate the features of negative behaviour and its impact on the educational activities of primary school children. To test the methodological effectiveness, it had been studied and analysed several scientific papers on specific issues. Methods of research used: theoretical: analysis of scientific literature, generalization, classification (for clarification of key concepts of research), systematisation, grouping (for conceptualisation of the main provisions of the study). The results of the study substantiate and specify the factors on which the manifestations of behavioural disorders depend, analyse the psychological characteristics of children of this age, clarify the pedagogical conditions by which to ensure the preventive nature of raising children with negative behaviours; the theoretical bases of the process to prevent negative manifestations of behaviour in junior schoolchildren are revealed. The factors of negative behaviour have been singled out. It has been noted that negative behaviour influences the educational activity of students. It has been established that the problem of negative behaviour should be considered in the plane of personal development of the child and the formation of her social behaviour. It has been noted that the understanding of behavioural mechanisms in children helps not only to identify the causes of deviations in behaviour, but also to find means of influence, to determine the main directions of psychological and pedagogical correction in behaviour. Attention is drawn to the need for preventive work and pedagogical correction in the behaviour of the emerging personality at all levels of education. It is stated that negative behaviour leads to the formation of persistent behavioural disorders that prevent the pupil's success in learning as a necessary condition for the development of the child's personality. Further prospects of the study include the study of the peculiarities of the manifestation and conditions of negative behaviour of primary school age children.

Key words: *behavior; elementary school children; negative behaviors; disorders in behavior; educational activity; prevention of negative manifestations.*

Постановка проблеми. Щороку збільшується кількість дітей, поведінка яких суперечить соціальним, моральним і правовим нормам у суспільстві [12]. Серед дітей треба проводити профілактичну роботу та здійснювати педагогічну корекцію в поведінці сформованої особистості. Особливу актуальність має проблема розуміння механізмів формування поведінкових відхилень, що сприятиме впровадженню на цій основі профілактичного складника педагогічного процесу на всіх рівнях освіти.

Учені [2, 8, 9, 10, 12] звертають особливу увагу на проблему прояву негативної поведінки серед молодших школярів, оскільки основні стереотипи поведінки закладені саме в цьому віці. Проблема, з якою стикаються вчителі початкової школи, – це формування в дітей певної поведінки для поліпшення успішності учнів, які відстають у навчанні.

Поняття «негативна поведінка» тісно пов'язане з поняттям «відхилення в поведінці», оскільки вони важливі на ранньому етапі формуванні девіантної поведінки.

Дослідники в галузі психології визначають термін «негативні прояви в поведінці» як психологічний захист, який відбувається в ситуаціях відхилень у психічному розвитку людини. Отже, психологічна основа негативних реакцій – незадоволення дитини будь-якими важливими соціальними потребами: потребою в спілкуванні, повазі, схваленні, емоційному контакті з близькими або однолітками. Відтак, блокування цих потреб може стати джерелом емоцій, які в разі їх усвідомлення призведуть до негативної поведінки [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи психолого-педагогічні дослідження з проблеми негативних проявів поведінки, можемо стверджувати про відсутність їх єдиної класифікації. Учені, які вивчали дітей із негативною поведінкою, схарактеризували цю категорію дітей як нечутливу до виховних впливів, що характеризується гальмуванням або високою збудливістю, нестабільністю емоцій та настрою, непередбачуваною поведінкою, агресивністю.

Вагомий внесок у дослідження проблеми психологічного аспекту порушення поведінки належить М. В. Добриніній, Л. В. Долинській, А. І. Захарову, І. Ю. Кулагіній, А. О. Любліну, І. К. Матюші, В. С. Мухіній, Л. Ф. Обуховій, Н. Ф. Талізінній, М. М. Фіцулі, Л. М. Фрідману та ін.

Проблему поведінки учнів початкових класів подано в низці психологічних досліджень. Зокрема, основні аспекти психолого-педагогічних особливостей формування поведінки молодших школярів розглянуто в роботах О. М. Мірошниченко [7]; негативні прояви в поведінці дітей як початкову стадію формування порушень поведінки в молодшому шкільному віці – у роботах Н. П. Пихтіної [8], Т. Є. Федорченко [10]; відхилення в поведінці дітей як порушення встановлених норм і усталених правил – у роботах К. О. Ющенко [12]; питання профілактики негативних проявів та відхилень у поведінці молодших школярів – у роботах Н. В. Казакової [2], Н. П. Пихтіної [8].

У психології є низка досліджень О. Б. Сидоренко [9], у яких описано особливості поведінки учнів молодшого шкільного віку з низькою результативністю в учінні. Проблему формування самоконтролю молодших школярів у навчальному процесі досліджено в роботах таких науковців: Л. Ілійчук [1], В. І. Лозова, Г. В. Троцько [5], В. Мельничук, В. Осіпчук [6], М. М. Фіцула [11].

Варто відзначити особливий внесок Р. В. Козубовського та О. В. Шелевер [3], які обґрунтували організаційно-методичні умови оптимізації процесу педагогічного спілкування, щоб забезпечити корекцію відхилень у формуванні особистості та поведінці важковиховуваних учнів початкових класів.

Наразі вчені звертають велику увагу на особливості поведінки молодших школярів, виховання їхньої моральної поведінки та самоконтролю, але не наголошують на конкретному взаємозв'язку між поведінкою та навчальною діяльністю молодшого школяра.

Тому **мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей негативної поведінки та її вплив на навчальну діяльність дітей молодшого шкільного віку.

Важливим завданням було розглянути поведінкові механізми в дітей, які допомагають одночасно не тільки виявити причини відхилень у поведінці, а й знайти засоби впливу, визначити основні напрями психолого-педагогічного виправлення в поведінці.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано теоретичний аналіз наукової літератури, узагальнення, класифікацію (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизацію, групування (для концептуалізації основних положень дослідження).

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що у психології термін «поведінка» застосовують для опису діяльності живих істот, переважно тварин. Але людська поведінка має колективну діяльність і завжди соціально обумовлена. Тобто такі дії, які відображають людську природу і які виконують на основі ухвалених правил у соціумі.

Отже, поведінка людини – особлива форма взаємодії з зовнішнім світом, у якій вагомому значення набувають вищі психічні форми саморегуляції, усвідомлені та пов'язані з моральними правилами.

Насамперед зазначимо, що в молодшому шкільному віці під час взаємодії з дорослими та однолітками в дитини зароджується алгоритм поведінки, у якому відбуваються стійкі поведінкові реакції. У складних ситуаціях дитина експериментує, застосовуючи різні альтернативи поведінки. Тому неправильна поведінка молодших школярів – це тривожний сигнал для дорослих: її не можна ігнорувати, доведеться контролювати такі прояви та використовувати різні методи та прийоми, щоб дитина впоралася з ситуацією. Дітям із негативною поведінкою властиві неадекватна самооцінка, агресивність і тривожність. У зв'язку з цим першочергова мета початкової школи – запобігти відхиленням у поведінці дітей [9].

Аналізуючи проблему негативної поведінки, можемо стверджувати, що її варто розглядати в площині особистісного розвитку дитини та формування в неї соціальної поведінки.

У дослідженні ми підкреслюємо, що до розгляду питання про дітей із негативною поведінкою потрібно підходити дуже уважно. Учителі часто припускаються вагомих помилок, аналізуючи негативні прояви дитини, а не шукаючи позитивних рис особистості, на які можна покластися у вихованні.

До негативних поведінкових проявів у дітей молодшого шкільного віку можемо віднести непослух, негативність, агресивність, упертість, сором'язливість, нечесність, хитрощі тощо [2].

Насамперед, щоб здійснити профілактичні заходи щодо негативної поведінки молодших школярів, потрібно спочатку з'ясувати їх психолого-педагогічні характеристики.

По-перше, діяльність молодшого школяра має специфічну соціальну ситуацію розвитку. Основна особливість віку – зміна соціальної позиції та прийняття нової соціальної ролі «учень».

По-друге, у новій соціальній ролі учні адаптуються до нових умов, змінюють розпорядок дня, підвищують потребу в дотриманні правил і виконанні певних вимог. У них формується здатність навчатися. Саме тому молодший шкільний вік надзвичайно важливий у формуванні та закріпленні елементарних форм свідомої поведінки.

Підкреслимо, що новоутворення мають особливе значення в розвитку свідомості дітей цього віку. Основні новоутворення визначають якісні зміни в емоційній сфері молодших школярів. Вони сприяють усвідомленню потреб, внутрішньому аналізу дій, дитина починає розуміти свої стосунки з іншими [4].

Крім того, у молодшого школяра відбувається пошук внутрішньої позиції, зміст якої залежатиме від ставлення дитини до оточення. Як наслідок, є дві життєві позиції, які можуть сформуватися через негативну самооцінку: депресія та безнадія. Зауважимо, що гнів, агресивні реакції – це прийоми самозахисту від почуття провини та сорому.

Важливо розуміти, що діти цього віку не досягли рівня сформованості агресивної поведінки та їхні агресивні реакції – це здебільшого психічний захист. Однак він має низький адаптаційний потенціал, тому агресивні прояви в дітей треба віднести до неадекватної захисної поведінки. Агресивна поведінка часто виникає тоді, коли інші форми поведінки не дають дитині бажаних результатів. Під впливом стресових ситуацій адаптаційна поведінка може змінитися на агресивні прояви. Проявляючи несвідомі психологічні механізми захисту у вигляді гніву та агресії, молодший школяр показує дорослому про свою нездатність свідомо зменшити переживання негативних почуттів, що виникли внаслідок психотравматичних подій.

Як зазначено вище, основні поведінкові стереотипи закладаються в молодшому шкільному віці. Проте осмислення поведінкових механізмів у дітей допомагає одночасно не тільки виявляти причини відхилень у поведінці, а й знаходити засоби впливу, визначати основні напрями психолого-педагогічної корекції поведінки.

Зазначимо, що існує безліч причин, які призводять до поведінкових порушень у дітей шкільного віку, які зі свого боку спричиняють зниження навчальної діяльності. Зокрема, це складні психологічні особливості дітей, проблеми, які виникають у сім'ях, психічні розлади, недоліки в організації профілактичної роботи [8].

Варто зазначити, що молодший шкільний вік має здатність поводитися довільно, що залежить від рівня розвитку дитини. Висока чутливість школяра до шкільних правил, якщо він їх не порушує, не перешкоджає формуванню соціальних почуттів. Але нерозвиненість цих почуттів засвідчує про неможливість застосувати моральні критерії під час оцінювання поведінки учнів.

Безумовно, уміння, навички, звички мають важливе значення в житті дитини. Усвідомлюючи правила поведінки, вона поводить себе правильно, бо інакше не може. Розвиток звичок щодо правильної поведінки – це складний процес, як і виховання свідомості [4].

Водночас для свідомої поведінки характерний інтелектуальний зв'язок між бажанням щось зробити і можливою дією. Це дає змогу дитині оцінити свою поведінку. З часом орієнтація на власні дії перетворюється з імпульсивної поведінки дитини на довільну [12].

Також спостереження засвідчують, що поведінку відповідно до усталених у суспільстві норм забезпечує те, коли вимоги ставлять усі члени групи. Дотримання цих вимог – спосіб вирішення конфліктів. Щоб запобігти конфлікту, дітям потрібно розвивати саморегуляцію своєї діяльності та поведінки, а також адекватну самооцінку. З розвитком самооцінки дитина починає правильно розуміти свої успіхи та невдачі, більш раціонально оцінювати власну діяльність, активно впливати на поведінку [9].

Для узгодження дії дитини, регулювання її поведінки важливим чинником є загальновизнані моральні норми. Функція моральних норм значно підсилюється, якщо члени суспільства здатні до самоконтролю.

У психолого-педагогічній літературі наявні дослідження щодо формування самоконтролю в дітей шкільного віку в навчальній діяльності, у процесі спілкування та в поведінці. Доведено, що самоконтроль у цьому віці можливий лише під керівництвом дорослої людини та за участю однолітків. Відтак це пов'язано з відсутністю навичок самоконтролю та відсутністю контролю власних вчинків [14].

Зокрема, щоб позбутися цих недоліків, самоконтроль у поведінці визначають як чітке формування правил поведінки та створення в дитини налаштування на самоконтроль. У міру розвитку самоконтролю імпульсивна поведінка учнів зменшується, а емоційна сфера набуває стійкості. Без самоконтролю не можливо виробити в дитини поваги до іншого.

Безперечно, що під час навчання в школі дитина має самостійно контролювати власну поведінку. Провідним чинником поведінки молодшого школяра є його навчальна діяльність. Згодом, навчаючись у школі, він набуває певних правил поведінки, якими користується. Для розвитку довільної поведінки важлива здатність дитини самостійно створювати цілі, а отже, організовувати та контролювати свою поведінку [1; 6].

Зазначимо, що спочатку молодші школярі, оцінюючи лише результати свого навчання, поступово долучають до сфери самооцінки моральні якості своєї особистості, зокрема: увічливість, правдивість, справедливість тощо.

Поведінкові розлади також спричинює нездатність учня правильно організувати свою поведінку, недостатня розвиненість мотивів навчання, небажання докладати зусиль під час виконання завдань. Унаслідок інтереси до навчання слабшають, дитина не в змозі впоратися з навчальним матеріалом, з'являються прогалини в знаннях, порушується поведінка [5; 13].

Останнім часом постає питання про педагогічне нехтування дітьми, що мають відхилення в поведінці та навчальній діяльності, що викликано недоліками в освітньому процесі. Але педагогічно занедбаними учнями зазвичай є фізично та психічно здорові діти з певними відхиленнями у свідомості та поведінці, викликаними неправильним вихованням. Діти мають низький рівень самостійності й не можуть контролювати свою поведінку.

Одна з вагомих причин щодо поведінкових відхилень учнів – це безпорадність у розумінні, що стоїть за такою поведінкою. Такі учні пов'язують першопричину своїх поведінкових розладів зі збігом обставин та впливом зовнішніх чинників [7].

Відзначимо, що правильна освіта вимагає об'єктивного аналізу мотивів дій учнів, їхньої правильної оцінки, причин виникнення та виявлення способів психолого-педагогічної корекції для вдосконалення поведінки.

Профілактика відхилень у поведінці молодших школярів не повинна запобігати відхиленням, але має запобігати їх виникненню; зосередитися на набутті досвіду для вирішення різних питань, збереження здоров'я та вільного саморозвитку особистості, зважаючи на моральні цінності суспільства та збереження індивідуальності дитини [3].

Варто наголосити на роботі з батьками дітей початкових класів, щоб уникнути негативних проявів поведінки учнів. Для цього вчителі початкових класів повинні проводити інформаційну роботу з батьками.

Безперечно, під час роботи з батьками треба провести опитування, щоб з'ясувати освітні можливості батьків, умови виховання в сім'ї, підкреслити найважливіші моменти у взаєминах між ними та дітьми, дати їм поради, допомогти визначити вибір методів впливу на дитину, спрямованих на виховання їх у любові та взаємодопомозі.

Отже, можемо виокремити такі чинники негативної поведінки дітей:

- 1) недостатня увага з боку інших, особливо значущих осіб (батьків, опікунів, авторитетних дорослих, однолітків);
- 2) криза, викликана психічним життям – криза семи років;
- 3) неправильний тип виховання в сім'ї;
- 4) несприятлива адаптація дитини до школи.

Спираючись на чинники негативних проявів, окреслені в поведінці молодших школярів, та наукові дослідження особливостей виховання дітей цього віку, ми визначили педагогічні умови, що забезпечують профілактичний характер виховання дітей із негативними проявами в поведінці [10]:

1. Умови, що забезпечують запобігання негативним проявам і виправлення їх у поведінці молодших школярів:

- рання психолого-педагогічна профілактика негативної поведінки;
- забезпечення особистої важливості дитини в навчальному процесі;
- психолого-педагогічна діагностика дітей із негативною поведінкою;
- здійснення шкільних заходів, спрямованих на поліпшення адаптації молодшого школяра.

2. Умови, що сприяють підвищенню рівня психолого-педагогічної освіти батьків:

- практична допомога батькам у вихованні дітей із негативною поведінкою;
- цілеспрямована діяльність школи щодо вдосконалення психолого-педагогічної освіти батьків.

3. Умови, що дають змогу отримати особистісне значення дитини в сім'ї:

- педагогічно доцільна поведінка дорослих у ситуаціях можливих негативних проявів;
- демонстрація безумовної любові до дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, узагальнюючи зазначене, зауважимо, що згідно з нашим дослідженням негативна поведінка призводить до формування стійких порушень поведінки, які виникають уже в молодшому шкільному віці. Тому досліджувати поведінку дітей цього віку, її особливості впливу на навчальну діяльність актуально сьогодні та важливо для розвитку дитячої особистості.

Установлено, що проблему негативної поведінки варто розглядати в площині особистісного розвитку дитини та формування в неї соціальної поведінки. Осмислення поведінкових механізмів у дітей допомагає одночасно не тільки виявити причини відхилень у поведінці, а й знайти засоби впливу, визначити основні напрями психолого-педагогічного виправлення. Потрібно здійснювати профілактичну роботу та вносити педагогічну корекцію в поведінку особистості, яка формується, на всіх рівнях освіти. Отже, негативна поведінка призводить до формування стійких порушень поведінки, які заважають підвищенню успішності учня в навчальній діяльності як важливої умови для розвитку дитячої особистості.

Перспективою подальших наукових досліджень заявленої проблеми буде вивчення особливостей прояву й умов виникнення негативної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Література:

1. Ілійчук Л. Формування навичок самоконтролю молодших школярів у навчальному процесі початкової школи. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 155–159.
2. Казакова Н. В. Профілактика відхилень у поведінці молодших школярів у позаурочний час як соціально-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8(52). С. 340–347.
3. Козубовський Р. В., Шелевер О. В. Профілактика девіантної поведінки молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. № 2(45). С. 99–103.
4. Кутіщенко В. П. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2017. 128 с.
5. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків: «ОБС», 2002. 400 с.
6. Мельничук В., Осіпчук В. Формування навичок самоконтролю молодших школярів. *Інноваційні педагогічні технології в загальноосвітній школі: теорія та практика*: матеріали всеукр. інтернет-конференції, Умань, 22 лют. 2019 р. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/90-innovatsiyni-pedahohichni-tekhnohohiyi-v-zahalnoosvitniy-shkoli-teoriya-ta-praktyka-22-liutoho-2019-r/225-formuvannya-navichok-samokontrolyu-molodshikh-shkolyariv-u-navchalnomu-protsehi-pochatkovoji-shkoli>
7. Мірошніченко О. М. Основні аспекти психолого-педагогічних особливостей формування поведінки молодших школярів. *Педагогічні науки*. 2016. Вип. LXXSV. Том 2. С. 50–54.
8. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2012. 376 с.
9. Сидоренко О. Б. Особливості поведінки учнів молодшого шкільного віку з низькою результативністю в учінні: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 207 с.

10. Федорченко Т. Формування просоціальної поведінки молодших школярів у контексті профілактики негативних проявів у поведінці. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. № 52. С. 203–209.
11. Фіцула М. М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів. Тернопіль, 1999. 141 с.
12. Ющенко К. О. Відхилення у поведінці дітей як психолого-педагогічна та соціальна проблема. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 71–77.
13. Pianta R. C., La Paro K. Improving early school success. *Educational Leadership*. 2003. 60(7). P. 24–29.
14. Susan de la Riva, Thomas G. Ryan Effect of Self-Regulating Behaviour on Young Children's Academic Success. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*. 2015. 7(1). P. 69–96.

Отримано: 03 липня 2020 р.

Прорецензовано: 27 листопада 2020 р.

Прийнято до друку: 27 листопада 2020 р.

e-mail: uliana.nikitchuk@oa.edu.ua

oleksandra.poliukhovych@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-57-63

Нікітчук У. І., Полюхович О. Ф. Психолінгвістичний аналіз перфекціонізму як крок до розроблення шкали перфекціонізму для студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 57–63.

УДК 159.9.07

Нікітчук Уляна Ігорівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

Полюхович Олександра Федорівна,

студентка V курсу спеціальності «Психологія» факультету політико-інформаційного менеджменту
Національного університету «Острозька академія»

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ЯК КРОК ДО РОЗРОБЛЕННЯ ШКАЛИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ

Стаття презентує результати психолінгвістичного дослідження явища перфекціонізму. Емпірично вивчено асоціативне та конотативне значення слова «перфекціонізм» для студентів. Виокремлено такі асоціативні універсалії: «чистота», «результат», «порядок», «літери», «нудний», «ідеал», «пазл», «зразок», «відповідальність». Загалом респонденти сприймають позитивно значення перфекціонізму. Виокремлено активний і пасивний бік перфекціонізму, а також критерії його розмежування на здоровий і невротичний. Визначено, що студенти, на відміну від інших, орієнтуються на досягнення досконалості й чистоти, що свідчить про здоровий перфекціонізм, тоді як інші респонденти передовсім звертають увагу на вимоги і стандарти, що є ознакою невротичного перфекціонізму. Універсалія «відповідальність» спільна для обох груп, тому ця якість тісно пов'язана з прагненням до досконалості, хоч і проявляється по-різному залежно від типу перфекціонізму: від надмірної відповідальності за свої дії в Я-орієнтованому перфекціонізмі до її уникнення в соціально приписуваному перфекціонізмі. Результати дослідження буде застосовано для подальшого розроблення шкали перфекціонізму для студентів.

Ключові слова: перфекціонізм, психолінгвістика, асоціативний експеримент, асоціації, конотативне значення, психодіагностика, студенти.

Ulyana I. Nikitchuk,

PhD, Associate Professor of Psychology and Pedagogics Department, The National University of Ostroh Academy

Oleksandra F. Polyukhovych,

5th year student majoring in Psychology, Faculty of Political Studies and Information Management,
The National University of Ostroh Academy

PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF PERFECTIONISM AS A STEP TO STUDENT PERFECTIONISM SCALE DEVELOPMENT

The article presents the results of psycholinguistic analysis of perfectionism. A theoretical review of perfectionism structure and explication is proposed in the introductory part of the paper. The associative and connotative meaning of perfectionism are empirically investigated using free association experiment procedure. The data from two groups are compared: student sample ($N = 23$ in total, age range: 17-27 years) and non-student sample ($N = 11$, age range: 18-60 years).

Findings. After the analysis of 176 associative responses and their frequencies the associative universals were discovered: 'purity', 'result', 'order', 'letters', 'boring', 'ideal', 'puzzle', 'sample', 'responsibility'. The connotative meaning for each universal was defined using 7-grade scale and three parameters: (1) evaluation (positive-negative); (2) strength (strong – weak); (3) activeness (active-passive). It is concluded that the meaning of perfectionism for students is positive in general. Active and passive aspects of perfectionism and the criteria to distinguish between healthy and neurotic perfectionism are revealed.

It is determined that students, unlike others, are focused on achieving 'perfection' and 'purity', which may indicate a healthy perfectionism. In contrast, the respondents in non-student sample primarily pay attention to the 'requirements' and 'standards', which is recognized as a feature of neurotic perfectionism. It is revealed that students more than other participants agree with relevance of notions 'excellence' and 'facility' in connection with stimulus 'perfectionism' while other respondents support association 'boring' much more. For non-student sample some features related to perfectionism can be stated: disturbance with inflated requirements and expectations, with difficulties of compliance to high demands; an avoiding fails mindset. The hypothesis for future studies is set on this basis that, maybe, the role of socially prescribed perfectionism is not that significant when it comes to students' striving for excellence.

The universals 'ideal' and 'responsibility' are common to both groups of participants, so this quality is assumed to be closely related to perfectionism, although it manifests itself differently depending on the type of perfectionism: from excessive responsibility for own actions in self-oriented perfectionism to inclination of avoidance in socially prescribed perfectionism.

The limitations of the study are discussed. The results are going to be implemented for further development of the student perfectionism scale.

Key words: perfectionism, psycholinguistics, associative experiment, associations, connotative meaning, psychodiagnostics, students.

Постановка проблеми. У психології вивчення явища перфекціонізму розпочалося в 30-х роках ХХ століття із робіт К. Хорні [7] та А. Адлера [1] й активно триває досі. Усе більше доказів здобуває теза про зв'язок перфекціонізму з труднощами в досягненнях і стосунках, а також із такими психопатологіями, як харчовий, тривожний, депресивний розлади [14]. Згідно з даними Б. Шоу та З. Сегала, перфекціонізм – один із найсильніших предикторів суїциду [18]. Окрім того, перфекціонізм негативно впливає на стосунки не лише в повсякденному житті, а й у процесі психотерапії, що спричинює її слабкі результати, як повідомляють С. Блатт і В. Зурофф [8]. Питання надійної та валідної діагностики перфекціонізму належить до важливих у контексті запобігання і подолання його негативних ефектів.

Л. Карамушка, О. Бондарчук, Т. Грубі нещодавно запропонували докладний огляд доступних в Україні опитувальників для діагностики перфекціонізму [5], що містить повний текст опитувальників українською мовою. Варто зазначити, що з 14 згаданих опитувальників лише 1 – авторська апробована розробка, що пропонує свою модель перфекціонізму (шкала перфекціонізму О. Лози; містить двокомпонентну структуру перфекціонізму, що її становлять «особистісні стандарти» та «поляризація мислення», адресовані як собі, так і іншим); 2 – українська адаптація закордонних опитувальників, а саме: 1) шкала із 10 пунктів «Перфекціонізм» опитувальника «Перевірка на життєздатність» В. Шауфелі, адаптований і стандартизований на українській вибірці працівників Державної податкової служби України [4]; 2) велика тривимірна шкала перфекціонізму М. Смітта, Д. Саклофські, Й. Стоєберт, С. Шеррі в адаптації Т. Грубі, адаптована на вибірці N=350 науково-педагогічних працівників вищої школи України, причому вказано, що процес адаптації не завершено [2]; 10 опитувальників подано з російських джерел у перекладі українською без відомостей про автора перекладу та психометричні властивості поданих методик (тест «Чи схильні ви до перфекціонізму?» із 10 пунктів Є. Ільїна, опитувальник «Чи страждаєте Ви перфекціонізмом?» Є. Ільїна із 12 пунктів, опитувальник перфекціонізму Т. Шулера, опитувальник для дослідження перфекціонізму з 10 пунктів за Є. Ільїним, багатомірна шкала перфекціонізму Р. Фроста в російській адаптації В. Ясної та С. Єнікополова, шкала пасивного перфекціонізму О. Філатової, багатомірна шкала перфекціонізму П. Г'юїта та Г. Флетта в російській адаптації І. Грачової, опитувальник перфекціонізму Н. Гаранян та А. Холмогорової, диференційований тест перфекціонізму А. Золотарьової, шкала перфекціонізму Дженкінс-Фрідмана та Бренскі-Мерфі); 1 опитувальник запропоновано з англomовного джерела (переглянута шкала перфекціонізму Р. Слені) українською мовою без жодних відомостей щодо особливостей перекладу й апробації [5]. З цього можемо висувати, що попри довгі переліки «наявних» методик насправді вибір українського науковця, який має на меті досліджувати різні аспекти перфекціонізму, доволі убогий. Щодо згаданих адаптованих варіантів хочеться зазначити, що хоч вони й були апробовані на професійно специфічних вибірках, питання про те, наскільки ефективно вони працюють для інших сукупностей, залишається відкритим.

У процесі пошуку літератури нашу увагу привернула також модифікація опитувальника перфекціонізму Н. Гаранян та А. Холмогорової, яку здійснила Т. Завада [23], адже авторка подала переконливі відомості щодо високої якості українського варіанта опитувальника, що він репрезентує оригінальну 6-факторну структуру перфекціонізму. Вивчення психометричних властивостей опитувальника відбувалося на вибірці львівських студентів N=299. Варто зауважити, що текст опитувальника змістово не специфічний для студентів з їхньою життєдіяльністю і типовими завданнями, авторка модифікації пропонує застосовувати його всім дорослим без огляду на вік, стать, освіту. Ми ж у своєму дослідженні виходимо з ідеї розробити опитувальник перфекціонізму, який буде змістово специфічним для студентів. Першим кроком у перевірці життєздатності цього задуму було проведення психолінгвістичного дослідження, висвітлити результати якого і є метою цієї публікації.

Отже, проблему браку якісного інструментарію для дослідження різних аспектів перфекціонізму українців на сьогодні не можна вважати вирішеною, опитувальників, що подають визнані наукою моделі перфекціонізму не достатньо, тож наукові розвідки в цьому напрямку залишаються актуальними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як нещодавні, так і більш ранні дослідження перфекціонізму зосереджені здебільшого навколо питань структури, діагностики (зокрема й диференційної) перфекціонізму, його наслідків та ефективності лікування. У контексті теми цієї публікації опираємося на праці, що висвітлюють змістові та структурні аспекти перфекціонізму. Такий фокус уваги в дослідженнях бере витоки ще із праць Д. Бернза, який пропонував розглядати у структурі перфекціонізму такі когніції, як оцінка, інтерпретація подій, очікування від себе та інших [10]. Завищені очікування (часто вимоги) перфекціоністів згадано також у працях А. Бека [9].

П. Г'юїт і Дж. Флетт визначають перфекціонізм як невротичний чи дезадаптивний особистісний стиль, що містить три головні особистісні та міжособистісні компоненти [13]: 1) потреба *бути* досконалим, проєктована на себе чи інших, що зі свого боку має три виміри: *Я-орієнтований перфекціонізм* (вимога до себе особисто бути досконалим), *перфекціонізм, орієнтований на іншого* (вимога, щоб інший був досконалим), *соціально приписуваний перфекціонізм* (відчуття, що інші очікують/вимагають досконалості від тебе) [12]; 2) міжособистісне *вираження* досконалості – спонукати являти себе іншим ідеальним як через створення іміджу досконалої особистості, так і через приховування своїх недоліків; це явище відоме як *перфекціоністська самопрезентація*, що містить три аспекти: *перфекціоністська самореклама* (активне просування інформації про свою вдавану досконалість), *відмова ділитися інформацією про свою недосконалість* (уникнення показу в той чи той спосіб потенційно невигірливої інформації про себе), *приховування недосконалості* (замовчування інформації про себе у спілкуванні, якщо вона може свідчити про неідеальність [14]); 3) когнітивний компонент – оброблення інформації перфекціоністськими когнітивними структурами й автоматичні думки перфекціоністської тематики [14].

У сучасній українській психології досить виражена тенденція послуговуватися російськими теоріями, моделями, тож у вітчизняних публікаціях чи не найчастіше згадано шестифакторну модель перфекціонізму Н. Гаранян та А. Холмогорової, згідно з якою структуру перфекціонізму становлять: 1) сприйняття інших людей як таких, що делегують високі очікування; 2) завищені вимоги до себе; 3) високі стандарти діяльності з орієнтацією на полюс «найуспішніший»; 4) селектування інформації про свої помилки та невдачі; 5) поляризоване мислення; 6) контроль над переживаннями [23]. Бачимо, що зміст факторів перегукується із запропонованими в працях П. Г'юїта та Дж. Флетта, однак наявні значні відмінності, зокрема щодо чинника самопрезентації. Це вказує на потребу критично осмислити матеріали цих досліджень, здійснити емпіричні розвідки на релевантній українській вибірці, перш ніж переходити до розроблення опитувальника в межах тієї чи іншої моделі.

Варто згадати про дослідження, у яких розмежовано конструкти нарцисичного та самокритичного перфекціонізму [16] і нарцисичний перфекціонізм обґрунтовано окремим особистісним конструктом, на основі якого можна з високою імовірністю прогнозувати аверсивну (неприятну) соціальну поведінку. Щодо самокритичного перфекціонізму, то він у різних варіаціях накладає відбиток на міжособистісні стосунки. Зокрема, Я-орієнтований перфекціонізм пов'язаний із тенденцією ворожості-домінування відповідно до даних Р. Гіла, М. Зралла, Ш. Тарлінгтон [15] та асертивності-домінування у стосунках згідно з матеріалами Й. Стобера, М. Сміта, Д. Саклофські, С. Шеррі [22], перфекціонізм, орієнтований на інших, – з тенденцією зарозумілості та підрахунку чужих вад, соціально-приписуваний перфекціонізм – з тенденцією байдужості, немилосердності, жорстокості, а також із переживанням міжособистісного дистресу [Там само].

Відзначено певну потребу підтримувати «ауру досконалості» в нарцисичних особистостях; крім того, перфекціоністська самопрезентація – медіатор задоволеності стосунками в особистостях нарцисичного складу [19]. З погляду психолінгвістики цікаво, чи проявляються відмінності нарцисичного та самокритичного перфекціонізму в мовленні, чи може бути майбутній опитувальник «чутливим» до нарцисизму/самокритичності.

Поряд із вивченням структури та типів перфекціонізму досить цінним для розуміння явища вважаємо з'ясувати питання про те, наскільки дезадаптивне для особистості прагнення досконалості, або в яких випадках воно таке. Доволі давно Д. Гамачек розмежував перфекціонізм на здоровий і невротичний. У його розумінні, здоровий перфекціонізм допомагає індивіду досягати своїх цілей та отримувати задоволення від виконуваної діяльності [11]. Цю тезу віддзеркалено й у розробленому психодіагностичному інструментарії. Зокрема, Багатовимірна шкала перфекціонізму П. Г'юїта та Г. Флетта (HF-MPS), як і однойменна шкала Фроста (F-MPS), відображають два фактори вищого порядку: 1) позитивне прагнення вдосконалюватися, 2) неадаптивне занепокоєння оцінкою своїх дій/особистості іншими. Схожу факторну структуру отримали К. Райс, Дж. Ешбі, Р. Слейні [17] внаслідок конфірмаційного факторного аналізу, тож наявність двох факторів (адаптивного та неадаптивного перфекціонізму) відображена як у вимірних шкалах, так і у сприйнятті цієї риси людьми.

О. Журавльова розглядає перфекціонізм як ірраціональне переконання особистості, яка схильна до прокрастинації. У цьому контексті авторка пропонує відштовхуватися від моделі перфекціонізму П. Г'юїта та Г. Флетта, адже, згідно з результатами її теоретичного дослідження, прокрастинатор схильний до соціально приписуваного перфекціонізму. Щодо Я-орієнтованого перфекціонізму, його зв'язок зі схильністю до дилаторної поведінки неоднозначний, обумовлений конкретною сферою життєдіяльності, а згідно з окремими джерелами – навіть обернено пропорційний [24]. Отже, маємо підстави розглядати соціально приписуваний перфекціонізм у широкому спектрі проявів як неадаптивний у контексті свідомого чи несвідомого уникнення та відтермінування виконання завдань.

У контексті цієї публікації особливо цінний досвід дослідження Р. Слейні з колегами, які з метою формування ортогональних шкал адаптивного та неадаптивного перфекціонізму застосували *методо-*

логію якісного дослідження для опису двох аспектів перфекціонізму. Вибірку дослідження становили студенти зі США та Індії, які ідентифікували себе як перфекціоністів. Відповідаючи на запитання про те, які саме ознаки визначають їхній перфекціонізм, досліджувані повідомляли що це, передусім, високі стандарти результатів діяльності. Часто згадували також відчуття впорядкованості та охайності. Цікаво, що більшість досліджуваних не висловлювала бажання позбутися свого перфекціонізму, вважаючи його запорукою успіху. Відтак, високі стандарти і прагнення порядку зазвичай пов'язують із позитивними аспектами перфекціонізму. Щодо негативних аспектів перфекціонізму, то до них належить пов'язане з дистресом відчуття неможливості дотягнутися до своєї високої планки, незважаючи на те, що і високі стандарти, і впорядкованість життя (позитивні аспекти перфекціонізму) наявні [21]. Згодом ці результати було підтверджено й у великому кількісному дослідженні [20], цінним результатом якого стало обґрунтування прогностичної валідності моделі, адже досліджувані з вираженим компонентом відчуття своєї невідповідності стандартам мали суттєво вищий ризик розвитку депресії, ПТСР, посттравматичних розладів і тривоги загрози (АА).

Мета і завдання дослідження. Попри те, що в дослідженнях останніх років досить чітко наведено концептуалізовану структуру перфекціонізму, у контексті створення діагностичного інструментарію українською мовою для вимірювання перфекціонізму студентів усе-таки постають два серйозні питання: 1) про існування особливостей у структурі перфекціонізму студентів; 2) про «мову», загальний дискурс перфекціонізму, притаманний студентам (адже саме він має стати основою формулювання пунктів майбутнього опитувальника, сприяти ідентифікації студента з текстом, стимулювати інтерес та запобігати випадковим чи соціально бажаним відповідям). Позаяк відповідь на перше запитання не можлива без валідного вимірювального інструмента в руках дослідника, ми почнемо з другого. Тож мета статті – висвітлити результати вивчення психолінгвістичних аспектів прояву перфекціонізму у студентів.

Виклад основного матеріалу. Щоб дослідити лінгвістичне значення слова «перфекціонізм», було використано метод вільного асоціативного експерименту за методологією, описаною в дисертації О. Загородньої [3]. Першим етапом стало формування вибірки слів-стимулів, для чого було опитано студентів (N = 12, віковий діапазон: 17–27 років), щоб виокремити їхні асоціації зі словом «перфекціонізм». Унаслідок цього опитування було виокремлено 15 асоціацій: «ідеал», «порядок», «дотошний», «чистота», «ідеально», «простота», «стриманість», «мозаїка», «довершеність», «втома», «правильно», «помилка», «страх», «алфавіт», «лаконічність». На наступному етапі ці слова як стимули було запропоновано іншій вибірці студентів (N = 11, віковий діапазон: 17–25 років), до яких вони добирали нові асоціації. Щоб визначити конотації кожного стимулу (емоційно-експресивного значення слова, ставлення респондентів до досліджуваного явища), було застосовано процедуру, згідно з якою респонденти оцінювали кожне слово за шкалою від -3 до 3 за параметрами: оцінка (хороший-поганий), сила (сильний-слабкий), активність (активний-пасивний). Відповідні опитування відбувалися за допомогою застосунку «Гугл формз». На третьому етапі дослідження отримані дані було порівняно з тими асоціаціями, що виникають у зв'язку з поняттям «перфекціонізм» у вибірці досліджуваних, що не є студентами (N = 16, віковий діапазон: 18–60 років). Отже, загалом до участі у дослідженні залучено 39 осіб.

Проаналізувавши 176 асоціативних реакцій, ми виокремили асоціативні універсалії – слова, повторювані 3 і більше разів (рис. 1).

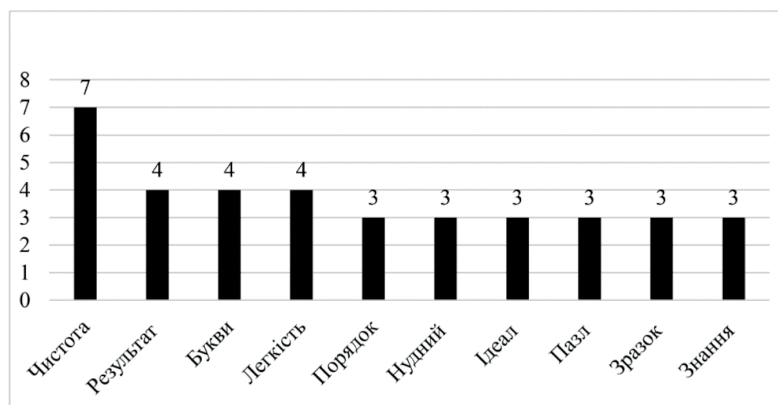


Рис.1. Асоціативні універсалії слова «Перфекціонізм», подані за частотою

Щодо конотативного значення перфекціонізму (відповідні значення подано в табл. 1), у сенсі експресивного співзначення відповідної денотації найбільш негативне емоційне забарвлення має асоціація «страх» (-0,6). Припускаємо, що тут може йтися про страх помилитися, що властиво невротичному перфекціонізму. Також негативно емоційно забарвленими є стимули «дотошний» (-0,5) та «втома» (-0,5).

Таблиця 1

Конотативне значення перфекціонізму: оцінка, сила, активність

Асоціативний стимул	Конотативне значення слів-стимулів		
	Середнє знач. за параметром «Оцінка»	Середнє знач. за параметром «Сила»	Середнє знач. за параметром «Активність»
«Ідеал»	1,5	2,2	1,3
«Порядок»	1,6	1,7	1,7
«Дотошний»	-0,5	1,0	1,0
«Чистота»	2,5	1,6	1,5
«Ідеально»	1,5	2,0	1,8
«Простота»	2,2	1,2	1,1
«Стриманість»	1,3	2,3	1,2
«Мозаїка»	1,7	0,7	1,3
«Довершеність»	2,7	2,3	1,5
«Втома»	-0,5	1,7	0,6
«Правильно»	1,4	1,5	0,9
«Помилка»	-0,1	1,0	0,6
«Страх»	-0,6	1,5	1,2
«Алфавіт»	2,1	1,6	0,8
«Лаконічність»	2,0	1,5	1,0

Найбільш позитивне експресивне співзначення мають асоціації «довершеність» (2,7), «чистота» (2,5), «простота» (2,5). Уважаємо ці конотації такими, що вказують на здоровий перфекціонізм, прагнення ясності, легкості, зрозумілості, структури, росту й розвитку. Це цілком перегукується зі згаданим вище дослідженням Р. Слейні з колегами [21], згідно з яким високий рівень домагань і прагнення до порядку властиві студентам, що ідентифікують себе як перфекціоністи, але не мають ознак невроту.

Щодо такого аспекту конотативного значення перфекціонізму, як сила, найвищі оцінки мають асоціації «стриманість» і «довершеність» (2,3). Можемо помітити, що йдеться про якість чогось, скоріше за все суб'єкта діяльності, самовиховання яких справді потребує неабияких зусиль. Високі (порівняно з іншими стимулами) оцінки за цим параметром мають також асоціації «ідеал», «ідеально». Щодо виміру активності, найвищі значення спостерігаємо для стимулу «ідеально» (1,8), також високий рівень активності пов'язаний у сприйманні студентів зі стимулами «порядок» (1,7) і «довершеність» (1,5).

Цікаво, що загальне значення перфекціонізму для досліджуваних студентів позитивне, тобто респонденти здебільшого вважають, що це хороша якість особистості. Ця теза перегукується з пропозицією Дж. Стоєбера вважати поділ перфекціонізму на «здоровий» і «невротичний» недоречним [22]. Так чи так, результати нашого дослідження дають змогу міркувати над тим, щоб, формулюючи питання опитувальника перфекціонізму для студентів, пам'ятати про здебільшого позитивні конотації цього поняття в цій групі досліджуваних.

Для відповіді на питання про те, чи є ці асоціації специфічними для студентів, за тією самою методологією було опитано третю підвибірку респондентів, до якої ввійшли і студенти ЗВО, і ті, хто не належить до цієї популяції (N = 16, віковий діапазон: 18–60 років, 11 – жіночої статі; студенти ЗВО: N = 9, M_{вік} = 20; респонденти, які не є студентами ЗВО: N = 7, M_{вік} = 35). Досліджувані працювали зі словом-стимулом «Перфекціонізм», до якого їм було запропоновано дібрати 10 асоціацій.

Асоціативні універсалії в цій групі було виокремлено за частотою їх появи серед відповідей (табл. 2). Зауважимо, що асоціації «досконалість» та «ідеальність» ми об'єднали, оскільки вони мають один і той самий зміст.

Таблиця 2

Асоціативні універсалії поняття «перфекціонізм», подані за частотою та виокремлені в порівнянні студентів ЗВО та осіб, які не є студентами

Студенти ЗВО		Досліджувані, які не є студентами	
Асоціативні універсалії перфекціонізму	Частота	Асоціативні універсалії перфекціонізму	Частота
«Досконалість»	6	«Вимоги»	3
«Відповідальність»	2	«Ідеал»	3
«Праця»	2	«Відповідальність»	2
«Чистота»	2	«Зразок»	2
«Чіткість»	2	«Порядок»	2
		«Складність»	2
		«Стандарти»	2
		«Критика»	2

Крім того, ми запитували в респондентів, якою мірою (у відсотках) вони згодні зі зв'язком асоціативних універсалій, виокремлених на першому етапі дослідження, з поняттям «перфекціонізм». Опрацьовані відповіді подано на рис. 2.

Аналізуючи інформацію, подану в табл. 2 та на рис. 2, можемо помітити, що відповідальність асоціюється з перфекціонізмом як у студентів, так і в не студентів. Це цілком перегукується з даними дослідження О. Нечепоренко та М. Разіної, зібраними на студентській вибірці, що пов'язують перфекціонізм із відповідальністю: перфекціонізм, спрямований на себе, корелює зі ставленням досліджуваних до труднощів і тих сфер, за які людина відповідальна; перфекціонізм, орієнтований на інших, обернено пов'язаний із відповідальністю за наслідки своїх дій; соціально приписаний перфекціонізм корелює прямо пропорційно з такими аспектами відповідальності, як передбачення наслідків своїх дій і ставлення до труднощів [6].

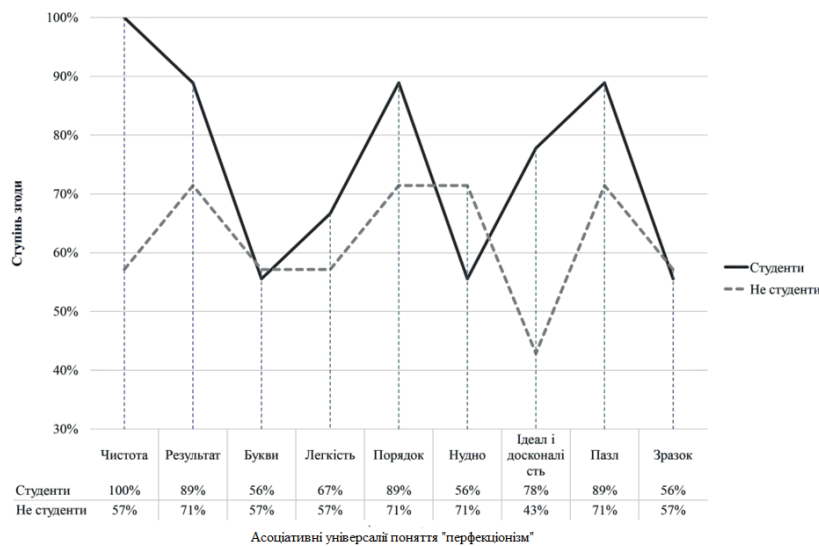


Рис. 2. Порівняння міри згоди досліджуваних із асоціативними універсалами перфекціонізму, виокремлених на першому етапі дослідження

Асоціації «ідеал» та «ідеальність» зафіксовано і в першому, і в другому асоціативному дослідженні, що доволі прогнозовано. Під час розроблення майбутнього опитувальника перфекціонізму варто взяти до уваги те, що саме ці слова, вірогідно, найсильніше пов'язані в сприйманні людей із поняттям перфекціонізму. Утім, ця асоціація не специфічна для студентів. Окрім зазначеного, на всіх етапах дослідження асоціативного поля перфекціонізму студенти часто вживали слово «чистота». Примітно, що досліджувані, які не є студентами ЗВО, не пропонували такої асоціації і значно меншою мірою погоджувалися з цим вибором інших учасників дослідження (57%). Тож буде доцільно саме у студентському опитувальнику перфекціонізму формулювати запитання про чистоту.

У контексті пошуку відмінностей у сприйманні перфекціонізму студентами та не студентами промовисте те, що на першому місці за частотою утворення асоціації у студентів є «досконалість», а в не студентів – «вимоги» (що взагалі не подані в асоціативних полях на попередніх етапах дослідження). Це породжує гіпотезу для подальших досліджень – що, можливо, роль соціально приписуваного перфекціонізму у структурі прагнення студентів до досконалості не така значна. Так це чи ні можна з'ясувати лише під час спеціально організованого дослідження, а от із результатів цього можемо констатувати, що студенти, порівняно з іншими досліджуваними, сприймають перфекціонізм позитивно, асоціюють його з прагненням до ідеалу, виявляють настанову на поліпшення та досягнення більше, ніж інші погоджуються з доречністю вживати поняття «досконалість» (78%) і «легкість» (67%) у зв'язку зі стимулом «перфекціонізм». Водночас не студенти, імовірно, стурбовані завищеними вимогами до себе і складністю дотримання цих вимог, проявляють настанову до уникнення невдач; вони значно менше підтримують асоціацію «досконалість» (43%) і значно більше – асоціацію «нудно» (71% порівняно із 56% у студентів).

Висновки. Отже, зі здобутих під час дослідження результатів можемо висувати, що у сприйманні студентів перфекціонізм пов'язаний із прагненням до ідеалу, чистотою, результативністю, порядком, відповідальністю, роботою за зразком, а також викликає асоціацію з літерами та нудною діяльністю. У порівнянні зі сприйняттям інших досліджуваних, перфекціонізм очима студентів постає як позитивна і бажана якість. Атрибути соціально приписуваного перфекціонізму менше виражені в групі студентів, ніж у вибірці інших досліджуваних, які більше асоціюють перфекціонізм із вимогами, критикою і стандартами. У світлі цих висновків під час формулювання завдань опитувальника перфекціонізму для студентів здається доцільним застосовувати виявлені типові та специфічні для них асоціативні універсали, що не вичерпуються бажанням досконалості.

Обмеженням цього дослідження можна вважати незначний обсяг вибірки. Утім, для цієї розвідки вважаємо це не критичним, адже ефективність розроблених на основі цих результатів майбутнього опи-

тувальника ретельно перевірятимемо на відповідній за обсягом вибірці, тож можлива похибка буде виявлена. Окрім розроблення опитувальника для студентів і з'ясування того, чи структура перфекціонізму в них відповідає моделі, установленій на інших вибірках, уважаємо **перспективним напрямком подальших досліджень** із теми виявити роль чинника віку у сприйманні перфекціонізму.

Література:

1. Адлер А. А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 2008. 406 с.
2. Грубі Т. В. Адаптація психодіагностичної методики «велика тривимірна шкала перфекціонізму». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. К. : Логос, 2018. 2 (13). С. 24–34.
3. Загородня О. Ф. Асоціативні поля суспільно-політичної лексики в мовній картині світу українців (комп'ютерне опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту) : дис. канд. філол. наук. : 10.02.21 – структурна, прикладна та математична лінгвістика. Житомир – Київ, 2018. 256 с.
4. Карамушка Л. М. Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної фіскальної служби України : монографія. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2015. 254 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. Нечепоренко, О. П., Разина М. В. Гендерные особенности типологии ответственности и перфекционизма. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, 2012. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-tipologii-otvetstvennosti-i-perfektsionizma> (дата звернення: 15.09.2020)
7. Хорни К. Новые пути в психоанализе. М.: Академический Проект, 2007. 240 с.
8. Blatt, S. J., & Zuroff, D. C. (2002). Perfectionism in the therapeutic process. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 393-406). Washington, DC: American Psychological Association.
9. Brown, G. P., & Beck, A. T. (2002). Dysfunctional attitudes, perfectionism, and models of vulnerability to depression. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (p. 231–251). American Psychological Association. doi: 10.1037/10458-010
10. Burns D. (1980). The perfectionists script for self-defeat. *Psychology Today*, 34–51.
11. Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15, 27–33.
12. Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456.
13. Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2008). When does conscientiousness become perfectionism? *Current Psychiatry*, 6(7), 49–60.
14. Hewitt, P. L., Blasberg, J. S., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., Caelian, C., ... Birch, S. (2011). Perfectionistic self-presentation in children and adolescents: Development and validation of the Perfectionistic Self-Presentation Scale–Junior Form. *Psychological Assessment*, 23, 125–142. doi: 10.1037/a0021147
15. Hill, R.W., Zrull, M. C., & Turlington, S. (1997). Perfectionism and interpersonal problems. *Journal of Personality Assessment*, 69, 81–103.
16. Nealis, L. J., Sherry, S. B., Sherry, D. L., Stewart, S. H., & Macneil, M. A. (2015). Toward a better understanding of narcissistic perfectionism: Evidence of factorial validity, incremental validity, and mediating mechanisms. *Journal of Research in Personality*, 57, 11–25. doi: 10.1016/j.jrp.2015.02.006
17. Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304–314.
18. Shaw, B. F., & Segal, Z. V. (1999). Efficacy, indications, and mechanisms of action of cognitive therapy of depression. In D. S. Janowsky (Ed.), *Psychotherapy indications and outcomes* (pp. 173–195). Washington, DC: American Psychological Association.
19. Silvia Casale, Giulia Fioravanti, Virginia Baldi, Gordon L. Flett & Paul L. Hewitt (2020): Narcissism, perfectionistic self-presentation, and relationship satisfaction from a dyadic perspective. *Self and Identity*, 19 (8). doi: 10.1080/15298868.2019.1707272
20. Slaney, R. B., Chadha, N., Mobley, M., & Kennedy, S. (2000). Perfectionism in Asian Indians: Exploring the Meaning of the Construct in India. *Counseling Psychologist*, 28, 10–31. doi: 10.1177/0011000000281002
21. Slaney, R. B., Mobley, M., Trippi, J., Ashby, J. S., & Johnson, D. (1996). Almost Perfect Scale–Revised. Unpublished scale. Pennsylvania State University, University Park.
22. Stoeber J., Smith M., Saklofske D., Sherry S. (2020) Perfectionism and Interpersonal Problems Revisited. *Personality and Individual Differences* (in press). Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886920302956>
23. Zavada, T. (2015). The Modification of Perfectionism Questionnaire by N. Garanyan, A. Kholmogorova. *Psychological Prospects Journal*, (26), 120–133. Retrieved from <https://psychoprospects.vnu.edu.ua/index.php/psychoprospects/article/view/77>
24. Zhuravliova, O. (2020). Constructing a Cognitive-Reflexive Dimension of the Procrastinator's Personality Model. *Problems of Modern Psychology: Collection of Research Papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 6246(47), 48–70. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-47.48-70>

Отримано: 16 листопада 2020 р.

Прорецензовано: 27 листопада 2020 р.

Прийнято до друку: 27 листопада 2020 р.

e-mail: pituley@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-64-68

Пітулей В. В. Особливості впливу дистанційного навчання на психіку студента та викладача. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 64–68.

УДК 159.9.019.4:001.8(045)

Пітулей Вікторія Вікторівна,

кандидат філософських наук,
доцент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології,
Івано-Франківський національний медичний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ПСИХІКУ СТУДЕНТА ТА ВИКЛАДАЧА

У статті розглянуто поняття дистанційної освіти та її вплив на психіку студента та викладача. Окреслено основні шляхи оцінки якості дистанційної освіти. Розкрито психолого-педагогічні особливості взаємозв'язку між викладачем і студентом у навчально-педагогічному процесі. Проаналізовано механізми застосування дистанційних методів навчання у вищій школі. Указано на позитивні та негативні аспекти дистанційного навчання. Виявлено, що суттєвими чинниками зниження успішності навчання студентів є технічна та психологічна неготовність викладачів працювати в онлайн-режимі. Розкрито особливості педагогічного контролю за ефективністю освітнього процесу. Установлено, що дистанційне навчання загострило низку психологічних проблем, з-поміж яких ключове місце посідає проблема емоційного вигорання особистості.

Ключові слова: дистанційна освіта, якість дистанційної освіти, психіка, студент, емоційне вигорання.

Viktoria V. Pitulei,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology
Ivano-Frankivsk National Medical University

PECULIARITIES OF THE INFLUENCE OF DISTANCE LEARNING ON THE PSYCHOLOGY OF THE STUDENT AND TEACHER

The article considers the concept of distance education and its impact on the psyche of students and teachers. The main ways of assessing the quality of distance education are outlined. The psychological and pedagogical features of the relationship between teacher and student in the educational and pedagogical process are revealed. The mechanisms of application of distance learning methods in higher school are analyzed. The positive and negative sides of distance learning are indicated. It was found that significant technical factors in reducing the success of student learning are technical and psychological unwillingness of teachers to work online. Peculiarities of pedagogical control over the efficiency of the educational process are revealed. It is established that distance learning has exacerbated a number of psychological problems, among which the key is the problem of emotional burnout.

It is noted that the use of distance education has the advantage of removing psychological barriers to communication, blurs boundaries (the student can study regardless of place of residence). This technology of the educational process is invaluable in the period of quarantine restrictions, as it guarantees the absence of direct contact between people, allows active learning even during illness or self-isolation.

It has been established that distance learning has exacerbated a number of psychological problems, not least the problem of emotional burnout. This phenomenon is observed in both students and teachers and manifests itself in a variety of negative physiological reactions of the body, namely: poor sleep, fatigue, drowsiness, psychosomatic diseases and destructive psychological conditions such as stress, bad mood, depression, apathy, high levels of neuroticism, emotional excitability, increased anxiety, fear, predominance of asthenic emotions, irritability. The reason for these reactions is the general negative situation in the country and in the world as a whole, in the forced self-isolation of man, as well as in the unusualness and maladaptation of teachers and students to distance learning conditions.

It is pointed out that distance education today helps students to develop such qualities as independence, mobility and responsibility, develops skills of self-education, which is highly valued in the labor market. Unfortunately, distance education also has its downsides. For example, the lack of direct communication between students and teachers. In addition, distance education requires the student to have the necessary technical equipment for constant access to sources of information, as well as a very strong motivation to systematically study independently.

Key words: distance education, quality of distance education, psyche, student, emotional burnout.

Постановка проблеми. Упродовж останнього часу система освіти України зазнала значних змін, насамперед у процесі організації дистанційного навчання. За допомогою контрольованої самостійної роботи студентів і можливості сучасних інформаційно-комунікаційних технологій заклади вищої освіти мають змогу підготувати майбутнього спеціаліста. Кінцевий результат ефективності навчання потребує

постійного контролю якості освітнього процесу. Сьогодні дистанційне навчання набуває значної популярності внаслідок спрощення доступу до навчально-методичних матеріалів, економії часу, прозорості освітнього процесу. Однак ми зіштовхнулися з низкою психолого-педагогічних проблем, які спричинює цей вид навчання, а саме: емоційне вигорання, яке ми спостерігаємо як у викладачів, так і у студентів, збільшення рівня нейротизму, емоційної збудливості, апатії, страху, виникнення депресивних станів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні питання дистанційної освіти досить актуальне, оскільки відбуваються дуже швидкі зміни в підході до освітнього процесу. З-поміж вітчизняних і закордонних науковців цю проблему досліджено в роботах Н. Муліна (управління якістю дистанційної освіти), Л. Калайдова (роль викладача у системі дистанційної освіти), В. Белова, Л. Віткіна (упровадження систем управління якістю вищих навчальних закладів), М. Миговича (перспективи розвитку дистанційної освіти), О. Адаменко (інновації в дистанційній освіті), М. Мурашко (моделювання оцінювання якості підготовки) та інших [4, с. 25–36].

Мета статті – розглянути особливості впливу дистанційного навчання на психіку студента та викладача; виокремити основні психологічні психічні стани, які виникають унаслідок дистанційного навчання; проаналізувати позитивні та негативні функції дистанційного навчання в умовах пандемії Covid-19.

Виклад основного матеріалу. Відсутність національної стратегії розвитку медичної освіти в умовах реформи охорони здоров'я, незлагодженість відносин між університетами та лікувальними установами на державному та локальному рівнях призвело до відокремлення студентів медичних університетів від контакту з хворими. Цьому сприяла також пандемія вірусу COVID-19. На сьогодні проблему дистанційної освіти розробляють практично всі ЗВО на території України [5]. Оскільки основа навчання майбутніх лікарів – це безперервна освіта, в усіх спеціалізованих навчальних закладах було впроваджено дистанційне навчання. Воно, безумовно, має свої переваги, адже сприяє потребі більш глибокої теоретичної підготовки викладача до занять, напрацювання великої бази презентацій, тестів, ілюстративного матеріалу. З іншого боку, є час і можливість детально контролювати засвоєння студентами навчальної програми. Безумовно, дистанційне навчання зменшує ризик зараження викладачів і студентів в умовах пандемії. Освітня громада звертає значну увагу на впровадження інноваційних технологій у навчальний процес ЗВО [2].

Проте за останні пів року ми втратили дуже важливий складник пропедевтичного навчання, формування клінічного мислення лікаря – контакт студента з пацієнтом, уміння спілкуватися, збирати анамнез, обстежувати, співпереживати, відчувати відповідальність за життя конкретної людини. Студенти не беруть участі в клінічних обходах, щоденних оперативних нарадах у відділенні, патанатомічних конференціях, наданні невідкладної допомоги тощо.

Нівельовано засвоєння практичних навичок і вмінь, а без цього майбутні лікарі обійтися не можуть. Тому нагальна проблема – повернути тісну співпрацю медичних університетів і лікувальних установ, розширити клінічні університетські бази, що в розвинених країнах довело свою ефективність. Інший важливий, на нашу думку, аспект – це впровадити нові методики педагогічного та філософського навчання студентів-медиків. Потреба суворо дотримуватися протокольного лікування, відсутність достатньої бази практичних навичок роботи з хворими призводить до того, що пацієнти все частіше сприймають лікарів не як гуманних опікунів, а як «холоднокровних» беземоційних техніків. Вивчення психологічних дисциплін у медичній школі потрібне для виховання критичного мислення щодо своїх припущень, перспектив та упереджень, заохочення більшої толерантності до інших і виховання емпатії. Потрібна нова педагогіка, яка поєднує як когнітивні, так і афективні елементи, щоб розвивати у студентів медичних університетів навички гуманного індивідуального ставлення до кожного окремого пацієнта.

В умовах карантинних обмежень, пов'язаних із COVID-19, а також під час реалізації права на автономію, адміністрація медичного університету пропонує різні підходи щодо організації освітнього процесу, зокрема й змішане навчання з використанням дистанційних технологій.

Технології дистанційного навчання в закладі вищої освіти – це сукупність методів, форм і засобів взаємодії викладача зі студентом у процесі самостійного, але контрольованого засвоєння певного масиву знань [6, с. 76–84]. Суттєві чинники зниження успішності навчання студентів у період дистанційного навчання такі: неготовність викладачів працювати в онлайн-режимі, оволодіти в таких умовах потрібними практичними навичками, великим обсягом матеріалу для засвоєння нової форми навчання (онлайн), що значно перешкоджає опануванню навчальної програми. Зниженню успішності також сприяє загострення хронічних захворювань.

1. В умовах дистанційного навчання студенти перебувають у стані хронічного психологічного стресу, що потребує уваги не лише викладачів, їхніх кураторів, але й батьків.

2. Потреба переорієнтувати процес викладання в умовах теперішнього локдауну обумовлена остаточно нез'ясованою тривалістю пандемії.

Які ж переваги технології дистанційного навчання? Це відсутність потреби відвідувати лекції і практичні заняття [1]. По-перше, гнучкість, тобто можливість адаптувати навчальні матеріали дисципліни до

рівня підготовки студентів шляхом надання детальнішої або додаткової інформації з незрозумілих тем, а також низки питань-підказок тощо. Також дистанційне навчання має таку властивість, як актуальність – можливість упроваджувати новітні педагогічні, психологічні, методичні розробки. Наступна перевага – зручність: навчання в зручний час, у зручному місці, відсутність обмежень у часі для засвоєння матеріалу. Цей вид навчання передбачає модульність: матеріал розділений на окремі завершені теми.

Не треба забувати про економічну ефективність і можливість одночасно використовувати великий обсяг навчальної інформації для будь-якої кількості студентів. Ще однією перевагою є інтерактивність, адже активне спілкування між студентами групи і викладачем, що значно посилює мотивацію до навчання, поліпшує засвоєння матеріалу. Варто зазначити, що використання дистанційної освіти має переваги в усуненні психологічних бар'єрів у спілкуванні, стирає кордони (студент може навчатися незалежно від місця проживання). Ця технологія освітнього процесу неоціненна в період карантинних обмежень, оскільки гарантує відсутність безпосереднього контакту між людьми, дає змогу активно навчатися навіть під час хвороби чи самоізоляції.

До недоліків дистанційної освіти ми можемо віднести те, що в ньому переважає саме знеособлене спілкування. Будь-яке, навіть найжвавіше, спілкування через інтернет – це лише опосередковане спілкування. Особисте, живе спілкування залишається поза кадром. Крім того, постійна концентрація на екрані монітора, тривале сидяче положення може негативно вплинути на стан здоров'я студентів. Проблема також виникає під час оволодіння практичними навичками: студентам-медикам потрібно опановувати методики об'єктивного обстеження пацієнтів, виконувати маніпуляції, що неможливо реалізувати під час онлайн-навчання. Ще одним важливим аспектом навчання в медичному університеті є спілкування з пацієнтами, можливість брати участь в обходах професорів, курувати хворих, чого теж не можна виконати у форматі дистанційного навчання.

Ще одна важлива особливість дистанційного навчання: воно надає можливість розширити сферу освітніх послуг, збільшити контингент слухачів за рахунок дистанційних слухачів, що не можуть навчатися за традиційними формами з різних причин, забезпечити освітній процес якісними навчальними матеріалами в електронному вигляді, засобами автоматизованого контролю, раціонально використовувати навчальні площі, зменшити витрати на комунальні послуги; використовувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні слухачів на всіх його етапах [3, с. 4–5].

Дистанційне навчання загострило низку психологічних проблем, з-поміж яких не останнє місце посідає проблема емоційного вигорання особистості. Це явище спостерігаємо як у студентів, так і у викладачів, у різноманітних негативних фізіологічних реакціях організму, а саме: поганий сон, втома, сонливість, поява психосоматичних захворювань, і деструктивних психологічних станів, як-от: виникнення стресів, поганий настрій, депресія, апатія, високий рівень нейротизму, емоційної збудливості, підвищена тривожність, виникнення страхів, переважання астеничних емоцій, дратівливість. Причина цих реакцій полягає в загальній негативній ситуації, яка склалася в державі та світі загалом, у вимушеній самоізоляції людини, а також у незвичності та непристосованості викладача та студента до дистанційних умов навчання. Виникнення цих психологічних проблем також можемо певною мірою пов'язати з ситуацією «виходу з зони комфорту», адже пізнання нового завжди пов'язане з виходом за межі комфорту. Викладачі і студенти часто скаржаться на постійну втому, яка проявляється щодня впродовж тривалого часу. Отже, ми можемо діагностувати «синдром хронічної втоми» як патологічний стан людини, що проявляється в безсонні, втомі, слабкості, різкому зниженні працездатності, пригніченості, психологічній нестійкості, депресивних станах. У групі ризику перебувають люди у віці 25–45 років. Причина цього стану полягає в недостатності спілкування, ізоляції, стресових ситуаціях (рис.1).

Канадський психолог, професор, автор книги «Психологія пандемії» Стівен Тейлор досліджує вплив пандемії на психіку людини й увів поняття «Covid-стресу». Він указує, що сьогоднішня пандемія – це перша пандемія в епоху соціальних медіа та глобальної цифрової взаємодії. Найчастіше «Covid-стрес» проявляється в людей, які мають невротизовані стани і схильні переживати за своє здоров'я. Він також наголошує на тому, що молоді люди, до яких ми відносимо студентство загалом, мають високий рівень адаптації до цих обставин. Пандемія підвищує їхній рівень стресостійкості, спрямовуючи й показуючи нові стратегії виживання. Учені Оксфордського університету з'ясували, що в кожній п'ятій особі, яка переохворіла на коронавірус, виявляють психічні розлади, зокрема вперше. Вони також дійшли висновку, що тривожні розлади, депресії та безсоння можуть бути довгостроковими наслідками коронавірусної інфекції. ВООЗ заявила, що пандемія негативно вплинула на психічне здоров'я мільйонів осіб. «Covid-19 вплинув на психічне здоров'я мільйонів у тому, що стосується викликаного ним тривоги і страху, а також порушення роботи служб психічного здоров'я», – сказав генеральний секретар ВООЗ Тедрос Адан Гебреїсус під час брифінгу в Женеві. За словами Гебреїсуса, відсутність соціальної взаємодії негативно впливає на психіку людини. Усі вищеперераховані психологічні проблеми, які провокує дистанційне навчання, зображено у вигляді рисунку 2.

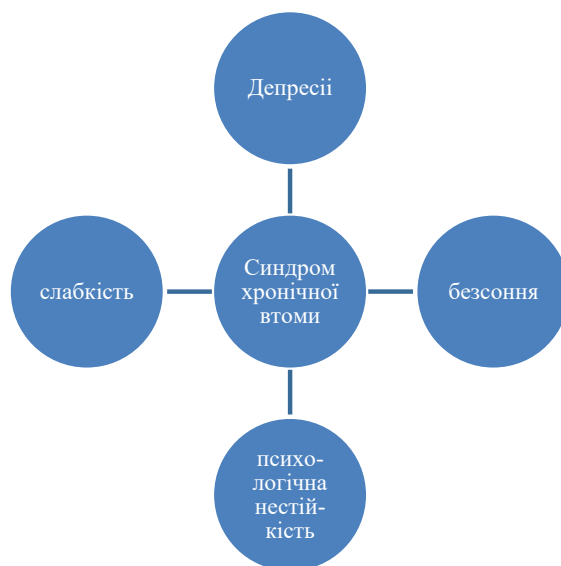


Рис. 1. Негативні психо-фізіологічні реакції, викликані дистанційним навчанням



Рис. 2. Психологічні проблеми, спричинені дистанційним навчанням

Щоб запобігти вказаним недолікам, МОН відстежує передові закордонні практики та проводить широку роз'яснювальну роботу з учасниками навчально-педагогічного процесу. Також університети постійно моніторять ефективність дистанційного навчання, обмінюються досвідом з іншими університетами, щоб налагодити онлайн-навчання та усунути всі вищеперераховані негативні наслідки. Якість освіти потрібно поліпшити шляхом ефективної організації навчального процесу, упровадженням передових наукових розробок у практику викладання, забезпеченням високого професіоналізму викладачів, створенням сучасної навчально-методичної бази [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можемо зробити висновок, що сьогодні дистанційна освіта допомагає студентам розвинути такі якості, як самостійність, мобільність і відповідальність, навички самоосвіти, які високо цінують на ринку праці. На жаль, дистанційна освіта має і негативні результати. Наприклад, відсутність безпосередньої комунікації між студентами і викладачами. Робота в групах (класах), організованих дистанційно, як правило, не може дати вміння повноцінної командної роботи. Окрім того, дистанційна освіта вимагає від студента потрібної технічної оснащеності для постійного доступу до джерел інформації, а також дуже сильної мотивації, щоб систематично самостійно навчатися. Подальші дослідження будуть висвітлювати питання, що стосуються поняття академічної доброчесності в умовах

Література:

1. Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології, кол. монографія. К.: Атіка, 2015. С. 77–140.

2. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І., Ільїн О. О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів: навч. посібн. К.: ДУТ, 2014. 140 с.
3. Карташова Л. А., Бойченко О. А., Шеремет Т. І. Технології та принципи дистанційного навчання: формування цифрових компетентностей педагога-тьютора. Київ, 2020. 77с.
4. Киян І. В. Оцінка якості педагогічних технологій в системі дистанційного навчання. *Успіхи сучасного природознавства*. 2012. № 2. С. 76–84.
5. Романенкова Д. Ф. Педагогічний супровід дистанційного навчання. *Інноваційні інформаційні технології: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* М.: МІЕМ, 2012. С. 142–144.
6. Переваги дистанційної освіти в Україні. URL : <http://www.forest.lviv.ua/statti/distance.html>.
7. Степко М. Світові тенденції розвитку систем вищої освіти та проблеми забезпечення якості й ефективності вищої освіти в Україні. *Вища школа*. 2013. С. 13–22.

Отримано: 17 червня 2020 р.

Прорецензовано: 10 вересня 2020 р.

Прийнято до друку: 10 вересня 2020 р.

e-mail: harius@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-69-75

Пустовий С. А. Валідність програми формування професійної свідомості майбутніх філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 69–75.

УДК 159.923.2: 922

Пустовий Сергій Анатолійович,*кандидат психологічних наук, кафедра психології та педагогіки,
ПНВЗ «Університет сучасних знань»*

ВАЛІДНІСТЬ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті експериментально перевірено дієвість інтегративної програми формування психосемантичного змісту професійної свідомості та рефлексивності майбутніх філологів. Для цього до та після формувального впливу застосовано методику семантичного диференціала та методику «Діагностика рівня рефлексивності» А. В. Карпова. Статистичне порівняння показників експериментальної та контрольної груп засвідчило ефективність застосування зазначеної програми для формування професійної свідомості майбутніх філологів.

Ключові слова: професійна свідомість, рефлексія, образ світу філології.

Serhiy A. Pustovyi,*Candidate of Psychological Sciences
University of Modern Knowledge*

VALIDITY OF THE PROGRAM OF FORMING THE PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE PHILOLOGISTS

Determining the psychological conditions that influence the content of professional consciousness of students is important for understanding the overall effectiveness of future specialists in carrying out their relevant professional activities. One such condition was the Integrative Program of Psychosemantic Content-forming of the Professional Consciousness of Future Philologists, developed and tested by us.

The goal of the study is to experimentally test the effectiveness of the Integrative Program of Psychosemantic Content-forming of the Professional Consciousness of Future Philologists within the conditions of a formative experiment. The program was tested on a sample of students (experimental group – 36 people, control group – 30 people aged 17-19, all first-year students of philological specialties aged 17-19). Considering the number of male and female students within the group, gender criteria were not used as a basis for sampling.

Methods. The methods of semantic differential (SD) and “Diagnosis of the Reflexivity Level” (by A.V. Karpov) were used to determine the level of dynamics in the content of professional consciousness before and after the formative influence.

Results. Initially, the dynamics of the level of reflexivity in future philologists were revealed in the control and experimental groups, before and after the formative experiment. Following the participation in the Program, a number of positive qualitative changes were detected in two-thirds of the students of the experimental group. Comparison of the data gathered during the initial and repeated measurements according to the Mann–Whitney U-test revealed a statistically significant difference ($p < 0.01$), which favors the tested Program.

Additionally, the semantics of fulfilling of the factors the “world of philology” concept were evaluated using the method of semantic differential. The world of philology had become “bigger”, more “active”, “joyful”, “relaxed”, “safe”, “difficult” and “masculine”, while being less “fast”, “new”, “deceptive”, “chaotic” and “restrained” after the formative influence. Comparisons before and after the formative influence revealed significant shifts in the semantics of factors which reflect the tendency to move away from anxiously indeterminate characteristics – towards the characteristics that indicate greater simplicity, certainty, clarity and positive emotionality of the world of philology.

Conclusions. Statistical comparison of the experimental group indicators before and after the formative influence suggests that the application of the Program is effective for the formation of professional consciousness of future philologists.

Key words: professional consciousness, reflection, image of the world of philology.

Постановка проблеми. Становлення і розвиток професійної свідомості – одна з важливих проблем психології та педагогіки вищої школи, оскільки вона багато в чому визначає майбутнє місце фахівця в системі суспільних відносин. Професійну свідомість вважають центральною категорією психології вищої освіти [1]. Останніми десятиріччями психологи переважно звертали увагу на процеси розвитку та професійного становлення особистості студента як майбутнього спеціаліста. У психологічній науці лише нещодавно почали з'являтися праці, у яких процес професійного становлення вивчено у зв'язку із системою уявлень студентів, з рівнем сформованості їхніх індивідуальних образів професії.

Більшість таких досліджень присвячено дослідженню та розвитку професійної свідомості спеціаліста конкретної професії: юрист, менеджер, військовослужбовець, педагог, викладач вищої школи, бібліотекар, лікар (Ж. П. Вірна [13], О. В. Дробот [4], Н. Ф. Шевченко [12] та ін.). Однак професійна свідомість майбутніх філологів залишається недослідженою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На свідомість фахових філологів звертають увагу вітчизняні та закордонні науковці. Зокрема, філологічну свідомість проаналізовано в історіографічних працях – В. В. Ващенко [3], публіцистичних нарисах – О. Забужко [5] та філософських дослідженнях – Х. Ортега-і-Гассет [8], Ю. О. Ротенфельд [11]. Поряд із терміном «філологічна інтуїція» та «філологічна мотивація» основне поняття нашого дослідження вживають у педагогічному дискурсі вищої освіти. З-поміж основних цінностей філологічної свідомості виокремлюють: усвідомлення внутрішньої цінності особистості як носія високих гуманістичних принципів, її унікальної індивідуальності та творчої натури; визнання гармонійного розвитку особистості ціллю і головним призначенням людини [14]. Більшість закордонних праць присвячено формуванню окремих компетентностей упродовж професійного становлення філолога [15; 16]. Проте психологічних досліджень свідомості філологів як виду професійної свідомості ми не знайшли. Тому вивчення змістового наповнення, структури, функцій, механізмів і вікової динаміки професійної свідомості студентів-філологів залишається актуальною науковою проблемою.

Згідно з результатами узагальнення наявних відомостей можемо стверджувати, що професійна свідомість філологів проявляється такими характерними рисами її носіїв: любов до слова; мислення класифікаційними поняттями на основі відношень «тотожне» і «різне»; відображення якісного різноманіття світу (на противагу структурному та кількісному); схильність сприймати реальність як послідовність літературних фактів; філологічний педантизм (сполучення суворості й точності); професійна метамовна рефлексія; скептицизм; пасеїзм (перенесення центру уваги на минуле, пам'ять); дистанційованість від життя.

Цією статтею ми завершуємо дослідження, об'єктом якого була професійна свідомість майбутніх філологів, предметом – психологічні особливості формування психосемантичного змісту їхньої професійної свідомості. Раніше ми теоретично обґрунтували й експериментально виявили низку психологічних особливостей психосемантичного змісту професійної свідомості студентів філологічних спеціальностей і визначили оптимальні психологічні умови формування змісту професійної свідомості майбутніх філологів [10]. Також нам вдалося методично обґрунтувати та розробити Інтегративну програму формування психосемантичного змісту професійної свідомості майбутніх філологів [11] (далі – Програма).

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – експериментально перевірити дієвість Програми в умовах проведення формувального експерименту. Завдання дослідження: 1) виявити динаміку рівня рефлексивності в майбутніх філологів контрольної та експериментальної груп до та після проведення формувального експерименту; 2) порівняти семантику наповнення чинників концепту «світ філології», отриманих із застосуванням методики семантичного диференціала.

Виклад основного матеріалу. Вибірку дослідження становили студенти філологічних спеціальностей Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Університету сучасних знань (м. Київ), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». Програму апробовано на вибірці студентської молоді (експериментальна група – 36 осіб, контрольна – 30 осіб) віком 17–19 років – студентів I курсу філологічних спеціальностей. Беручи до уваги статистику представленості студентів чоловічої та жіночої статі, статевий або гендерний критерій не взято в основу формування вибірки.

Для формувального дослідження було сформовано рандомізовану вибірку студентів філологічних спеціальностей. Зважаючи на те, що кожен віковий період та етап реалізації професійних намірів має свою специфіку, а професійна свідомість – один із способів самореалізації та самовизначення, а також намагаючись знайти відповідь на запитання про те, що спільного у світоглядних позиціях осіб, що призводить їх вибрати певну професію, було вирішено звернутися до соціальної страти, для якої становлення професійної свідомості актуальне, тобто до першокурсників – осіб, що перебувають на перших щаблях реалізації свого професійного вибору.

Методи дослідження. Щоб визначити рівень динаміки в змістовому наповненні професійної свідомості до і після формувального впливу, було застосовано методику семантичного диференціала (СД) та методику «Діагностика рівня рефлексивності» А. В. Карпова [8].

З експериментальною метою ми створили 18-шкальний СД, урівноважений за показниками оцінки, сили й активності. З огляду на те, що один із СД, узятих за основу, О. Ю. Артем'єва створила російською мовою [2], ми також створювали СД російською мовою, щоб уникнути викривлення змісту дихотомій. Україномовні студенти заповнювали СД українською мовою.

Наводимо зміст індикаторів СД. Фактор «оцінка» подано індикаторами: безопасный – опасный; противный – приятный; плохой – хороший; важный – неважный; хаотичный – упорядоченный; ложный – правдивый. Фактор «активність»: радостный – печальный; расслабленный – напряженный; сдержанный

– эмоциональный; быстрый – медленный; активный – пассивный; мужской – женский. Фактор «сила»: простой – сложный; мягкий – твердый; большой – маленький; бесцветный – красочный; угловатый – округлый; новый – старый.

Попри те, що експериментально цікаво було б додати до переліку категорій дихотомії «зовнішній – внутрішній» та «чистий – брудний», їх не було вміщено, оскільки це призвело б до порушення рівноваги СД за показниками «сила», «оцінка», «активність». Досліджувані мали визначити ступінь прояву якостей, зазначених в індикаторах, за 7-значною шкалою. Отже, потреба врівноважити дані семантичних диференціалів за показниками провідних осгудівських факторів призвела до створення адаптованого 18-шкального семантичного диференціала, дихотомії якого утворені стандартними дефініціями.

Опитувальник «Діагностика рівня рефлексивності» спрямований на визначення індивідуального рівня вираженості властивостей рефлексивності. Методика базується на теоретичному конструкті, який конкретизує загальне трактування рефлексивності, а також низку інших істотних особливостей цієї властивості, які можна узагальнити в трьох пресупозиціях:

1. Рефлексивність як психічна властивість – одна з основних граней інтегративної психічної реальності, співвіднесена з рефлексією загалом. Двома іншими її модусами є рефлексія в процесуальному статусі та рефлексування як особливий психічний стан. Ці три модуси тісно взаємопов'язані, взаємодіють і утворюють власне рефлексію. Тому питання методики мають урахувувати рефлексивність як психічну властивість, рефлексію як процес і рефлексування як стан.

2. Діагностика властивості рефлексивності має враховувати та диференціювати її прояви за критерієм спрямованості, відповідно до якого виокремлюють два типи рефлексії, умовно позначувані як інтра- та інтерпсихічна. Першу співвідносять із рефлексивністю як здатністю до самосприймання змісту власної психіки і його аналізу, другу – зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що містить поряд із рефлексивністю механізми проєкції, ідентифікації, емпатії. Отже, загальна властивість рефлексивності містить обидва зазначених типів, а рівень розвитку цієї властивості походить від них одночасно.

3. Зміст теоретичного конструкта, а також спектр визначених ним поведінкових проявів – індикаторів властивості рефлексивності – передбачає потребу враховувати три головні види рефлексії, виокремлені за «часовим» принципом: ситуативна (актуальна), ретроспективна та перспективна рефлексія. Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль, осмислення ситуації, координацію дій, що проявляється в обдумуванні й аналізуванні наявної реальності. Ретроспективна рефлексія має предметом причини, мотиви, передумови того, що мало місце бути, минулі вчинки та рішення. Перспективна рефлексія пов'язана з плануванням та прогнозування [8].

Методика «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. В. Карпова) містить 27 тверджень, які досліджувані співвідносять із собою та своєю поведінкою, а ступінь відповідності виражає відповідно до 7-бальної шкали, де «1» – абсолютно неправильно; «2» – неправильно; «3» – скоріше неправильно; «4» – відсутність точної відповіді, сумніви; «5» – швидше правильно; «6» – правильно; «7» – абсолютно правильно». Згідно з ключем, методика має 15 прямих тверджень (№№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25) та 12 зворотних (№№ 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21), які враховують під час підрахунку балів. «Сирі» бали переводять у стени відповідно до таблиці. Кількість стенив дає змогу визначити загальний індивідуальний рівень проявів рефлексивності.

Щоб перевірити дієвість Програми, після формульовального експерименту проведено контрольний зріз для виявлення закономірностей динаміки основних показників студентів. На цьому етапі досліджено психосемантичний зміст професійної свідомості учасників експериментальної і контрольної груп. Циклу занять, передбачених Програмою, передувало психодіагностичне обстеження, для чого було визначено таку послідовність дослідницьких процедур.

1. У вибірку добровільно набрано студентів перших курсів віком від 17 до 19 років денної форми навчання філологічних спеціальностей, які ввійшли до експериментальної та контрольної груп.

2. Респондентів залучали до психодіагностичного дослідження за допомогою комплексу вищезазначених методик.

3. Експериментальна група взяла участь у програмних заняттях.

4. Після тренінгових занять для респондентів обох груп – експериментальної та контрольної – було здійснено ретестове дослідження.

5. Завданням наступного етапу дослідження став якісний і кількісний порівняльний аналіз даних, отриманих від респондентів до та після проведення формульовального впливу.

Як зазначено вище, в основу формульовального експерименту лягла технологія тренінгу ініціювання смислоутворення за методикою О. М. Лозової [7], проведена, щоб вирішити завдання з формування нових смислів майбутньої професії. Якісне оброблення даних засвідчило видимі зрушення в мотиваційно-смісловій сфері учасників тренінгу, які були констатовані за самозвітом учасників експерименту.

Викладемо основні результати дослідження. Оскільки на попередньому, констатувальному, етапі студентів із високим рівнем здатності до рефлексії виявилось 11%, то вже під час формування експе-

риментальної групи методом випадкового вибору до останньої потрапило 20% таких студентів. Відповідно, контрольну групу була сформовано за тим самим принципом: 18% студентів із високим рівнем розвитку рефлексивності, 62% із середнім, решта – з низьким.

Було зроблено статистичне порівняння показників експериментальної та контрольної груп до та після формування впливу. На початку експерименту першокурсники експериментальної та контрольної груп мали приблизно однакові рівні рефлексивності. Після застосування Програми ми також отримали три групи досліджуваних за рівнями розвиненості рефлексивності: високого, середнього та низького рівня, показаних у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Динаміка рівня рефлексивності в майбутніх філологів контрольної (КГ)
та експериментальної (ЕГ) груп ($p < 0,01$)**

Рівні рефлексивності	До експерименту			Після експерименту		
	КГ (%)	ЕГ (%)	χ^2 отр./ табл.	КГ (%)	ЕГ (%)	χ^2 отр./ табл.
Високий	20	18	0.15 \ 9.21	22	69	114 / 9.21
Середній	62	62		57	26	
Низький	18	20		21	5	

Як свідчить зміст таблиці, якісні зміни після участі в Програмі торкнулися двох третин студентів експериментальної групи: учетверо збільшилася кількість представників середнього рівня розвитку, декілька студентів покращили свої показники, змінивши середній статус на високий. Незначні зміни в контрольній групі, які можна пояснити ефектом ретестування, суттєво відрізняються від статистично виразних змін в експериментальній групі. Цей факт уже свідчить на користь апробованої та застосованої Програми. Проте отримана статистична картина ще не вказує на чинники отриманих позитивних змін. Щоб перевірити достовірність здобутих результатів, застосовано U-критерій Манна – Вітні для незалежних вибірок.

Застосовування кореляційного аналізу за U-критерієм Манна – Вітні для незалежних вибірок підтвердило достовірність статистичної різниці здобутих результатів до та після формування впливу ($p < 0,01$). Отже, проведені підрахунки дали можливість стверджувати ефективність Програми, оскільки порівняння даних початкового й повторного вимірювань виявило статистично достовірну різницю.

Якісному та кількісному статистичному аналізу підлягала семантика наповнення чинників концепту «світ філології», отриманих із застосуванням методики семантичного диференціала. Розглянемо порівняльну картину чинників у студентів першого курсу до та після формування впливу Програми (табл. 2).

Таблиця 2.

**Порівняльна семантика чинників концепту «світ філології» у професійній свідомості
майбутніх філологів до та після формування впливу**

Індикатори	Компоненти	
	До впливу	Після впливу
активний – пасивний	0,912	0,923
радісний – сумний	0,799	0,872
швидкий – повільний	0,776	0,425
розслаблений – напружений	0,883	0,958
поганий – хороший	0,806	0,872
безпечний – небезпечний	0,883	0,907
новий – старий	0,863	0,674
брехливий – правдивий	0,784	0,655
простий – складний	0,550	0,690
великий – малий	0,513	0,700
хаотичний – упорядкований	0,933	0,877
чоловічий – жіночий	0,604	0,690
стриманий – емоційний	0,878	0,674
блідий – яскравий	0,554	0,655

Неважко помітити зміну основних смислових акцентів: після формування впливу світ філології став більш «великим», «активним», «радісним», «розслабленим», «безпечним» і «чоловічим», водночас – менш «швидким», «новим», «брехливим», «хаотичним» і «стриманим».

Розглянемо послідовно зрушення в семантиці базових чинників «Оцінка», «Сила» й «Активність». Порівняно середні величини індикаторів.

Динаміку середніх величин структурних компонентів базового чинника «Оцінка» об'єкта «Світ філології» подано на рис. 1.

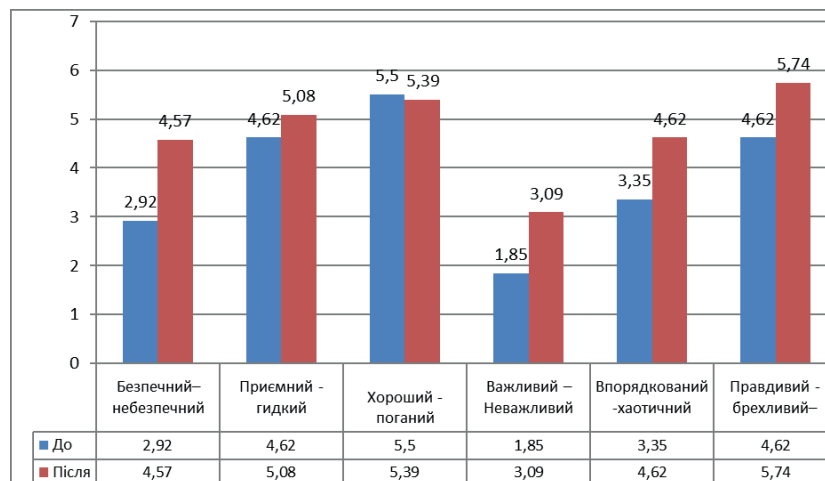


Рис. 1. Динаміка середніх величин компонентів базового чинника «Оцінка» світу філології

Як неважко помітити, суттєво зросли показники таких індикаторів, як «безпе́чність», «важли́вість», «упоря́дкованість» світу філології. Статистично значущі зрушення спостерігаємо в характеристиках «приємності», «впорядкованості» та «правдивості» світу професії. Несуттєво, на рівні статистичної похибки, знизився показник «хорошості». Отже, світ філології в суб'єктивній семантиці професійної свідомості студентів став більш комфортним і передбачуваним.

Розглянемо динаміку середніх величин базового чинника «Сила» об'єкта «Світ філології», які подано на рис. 2.

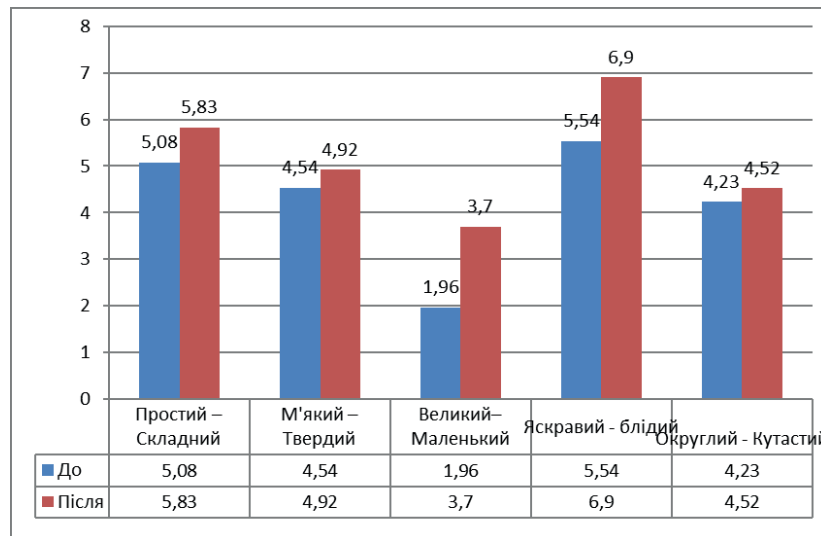


Рис.2. Динаміка середніх величин компонентів базового чинника «Сила» світу філології

Статистично суттєво зросли показники індикаторів «великий» та «яскравий»; середньо – показники індикаторів «простий» і «м'який»; мінімально – показник індикатора «опуклий». Це означає, що світ філології для студентів збільшив свою значущість, став суб'єктивно довершеним та простішим.

Нижче наведено динаміку середніх величин базового чинника «Активність» концепту «Світ філології» (рис. 3).

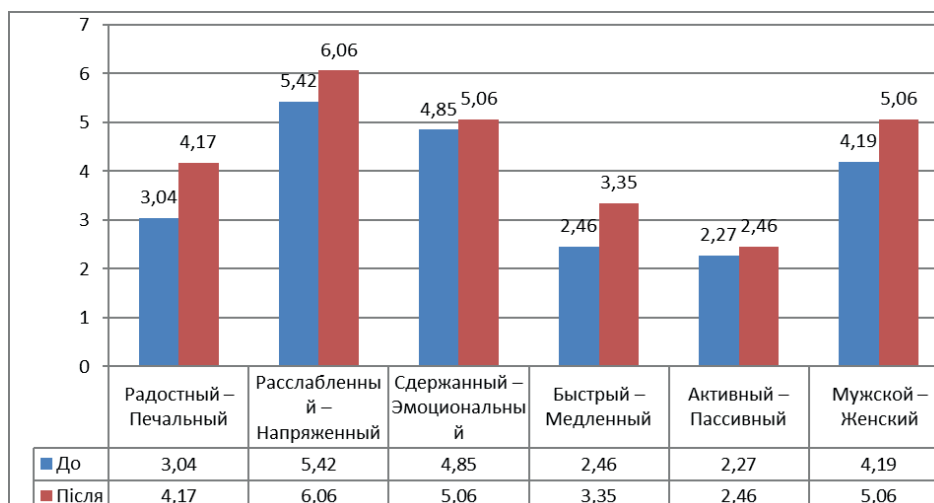


Рис. 3. Динаміка середніх величин компонентів базового чинника «Активність» світу філології

Очевидно, що суттєво зросли індикатори «радісний», «швидкий» і «чоловічий»; несуттєво – «розслаблений», «стриманий» та «активний». Отже, загальна активність світу філології втілюється в характеристиках ростучої емоційності, швидкості та спадної напруженості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Щоби зрозуміти ефективність майбутнього фахівця в здійсненні професійної діяльності, важливо визначити психологічні умови, за яких відбувається формування змісту професійної свідомості студентів. Однією з таких умов стала розроблена й апробована Інтегративна програма формування психосемантичного змісту професійної свідомості майбутніх філологів. У цьому дослідженні ми експериментально перевіряли дієвість зазначеної програми.

У результаті дослідження було, по-перше, виявлено динаміку рівня рефлексивності в майбутніх філологів контрольної та експериментальної груп до та після формувального експерименту. Позитивні якісні зміни після участі в Програмі торкнулися двох третин студентів експериментальної групи. Порівняння даних початкового й повторного вимірювань за U-критерієм Манна – Вітні виявило статистично достовірну різницю ($p < 0,01$), що свідчить на користь апробованої та застосованої Програми.

По-друге, порівняно семантику наповнення чинників концепту «Світ філології», отриманих із застосуванням методики семантичного диференціала. Після формувального впливу світ філології став більш «великим», «активним», «радісним», «розслабленим», «безпечним», «складним» і «чоловічим», водночас – менш «швидким», «новим», «брехливим», «хаотичним» і «стриманим». Підбиваючи підсумки за всіма проаналізованими показниками, зазначимо, що порівняння до та після проведення формувального впливу виявило помітні зсуви в семантиці чинників, які відображають тенденцію зміни переважно тривожно невизначених характеристик на характеристики, які свідчать про більшу простоту, визначеність, зрозумілість і позитивну емоційність світу філології.

Зазначена тенденція, а також статистичне порівняння показників експериментальної групи до та після формувального впливу, свідчить про ефективність застосування цієї Програми. Перспективу подальших досліджень убачаємо в адаптації Програми для формування професійної свідомості майбутніх філологів залежно від їхньої професійної спеціалізації.

Література:

1. Акопов Г. В. *Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований*. Москва: Институт психологии РАН, 2010. 270 с.
2. Артемьева Е. Ю. *Психология субъективной семантики*. Изд. 2. Москва: URSS. 2007. 136 с.
3. Ващенко В. В. Бранець класичної освіти: «філологічна свідомість» як рушій політичних проєктів М. Грушевського. *Рукописна та книжкова спадщина України*. 2007. Вип. 12. С. 142–153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rks_2007_12_13.
4. Дробот О. В. Методика дослідження рівнів розвиненості управлінської свідомості «Ситуації прийняття управлінських рішень» (СПУР) / Новітні психологічні технології: Частина I. Hamilton, ON: Publisher office: Accent graphics communications, 2017. С. 42–60.
5. Забужко О. «Психологічна Америка» і азіатський ренесанс, або знову про Карфаген. *Сучасність*. Ч. 9. 1994. С. 141–162.
6. Карпов А. В., Пономарева В. В. *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Москва: ИП РАН, 2004. 422 с.

7. Лозова О.М. Теоретичні підстави та практика застосування техніки ініціювання смислоутворення. *Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика*. Київ: Інформаційно-аналітичне агентство, 2009. Т 9. Ч.4. С. 249–256.
8. Ортега-і-Гасет Х. Вибрані твори. К.: Основи, 1994. 424 с.
9. Пустовий С.А. Картина світу професії та рівні рефлексивності майбутніх філологів. *Теорія і практика сучасної психології*. № 3. Запоріжжя. 2018. С. 228–232.
10. Пустовий С.А. Методика формування психосемантичного змісту професійної свідомості майбутніх філологів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ: Інформаційно-аналітичне агентство, 2018. Том XII. Психологія творчості. Вип. 24. С. 152–160.
11. Ротенфельд Ю. А. Философия как наука: двадцать пять потерянных веков. *Проблемы и дискуссии в философии России второй половины XX в.: современный взгляд*. Москва: Политическая энциклопедия, 2014. 470 с.
12. Шевченко Н. Ф. Професійна відповідальність психолога-практика: характеристика і структура. *Психологічний часопис*. 2019. № 4. С. 167–180.
13. Virna Zh., Hubina A. Success achievement motivation as the determinant of professional self-determination of engineering students. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: The way to integration*. Ariel : Ariel University Center of Samaria. 2014. Issue 5. 464–471.
14. Danylyuk S. Formation of Future Philologists' Professional Competence in the Aspect of Axiological Approach. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*. 2016. Vol. 66, pp. 135–139.
15. Hanauer D. I. The task of poetry reading and second language learning *Applied Linguistics* 22(3)/ DOI: 10.1093/applin/22.3.295.
16. Hall G. Pedagogical Stylistics. *Routledge Handbook of Stylistics*, 2014, 239 – 252. London: Routledge. https://www.researchgate.net/publication/303487214_Pedagogical_stylistics.

Отримано: 27 листопада 2020 р.

Прорецензовано: 15 грудня 2020 р.

Прийнято до друку: 15 грудня 2020 р.

e-mail: olena.ratinska@oa.edu.ua

iryna.kostiushko@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-76-82

Ратінська О. М., Костюшко І. В. Особливості формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів крізь призму психологічного аналізу казок. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 76–82.

УДК 159.922.7:37.015.3

Ратінська Олена Миколаївна,
аспірантка кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

Костюшко Ірина Василівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»
факультету політико-інформаційного менеджменту,
Національного університету «Острозька академія»

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ КАЗОК

У статті досліджено проблему формування кіберімунітету в дітей молодшого шкільного віку. За допомогою застосування методики «Визначення рівня сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності Н. В. Ульєнкової»; тесту емоційного інтелекту Холла; методики «Анаграми» для вивчення рівня сформованості рефлексивності мислення; методики «Порівняння понять» для дослідження у школярів мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння; методики «Прості аналогії» для виявлення усвідомленості як якості критичного мислення; тесту на оцінку самостійності мислення (із методичного комплексу «Прогноз і профілактика проблем навчання» Л. А. Ясюкової); тесту Липпмана «Логічні закономірності» для оцінки логічності мислення виявлено середній рівень сформованості компонентів психологічного імунітету молодших школярів до кібербулінгу. Відповідно до результатів теоретичного аналізу проблеми, емпіричного дослідження та психологічного аналізу казок виокремлено основні напрямки роботи в контексті формування кіберімунітету молодших школярів, з-поміж яких чільне місце належить розвитку самооцінки й самоцінності молодшого школяра, його соціалізації та таких компонентів кіберімунітету молодшого школяра, як емоційний інтелект, саморегуляція та критичне мислення.

Ключові слова: психологічний імунітет, кіберімунітет, кібербулінг, молодші школярі.

Olena M. Ratinska,
postgraduate student of the Department of Psychology and Pedagogy of Psychology
National University of Ostroh Academy

Iryna V. Kostiushko,
master student of Psychology
National University of Ostroh Academy

PRIMARY SCHOOL CHILDREN PSYCHOLOGICAL IMMUNITY AGAINST CYBERBULLYING FORMATION PECULIARITIES THROUGH THE PRISM OF FAIRY TAILS PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

The article presents the research on the cyber immunity formation for primary school students.

We present the results of research to identify the youngest audience communicating on social networks and facing cyberbullying.

To identify an average level of primary school students psychological immunity components formation against cyberbullying, the following methods are considered: 'Self-regulation level definition in intellectual activity' by N.V. Ulenkova; emotional intelligence test by Hall; 'Anagram' methods for reflexivity of thinking level definition; 'Concepts Comparison' methods for the research of students' mental operations: analysis, synthesis, comparison; 'Simple analogies' methods to detect the awareness as a quality of critical thinking; independence of thinking test (from the methodological complex 'Prognosis and prevention of studying problems' by L.A. Yasyukova); Lippman's 'Logical patterns' test for the assessment of the logic of thinking.

According to the results of the problem theoretical analysis, empirical research and psychological analysis of fairy tales, the main areas of work in the context of cyber immunity primary school children formation are identified. Self-rating and self-worth development, socialization, emotional intelligence, self-regulation and critical thinking are the important stages for cyber immunity formation process.

Several directions of psychological work with younger students have been identified. Informing children about the inadmissibility and consequences of cyberbullying on the Internet, the development of media literacy. They also presented

a multifunctional, effective method of narrative psychology of childhood – the psychological analysis of fairy tales to form meaningful qualities. Identification of children with the characters of fairy tales and their behavior develops new adaptive skills, and awareness of the falsity of the actions of the characters forms critical thinking.

The tale of G.H. Andersen's «Ugly Duckling» helps to build self-esteem and the formation of emotional intelligence. It also helps in the search and development of resources from various threats, including cyberbullying. The Ukrainian folk tale «Bunny's Hut» will help to form important components of cyberimmunity – the child's ability to defend himself and the ability to ask for help from others.

Key words: psychological immunity, cyberbullying, cyber immunity, primary school student.

Постановка проблеми. Сучасна пандемія, карантинні умови та відповідно перехід на змішане навчання стало однією з причин того, що освітній процес частково перемістився в кіберпростір. Викликом як для вчителів, так і школярів, стало онлайн-навчання. Шкільний булінг, який стрімко набирає обертів, перемістився в площину інтернету. Про агресивну та віктимну поведінку дітей у кібермережі свідчать результати опитування Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), оприлюднені ще у вересні 2019 року, відповідно до яких 29% опитаних дітей були жертвами онлайн-булінгу, а 16% підлітків – змушені пропускати заняття в школі через кібербулінг і насильство [19]. Своєю чергою актуальність дослідження проблеми шляхів формування психологічного імунітету дітей до кібербулінгу очевидна. Особливої уваги потребують молодші школярі, адже зі вступом до школи ускладнюються завдання, які потрібно дитині навчитися розв'язувати [6, с. 8]. Відтак постає проблема психолого-педагогічного супроводу учнів початкової школи, формуванні їхнього психологічного імунітету, адаптаційних та емоційних ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психологічного імунітету, як самозахисту й адаптаційних ресурсів, перебуває в полі сучасного наукового інтересу (С. Васківська, І. Пасічник, Г. Гандзілевська, У. Нікітчук та ін.). Найчастіше психологічний імунітет вивчають у вимірі адаптаційних ресурсів (С. Васківська), ресурсів особистої стійкості (А. Оллах), ресурсів життєвого сценарію (Г. Гандзілевська, 2018) та ін. Досить часто показники психологічного імунітету до кібербулінгу відображає феномен кіберімунітет, який досить активно досліджують в освітньому процесі (Ю. Г. Носенко, А. С. Сухіх, 2017). У контексті проблеми інформаційно-психологічної безпеки молодших школярів у кіберпросторі ми ототожнюємо поняття кіберімунітету та психологічного імунітету до кібербулінгу та вивчаємо його як показник сформованості його кібербезпеки. Феномен кібербулінгу, який найчастіше розглядають як жорстокі дії, щоб дошкулити, нашкодити, принизити дитину, у яких використовують інформаційно-комунікаційні засоби: мобільні телефони, електронну пошту, соціальні й ігрові мережі [14, с. 182], вивчають як закордонні (Craig W & Pepler D. J., Ковальські Р., Лімбер С., Агатстон П., Halpern, Hinduya S., Patchin J.W. та ін.), так і вітчизняні (Найдьоновна Л., Дмитренко Н., Вітюк Н., Оранюк В. та ін.) дослідники. Водночас відповідно до нашого пілотного дослідження (О. Ратінська, 2019, 2020) у сучасних умовах вимушеного онлайн-навчання варто звернути значну увагу і на різновиди кібербулінгу, зокрема хейтинг і хейтерство, тобто негативні коментарі, неконструктивну критику, образливі висловлювання тощо в контексті залякування та приниження. Результати дослідження свідчать, що 70% дітей віком від 7 до 14 років визнали «хейтерство», «хейтинг» як найбільш руйнівну загрозу в кіберпросторі. Окрім того, відповідно до результатів опитування батьків дітей молодшого шкільного віку (n= 400), досліджено, що в карантинних умовах онлайн-навчання 64% учнів 1–2 класів і 69% учнів 3–4 класів спілкуються в таких комунікаторах, як Viber, Instagram, Discord та інші. Згідно з результатами аналізу онлайн-спілкування учнів за критеріями, які запропонували Дж. Патчин і С. Гіндуя (Patchin J. W., Hinduya S.) [2] для виявлення прояву булінгу, 27% повідомлень мають прояви хейтерства в шкільних групах у вайбері 1–2 класу (усього досліджено 9 класів) та 35% – у групах 3–4 класів (усього досліджено 12 класів). Отже, результати дослідження демонструють гостру потребу розробити психолого-педагогічний супровід дітей, щоби сформувати в них психологічний імунітет до кібербулінгу. У такому контексті вагоме значення мають праці таких закордонних дослідників, як Д. Галперн (D. Halpern 2002), який зосереджує увагу на ролі критичного мислення дітей та кібербулінгу; Дж. Патчин і С. Гіндуя (S. Hinduya, J. Patchin, 2015), які вивчають вплив кібербулінгу на дезадаптивну, емоційну, деструктивну поведінку дітей; М. Ібарра, К. Мітчел і Д. Фінкельгор (M. Ybarra, K. Mitchell & D. Finkelhor, 2007; M. Ybarra, 2004), які аналізують зв'язок між показниками кібербулінгу й депресивною симптоматикою та ін. З-поміж досліджень вітчизняних науковців виділяємо праці Л. Найдьоновної, яка використовує рефлексивний підхід до медіаграмотності як превенції кібербулінгу; Л. Данильчука, Н. Дмитренко, Н. Вітюк, Б. Оранюк, які досліджують вплив кібербулінгу на психологічну стійкість, соціалізацію та навчання школярів та ін. Водночас вивченню особливостей формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку приділено мало уваги, зокрема ролі казки в цьому процесі. А тому **метою** цього дослідження спрямовуємо на виділення основних проблем у конструктах психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів для визначення шляхів його оптимізації крізь призму психологічного аналізу казок.

Завдання: емпірично вивчити особливості психологічного імунітету до кібербулінгу дітей початкової школи; виокремити шляхи його формування, зокрема дослідити роль казки в цьому процесі.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети і завдань дослідження застосовано такий діагностичний інструментарій: для дослідження рівня основних складників психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів використано такі методики, як: методика «Визначення рівня сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності Н. В. Ульяновської» [12]; тест емоційного інтелекту Холла [20]; методика «Анаграми» для вивчення рівня сформованості рефлексивності мислення [8]; методика «Порівняння понять» [8] для дослідження у школярів мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння; методика «Прості аналогії» [8] для виявлення усвідомленості як якості критичного мислення; тест на оцінку самостійності мислення (із методичного комплексу «Прогноз і профілактика проблем навчання» Л. А. Ясюкової) [21]; тест Ліппмана «Логічні закономірності» для оцінки логічності мислення [11].

Вибірку дослідження становили 46 дітей (29 дівчат і 17 хлопців) віком 8–10 років –учнів четвертих класів НВК №1 м. Каменя-Каширського.

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави виокремити саморегуляцію одним із основних показників психологічного імунітету, до функцій якого науковці відносять розпізнавання, прогнозування та управління ситуацією [5]. Адже молодший школяр, який має здатність до саморегуляції, здатний установлювати й підтримувати соціальні контакти [7]. Відповідно до праці Дж. Раскаускаса й А. Стольца (J. Raskauskas, & A. Stoltz) школярі відчувають основні наслідки кібербулінгу через те, що не можуть знайти в собі сили зупинити цькування [3, с. 564]. Проблеми із соціальною адаптацією учнів підсилюють означену ситуацію (Feinberg & Robey, Демпсі та ін.), а тому пріоритетним у формуванні кіберімунітету дітей убачаємо розвиток навичок соціалізації, а отже, і саморегуляції. Молодший школяр, який володіє саморегуляцією на високому рівні, здатний працювати, не відвертаючись на сторонні подразники, контролює свою діяльність, виправляє помилки під час діяльності, адекватно реагує на зауваження, приймає і використовує допомогу дорослого [12].

За допомогою застосування методики «Визначення рівня сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності Н. В. Ульяновської» виявлено перевагу середнього (50%) та вище/нижче середнього рівня показника саморегуляції (відповідно 15% та 15%). Такий результат характеризує дитину як таку, яка вміє приймати мету та завдання заняття частково, у процесі роботи припускається помилок не тільки через неуважність, а й тому, що не запам'ятала певних правил; не помічає помилок і після завершення роботи не виявляє бажання покращити її якість [12]. Водночас високий рівень саморегуляції, який демонструє уміння приймати завдання повністю, зберігати мету до кінця завдання, працювати зосереджено, помічати й самостійно усувати помилки, характерний лише для 9% школярів (рис. 1).

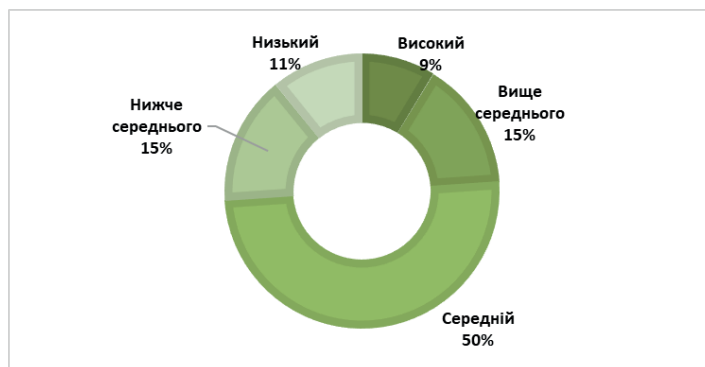


Рис. 1. Показники рівня сформованості саморегуляції молодших школярів

Відповідно до досліджень Л. Найдьонової [14], діти, які стали жертвами булінгу, утрачають відчуття емоційної та фізичної безпеки, повагу до себе, відчувають безпорадність і страх від постійної загрози; у них розвиваються тривожні та депресивні розлади; страхи та невпевненість руйнують здатність до формування стосунків. А тому для формування психологічного імунітету дитини до кібербулінгу вагоме значення має розвиток її емоційного інтелекту.

За допомогою застосування тесту емоційного інтелекту Холла виявлено перевагу середнього рівня розвитку емоційного інтелекту (41%). Середній рівень розвитку емоційного інтелекту свідчить, що в міжособистісних стосунках дитина схильна до впливу емоційних установок, а рефлексія власних емоцій і почуттів швидше формальна. Окрім того, у разі виникнення ситуацій, що виходять за межі буденного, дитина може на короткий час утрачати самоконтроль [15]. Водночас високий рівень емоційного інтелекту, що демонструє самоаналіз емоцій і переживань, аналіз почуттів і поведінки інших людей, здатність адекватно виражати та контролювати свої почуття, гнучкість, адаптивність, упевненість у собі, без страху виражати свої емоції, почуття захищеності й безпеки, виявлено лише у 22% школярів (рис. 2).

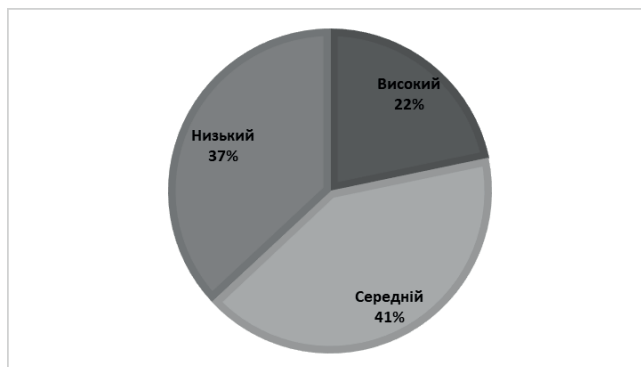


Рис. 2. Показники рівня сформованості емоційного інтелекту молодших школярів

Відповідно до теоретичного аналізу проблеми, про що ми наголошували вище, у формуванні кібері-мунітету дитини вагома роль належить рефлексії та критичному мисленню. Адже згідно з дослідженнями Е. Гласера (Edward Glaser), на яких наголошує Є. Волков, критичне мислення вимагає від особистості вміння розпізнавати проблеми, знаходити ефективні засоби для їх подолання, збирати й упорядковувати всю суттєву інформацію [5].

Результати, здобуті внаслідок застосування методики «Анаграми», демонструють перевагу середнього та низького рівня розвитку рефлексивності інтелектуальної діяльності (відповідно 53%, коефіцієнт рефлексії – 0,31–0,7 та 30 %, коефіцієнт рефлексії 0–0,3) (рис. 3). Дитина з несформованою рефлексією не усвідомлює зв'язку між власними діями й навчальною діяльністю, не вміє її контролювати, покладається на зовнішній контроль із боку вчителя, у самооцінці орієнтується на оцінку ззовні. Порушення рефлексивної функції мислення негативно впливає на формування вмінь поетапного контролю: проявляється в невмінні аналізувати та планувати перебіг виконання роботи, імпульсивність у процесі аналізу, часткове сприймання інструкцій [16].



Рис. 3. Показники рівня сформованості рефлексії молодшого школяра

Окрім того, під час емпіричного дослідження виявлено перевагу середнього рівня сформованості якостей критичного мислення (48%), що узагальнено на рис. 4.



Рис. 4. Узагальнений результат показника рівня сформованості критичного мислення молодших школярів

Такий результат характеризує дитину як таку, яка здатна самостійно виконувати завдання, володіє вмінням оцінювати достовірність і правдоподібність інформації, робити логічні висновки, ухвалювати обґрунтовані рішення. Однак дитина з таким показником не завжди спроможна рефлексивно оцінювати зміст тексту, виділяти головну інформацію на тлі надлишкової [13]. Незважаючи на те, що результат характеризує школярів як таких, які не зазнають впливу чужих думок, досить терпимі, уміють співпрацювати і працювати в групі, ухвалювати спільні рішення, уміють слухати інших і враховувати їхню думку тощо, вони не завжди можуть визнати свою помилку, неправоту, а також узяти на себе відповідальність, унаслідок чого в них виникають проблеми в подоланні труднощів [13].

Подібні результати спостерігаємо і щодо окремих показників критичного мислення. Зокрема, результати, здобуті внаслідок застосування методики «Порівняння понять» для дослідження у школярів мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння; методики «Прості аналогії» для виявлення усвідомленості як якості критичного мислення; тесту Ліпмана «Логічні закономірності» для оцінки логічності мислення, демонструють перевагу середнього рівня розвитку критичного мислення в дітей (відповідно 63%, 56%, 44%). Щодо результатів застосування тесту на оцінку самостійності мислення (із методичного комплексу «Прогноз і профілактика проблем навчання» Л. А. Ясюкової), то у школярів виявлено перевагу вище середнього (хороший) (33%) та середнього (30%) рівня його розвитку (рис. 5). Діти з таким показником можуть самостійно знайти адекватний алгоритм вирішення проблем.

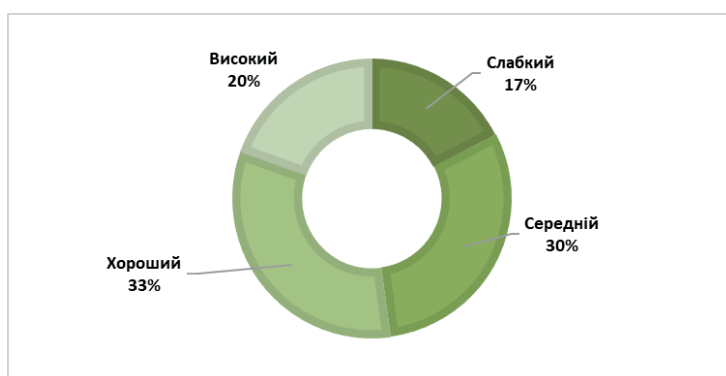


Рис. 5. Показники рівня сформованості самостійності мислення

Окрім того, вартов відзначити, що високий рівень показника логічного мислення виявлено лише в 4% (рис. 6),

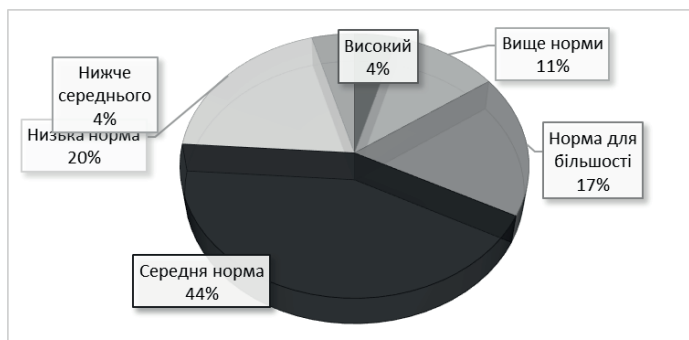


Рис. 6. Показники рівня сформованості логічного мислення

тоді як показник параметра критичного мислення, отриманий унаслідок застосування методики «Прості аналогії», – 24% (рис. 7).



Рис. 7. Результати застосування методики «Прості аналогії» (Вільям Гордон)

Вагомим параметром у структурі критичного мислення є аналітико-синтетична діяльність. Відповідно до досліджень С. Рубінштейна [18], порівняння розкриває тотожності та відмінності, зіставляючи речі, явища, їх властивості. Аналізуючи і синтезуючи, думка йде від розмитого уявлення про ситуацію до поняття, у якому аналізом виявлено основні елементи і синтезом розкрито суттєві зв'язки цілого [18]. Щодо результатів дослідження операцій мислення: аналіз, синтез, порівняння, то високий рівень показника характерний для 28% учнів.

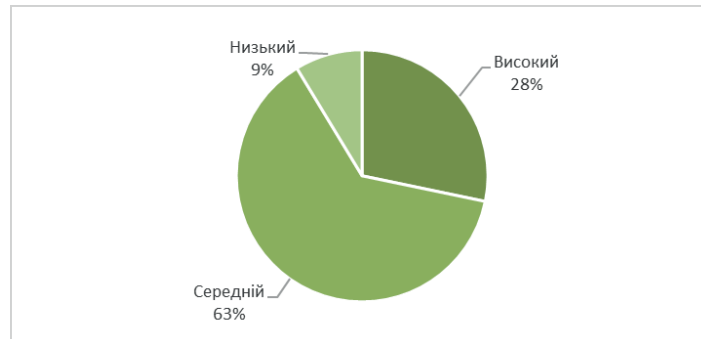


Рис. 8. Результати застосування методики «Порівняння понять» (Л. Виготський)

Отже, здобуті результати свідчать про актуальність розроблення психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку в контексті формування психологічного імунітету до кібербулінгу.

Другий етап дослідження було присвячено виокремленню шляхів формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку крізь призму психологічного аналізу казок. Спираючись на результати емпіричного дослідження та попередні напрацювання науковців, ми виокремили декілька напрямків роботи в контексті формування кіберімунітету молодших школярів, з-поміж яких чільне місце належить розвитку самооцінки й самоцінності молодшого школяра та його соціалізації. Окрім того, результати нашого емпіричного дослідження свідчать про вагомість розвитку й таких компонентів кіберімунітету молодшого школяра, як емоційний інтелект, саморегуляція та критичне мислення. Першим кроком у цьому процесі є інформування дітей про неприпустимість кібербулінгу в інтернеті (Hinduja, S. & Patchin, JW, 2015) та розвиток їхньої медіаграмотності з опорою на особливості сприйняття інформації дітьми молодшого шкільного віку, яке тісно пов'язане з емоційним складником. У такому контексті вагома роль належить казці – привабливому й досить ефективному інструментові як для діагностики, так і для корекційної роботи психолога, педагога з дітьми. У своїх попередніх дослідженнях, опираючись на праці Д. Бретт, де наголошено, що ідентифікація дитини з головним персонажем казки сприяє присвоєнню стратегій поведінки, характерних для героя, знайомить із новими способами впоратися зі страхами, проблемами, ми запропонували результати психологічного аналізу казки Г. Х. Андерсена «Гидке качення» як засіб пошуку та оволодіння ресурсами до різних загроз, зокрема й до кібербулінгу [17]. Ця казка демонструє психічні переживання, пов'язані з цькуванням та неможливістю його зупинити самотужки. порушує питання формування психологічного імунітету до ситуацій фрустрації та насилля для самозахисту, а також появу важливої психологічної опори, яку повинні давати дорослі в ситуаціях булінгу. Результати психологічного аналізу дають змогу пропонувати цю казку психологам і педагогам для психолого-педагогічного супроводу у формуванні психологічного імунітету до кібербулінгу з обов'язковим поясненнями й обговоренням її з дітьми. У роботі з «Агресором» важливо пропонувати проєктивно ставати на місце «гидкого каченяти» з можливістю ділитися почуттями, а в роботі із роллю «жертви» – обговорити вихід гидкого каченяти з ситуації булінгу та пропонувати інші варіанти [17].

Не менш важливою компетентністю молодшого школяра для формування його кіберімунітету є вміння дитини захистити себе самотужки та здатність попросити допомоги в інших. У такому контексті дієва українська народна казка «Зайчикова хатка» [9]. На прикладі аналізу поведінки героя казки дитині можна запропонувати стратегії виходу із ситуації булінгу. Відповідно до сюжету головний герой Зайчик разом з утратою фізичних предметів утрачає відчуття безпеки, повагу та самоповагу, віру в соціальну справедливість. Прийнявши свою безпомічність перед Агресором (Лисичкою), Зайчик у відчаї починає шукати допомоги в інших, що є одним із виходів і для дитини в ситуації кібербулінгу. Водночас сюжет казки демонструє, що не всі, до кого звертається за допомогою, зможуть зупинити ситуацію булінгу. Зокрема, у казці Лисиця «залякує» Собаку та Ведмеда, і тільки Півневі вдається протистояти Агресору. А тому важливо в дискусії або під час розігрування казки пояснити дітям, що вони повинні не зупинятися в пошуках захисту, адже в їхньому оточенні багато людей, які можуть допомогти, зокрема батьки, учителі, кіберполіція. За допомогою цієї казки психолог чи педагог разом із дитиною може змодельовати стратегії звернення за допомогою та розширити коло емоційної та соціальної підтримки дитини в протистоянні булінгу.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, за результатами емпіричного дослідження виявлено середній рівень сформованості компонентів психологічного імунітету молодших школярів до кібербулінгу. Теоретичний аналіз проблеми, результат нашого емпіричного дослідження та психологічний аналіз казок дають змогу виокремити основні напрямки роботи в контексті формування кіберімунітету молодших школярів, з-поміж яких чільне місце належить розвитку самооцінки й самоцінності молодшого школяра, його соціалізації, емоційного інтелекту, саморегуляції та критичного мислення. Відповідно до результатів психологічного аналізу казок «Гидке каченя» та «Зайчикова хатка», їх можна пропонувати як основу для розроблення психолого-педагогічного супроводу молодшого школяра у формуванні психологічного імунітету до кібербулінгу, що і є перспективою подальших наших розвідок.

Література

1. Patchin, J. W., Hinduja, S. Measuring cyberbullying : implications for research. *Aggression and Violent Behavior*. 23. 2009 p. 69–74.
2. Patchin, J.W., Hinduja, S. *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press. 2009. p. 254.
3. Raskauskas, J., Stoltz, A. D. Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 2007. p. 564–575. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>
4. Васківська С. Психологічний імунітет як показник адаптаційних ресурсів особистості. *Гуманітарний вісник. Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наукових праць*. Переяслав-Хмельн. держ. пед. унт ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 25. С. 241–246.
5. Волков Е. В. Развитие критического мышления. М., 2004. 260 с.
6. Гандзілевська Г. Б. Психологічна самореалізація молодшого школяра засобами мистецтва: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Г. Б. Гандзілевська ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2008. 20 с.
7. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Условия развития личности саморегуляции у младших школьников. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 5. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14749>
8. Дмитрієва С. М., Король Л. М., Максимець С. М., Бутузова Л. П., Дубравська Н. М., Мачушник О. Л., Сидоренко Н. І. Особистість: практичні засади вивчення. Навчально-методичний посібник. Житомир, 2011. 378 с.
9. Зайчикова хатка. Народна казка. К.: Пегас, 2015. 10 с.
10. Здоров'я зберезувальне використання програмно-апаратних засобів : навчально-методичні рекомендації для учнів. Ю. Г. Носенко, А. С. Сухих за ред. Ю.Г. Носенко. К. : Компрінт, 2017. 32 с.
11. Истратова О. Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов. О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. 3-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 375 с.
12. Кисова В.В., Мудрова Д.С. Психодиагностические подходы к изучению саморегуляции в учебно познавательной деятельности у старших дошкольников. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19179>
13. Мироненко С. Н., Тихонова Л. П., Сиротина Н. П. Оценка сформированности критического мышления у обучающихся в общеобразовательной школе. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2020. 94 с.
14. Найденова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підручник Л. А. Найденова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 244 с.
15. Неволіна В. В. Исследование структурных компонентов эмоционального интеллекта студентов медицинского вуза. *Дискусия*, 2015. С. 57–59.
16. Пашукова Т. И., Допира А. И., Дьяконов Г. В. Практикум по общей психологии: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996. 203 с.
17. Ратінська О. М. Психологічний аналіз казки Г. Х. Андерсена «Гидке каченя» крізь призму протистояння булінгу. *Наративна психологія: теорія, емпірика, практика*. Доповіді ключових спікерів І Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2020. С. 70. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3680>
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2002. 720 с.
19. Стоп шкільний терор. Як зупинити дитяче насилля? Дослідження Інституту Український Інститут Дослідження Екстремізму. <https://uire.org.ua>.
20. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 57–59
21. Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах. СПб.: Иматон, 2001. 204 с.

Отримано: 18 листопада 2020 р.

Прорецензовано: 9 грудня 2020 р.

Прийнято до друку: 9 грудня 2020 р.

e-mail: nsavelyuk@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-83-89

Савелюк Н. М. Психологічні особливості розвитку продуктивного мислення в умовах НУШ. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 83–89.

УДК 159.955

Савелюк Наталія Михайлівна,

доктор психологічних наук, доцент кафедри психології

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ НУШ

У статті теоретично проаналізовано поняття продуктивного мислення, стисло оглянуто майже сторічну історію його становлення та систематизовано основні підходи до дослідження – гештальтпсихологічний, психоаналітичний, когнітивний і суб'єктно-діяльнісний. За основними навчальними предметами сучасної початкової школи та на конкретних прикладах описано основні прийоми розвитку й саморозвитку продуктивного мислення молодших школярів. Обґрунтовано, що в умовах НУШ зазначений розвиток стимулюють не тільки щодо обдарованих або навіть «звичайних» дітей, а й щодо інклюзивних учнів.

Ключові слова: мислення, продуктивне мислення, НУШ, молодший школяр.

Nataliya M. Savelyuk,Dr. in Psychology, Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Psychology
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE THINKING IN THE CONDITIONS OF «NUSH»

The article theoretically analyzes the concept of productive thinking, briefly examines the almost century-old history of its scientific formation and systematizes the main approaches to research – Gestalt psychological, psychoanalytic, cognitive and subject-activity. From the middle of the last century to the present day, in its most general form, productive thinking is seen as a transition from a situation of a kind of confusion about a certain issue to a new state in which everything around this issue becomes clear. This process includes a kind of reorganization, which marks the internal transformation from a state of meaninglessness to a state of meaningfulness. The psychological literature also considers productive personal orientation, which is described as associated with such a pattern of behavior, when a person is able to develop and use their potential outside of excessive dependence on external control. Such a person is very active in his feelings, thinking, relationships with others and, at the same time, he retains the autonomy and integrative nature of his Self.

Data from various studies show that the early school age is one of the sensitive periods for the development and self-development of productive thinking. And the proposed «NUSH» changes create even better conditions for the realization of the appropriate age capabilities of the Person.

The main methods of development and self-development of productive thinking of junior schoolchildren are systematically considered in the article on the main subjects of modern primary school and on specific examples. As a result, it is noted that in the variable content of different subjects the main methods of this development and self-development are setting problem-oriented tasks for children, when to adequately answer a question you need to move away from ready-made knowledge and stereotypes, overcome a certain mechanical attitude or self-centered position, to imagine some unusual situation from the context of the realities of life or to look boldly into the future.

Key words: thinking, productive thinking, «NUSH», junior school student.

Постановка проблеми. 2017 року Законом України «Про освіту» з урахуванням «Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (від 2006 року) закріплено список потрібних компетентностей, якими повинні оволодівати сучасні учні. З-поміж них – інноваційність, а також освіта впродовж життя. «Інноваційність» визначено як уміння генерувати нові ідеї та ініціативи й утілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства й держави, а «вміння вчитися впродовж життя» – як здатність до пошуку і засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, самоорганізації навчальної діяльності та ін. [15, с. 10–11].

Спільними для цих та інших компетентностей є так звані «наскрізні вміння»: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати свою позицію, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [16].

На нашу думку, один із важливих складників або навіть природних передумов формування зазначених умінь – розвиток продуктивного мислення особистості як утілення її вродженого самоактуалізаційного потенціалу. Водночас саме «розвиток» і «саморозвиток», а не «формування», оскільки останнє поняття стосується соціального проєктування людини з певними заздалегідь «заданими» якостями, про що складно говорити в контексті творчих або навіть творчоподібних процесів. І саме НУШ, на наше переконання, в ідеалі має гармонізувати соціокультурно визначене «формування» з індивідуально обумовленим «розвитком» і «саморозвитком» особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізуємо насамперед окремі новітні психологічні дослідження в Україні, що так чи так торкаються проблематики НУШ. Зокрема, С. П. Яланська та Н. М. Атаманчук обґрунтовують психологію формування толерантного середовища в умовах НУШ. Під толерантністю дослідниці розуміють доброзичливе, терпляче ставлення до людей, що не порушують прав інших і не завдають шкоди навколишньому середовищу. Її показниками є особистісна відповідальність, емпатія, конструктивна взаємодія з іншими [19, с. 72].

Конкретними емпіричними даними оперує О. А. Дзюбенко, яка досліджує особливості адаптації першокласників до навчальної діяльності в НУШ. На основі здобутих результатів учена засвідчує, що і в НУШ спостерігається так само найбільше дітей із середнім рівнем адаптованості, а проте менша їх кількість – із низьким, але більша – з високим. Наголошено, що сучасні умови навчання, хоч і не вирішили всіх проблем, назагал більш позитивно впливають на емоційні стани учнів, їхній енергетичний баланс, працездатність, позитивне ставлення до школи, комунікативну активність, пізнавальну мотивацію [7, с. 17].

Незважаючи на окремі оптимістичні очікування українського соціуму, О. В. Гармаш і Т. М. Єльчанинова стверджують, що і в умовах НУШ основною проблемою, наприклад, обдарованих учнів, залишається перевантаження їхньої емоційної та інтелектуальної сфери, зниження порогів стресостійкості, вигорання, фізіологічна втома тощо. А тому наголошують, що вчитель повинен переорієнтовуватися з традиційних форм навчання на індивідуальний стиль мислення та стиль діяльності дитини, щоб запобігти ймовірному «згасанню» її обдарованості [4, с. 65–66].

І тут уже варто зазначити, що дитячу обдарованість традиційно, хоч і не обов'язково, асоціюють із творчістю та продуктивним мисленням. А проте в сучасних публікаціях українських учених знаходимо переважно теоретичне й емпіричне обґрунтування особливостей розвитку продуктивного мислення майбутніх педагогів і психологів. І значно рідше науковці пишуть про відповідний конкретний вид мислення та його розвиток у дітей. Можливо, умовно вважають, що ця проблема вже достатньо вивчена та проаналізована, хоча, на наше переконання, постнекласичний науковий підхід навіть і на класичні теми змушує подивитися по-новому.

Насамперед стисло схарактеризуємо базове поняття «мислення». Одна з найпотужніших на сьогодні в Україні когнітивно й метакогнітивно орієнтованих психологічних шкіл – наукова школа І. Д. Пасічника. Учений, зокрема, стверджує, що традиційна дефініція мислення як «опосередкованого й узагальненого процесу відображення» притаманна традиційній психології з її акцентом на філософських, логічних, теоретико-пізнавальних аспектах. Натомість новітня психологія наголошує на мисленні як на динамічному процесі породження не тільки знання, а й смислів, цінностей, цілей, мотивів, оцінок, урешті-решт, особистісних можливостей. Інакше кажучи, «мислення як когнітивний аспект творчої діяльності є постійним супутником та передумовою гармонійного розвитку людини впродовж усього її життя» [17, с. 9]. Як бачимо, синергетична сучасність акцентує увагу відомих дослідників саме на творчих компонентах мислення.

Уважають, що вперше поняття власне продуктивного мислення запропонував німецький психолог О. Сельц на початку 1930-х років. На жаль, 1933 р. діяльність ученого була нещасливо перервана у зв'язку з розквітом нацизму та антисемітизму, тому йому так і вдалося перетворити власну теорію на певний «завершений гештальт» [23].

Першим, хто встиг детально проаналізувати процес продуктивного мислення, був відомий гештальтпсихолог М. Вертгеймер. Його книга «Продуктивне мислення» побачила світ більше ніж пів століття тому, але відтоді до наших днів вона не стала менш актуальною та впливовою. У найбільш загальному вигляді продуктивне мислення у ній розглянуто як перехід від ситуації своєрідної «розгубленості» щодо певного питання до нового стану, у якому довкола цього питання все стає зрозумілим. Цей процес містить різновид реорганізації, який знаменує внутрішню трансформацію від «стану безглуздості» до стану «осмисленості». У наш час ідеї М. Вертгеймера плідно використовують його нащадки в контексті когнітивної психології [26].

Значною мірою суголосні дослідження майже одночасно з гештальтпсихологами Європи та США розвивали й окремі вчені Азії. Зокрема, у Японії М. Сібано розглядає продуктивне мислення як процес формування нових понять. Учений ставить резонне запитання: «Що може означати із психологічного погляду той факт, що одне й те саме слово має декілька різних значень?». За результатами експериментів,

проведених із застосуванням методу А. Вілволла, М. Сібано стверджує, що під час сприйняття нового стимулу, з одного боку, формується певна «основна ситуація мислення», а з іншого – виникає «осигналення», яке можна назвати «фігурою» на тлі такої загальної ситуації. Відповідно це «осигналення» має три основні напрямки – «ескіз», «програму» і «намір», а динамічна «ситуація мислення завершує свій гештальт» відповідно до зазначеного наміру «осигналення» [24].

Крім гештальтпсихологічного чи когнітивного, є й інші вагомі та із тривалою історією закордонні наукові підходи до розгляду поняття «продуктивне мислення». Наприклад, у «Психологічному словнику» АПА його розглядають у контексті психоаналітичної концепції продуктивної особистісної орієнтації, яку запропонував Е. Фромм. Цю орієнтацію описано як пов'язану з таким зразком поведінки, коли людина здатна розвивати й застосовувати свої можливості поза надмірною залежністю від зовнішнього контролю. Така людина дуже активна у своєму почутті, мисленні, стосунках з іншими й водночас вона зберігає автономність та інтегративність свого «Я» [22].

На теренах тогочасного СРСР, як відомо, у XX сторіччі панівним стає діяльнісний підхід, пізніше трансформований у суб'єктно-діялісний (суб'єктно-вчинковий) парадигму. У її межах однією з перших «продуктивне мислення» як відносно автономне поняття почала досліджувати й обґрунтовувати З. І. Калмикова. Учена виокремлює три основні види мислення: продуктивне, репродуктивне та непродуктивне, причому саме останнє протилежне щодо першого, тоді як творче мислення – вищий рівень розвитку продуктивного. Оскільки предметом її наукового дослідження стало власне продуктивне мислення, то авторка розглядає його насамперед із погляду індивідуально-типових відмінностей, за якими можлива диференціація школярів. З такої позиції, продуктивне мислення – це сукупність індивідуальних особливостей мисленнєвої діяльності учнів, якостей їхнього розуму, від яких за інших рівних умов залежить успішність навчальної діяльності [10].

У наш час у Росії, як зазначає А. А. Матюшкіна, проблема продуктивного (творчого) мислення продовжує перебувати в полі уваги трьох основних концепцій: смислової теорії мислення О. К. Тихомірова, теорії проблемних ситуацій А. М. Матюшкіна та структурно-рівневої теорії творчого мислення Я. О. Пономарьова. Перший учений опирається на діялісний концепцію О. М. Леонтьєва, другий – на ідеї С. Л. Рубінштейна про мислення як суб'єктний процес, а третій – на принципи системного підходу. Незважаючи на окремі теоретико-методологічні відмінності між підходами, спільним для них є розгляд проблеми пізнавальної мотивації, суб'єктивності мислення, яку розуміють як особистісне ставлення, опосередкованість взаємодією з іншими суб'єктами, співвідношення усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів, а також завдання формування творчої особистості [13].

В Індії впродовж останнього року популяризують модель стимулювання продуктивного мислення «FIESL», яку запропонували й упроваджують А. Бісвал і К. Раїпур. На їхню думку, продуктивне мислення – це пізнавальна здатність планувати, логічно обґрунтовувати, аналізувати, синтезувати, оцінювати й ухвалювати рішення для розв'язання певної проблеми. Інакше кажучи, це – здатність, за допомогою якої можна вдосконалити свою креативну діяльність, щоби надати їй сили та цінності, а також шлях до креативного розв'язання проблем. Абревіатуру розроблюваної моделі «FIESL» розшифровують так: «Foundation» («Обґрунтування»), «Ideation» («Творення ідей»), «Evaluation» («Оцінювання»), «Stabilization» («Стабілізація») та «Implication» («Застосування») [20].

Повертаючись до західного вектора думки, зазначимо, що там у сучасних дослідженнях продуктивного мислення чи не найактивніше обговорюють його новітню модель за Т. Хурсоном, обґрунтовану у виданні «Міркуй краще: інноваційний вступ у продуктивне мислення» (2007 р.). Ця модель – структурована основа для творчого розв'язання проблем, яку можна використовувати як індивідуально, так і в груповій роботі. Вона складається з таких шести кроків: 1) запитання «Що відбувається?», 2) запитання «Що таке успіх?», 3) запитання «У чому проблема?», 4) творення відповідей, 5) творення середовища, 6) систематизація ресурсів [21].

Як указує В. Т. Тісдалл, чимало авторів, описуючи продуктивне мислення, найчастіше використовують терміни «фантазія» та «креативність». Учений операціоналізує це поняття як мислення, що маніфестоване як вербальне або невербальне і виражає здібності суб'єкта в таких вимірах, як оригінальність, послідовність, гнучкість та опрацювання ідей. У цьому визначенні науковець опирається на теоретичну модель інтелекту, яку запропонував ще Дж. Гілфорд. Оригінальність у ній вимірюють індикатором унікальності відповідей, послідовність – кількістю релевантних реакцій за певний проміжок часу, гнучкість – здатністю переходити від одного типу мислення до іншого, а опрацювання ідей визначають їх загальною кількістю у відповідях [25].

Отже, навіть у найсучасніших наукових розвідках учені опираються на результати відомих у психології досліджень, які вже встигли стати хрестоматійними. Нерідко автори більш новітніх моделей просто синтезують напрацювання попередників, хоча й такі розробки можна вважати до певної міри значущими та практично корисними.

Мета і завдання дослідження. Отже, зважаючи на проміжні результати проведеного теоретичного аналізу, визначаємо загальну мету нашої роботи – систематизувати та конкретизувати на прикладах психологічні особливості розвитку продуктивного мислення в умовах сучасної початкової школи.

Основні завдання статті: 1) теоретичний аналіз поняття «продуктивне мислення», 2) стислий огляд новітніх напрацювань і моделей у відповідній галузі досліджень, 3) розгляд на конкретних прикладах психологічних аспектів розвитку продуктивного мислення в молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні науковці активно досліджують та описують різні види мислення молодшого школяра: крім продуктивного і творчого, також критичне, логічне, алгоритмічне. Але найбільше уваги в новітніх наукових розвідках, мабуть, приділено критичному мисленню. Зокрема, Л. О. Варяниця аналізує специфіку розвитку зазначеного виду мислення в умовах НУШ, визначаючи його як здатність особистості самостійно оцінювати дійсність, інформацію, думки і твердження, а також уміння знаходити ефективні рішення різноманітних проблем з урахуванням уже розроблених критеріїв. Запропоновано такі особливості формування й розвитку критичного мислення учнів сучасної початкової школи: освітній процес спрямовано не на запам'ятовування готових знань, а на осмислення і перетворення отриманої інформації; залучення технологій активного навчання, коли діти самі шукають, досліджують, інтерпретують певний матеріал; постановка та пошук відповідей на питання, обґрунтування і формулювання власних гіпотез і тверджень та ін. [3, с. 216].

Згідно з теоретичним обґрунтуванням і даними емпіричних досліджень Р. І. Кузьміної, якщо логічні мисленнєві дії в сучасних молодших школярів формуються достатньо активно, то розвиток власне евристичних компонентів мислення помітно відстає. Загалом учена стверджує, що стимулювання продуктивного мислення дітей паралельно сприяє підвищенню й рівня їхньої загальної обдарованості [11]. На перший погляд, такі твердження дослідниці доволі несподівані й навіть помилкові, адже відомо, що в молодшому шкільному віці зазвичай усе ще переважає наочно-образне, емпіричне, а не теоретичне та словесно-логічне мислення. Але, мабуть, зміст і форми освіти останніх десятиріч, навіть усупереч усім ампліфікаційним порадам класиків вітчизняної психології, насправді нерідко «ламали» природні потенції дитячого віку. Причому «ламали» не тільки вікові, а й індивідуальні потенції, наочним прикладом чого була доволі нещодавня практика жорсткого «переучування» ліворуких дітей.

Тому даремно, наприклад, у наш час О. В. Хвостенко обґрунтовує гармонійну роботу обох великих півкуль головного мозку як важливе підґрунтя розвитку продуктивного мислення власне молодших школярів. На думку вченої, продуктивне мислення – це вид мислення, у якому найповніше виявляються інтелектуальні здібності людини та її творчий потенціал. Дослідниця доводить, що свідоме використання учителем початкових класів знань про відмінності в роботі великих півкуль головного мозку сприятиме належній гармонізації їх діяльності й, отже, активізації продуктивного мислення дитини [18].

Далі варто згадати про доволі стійкий теоретичний асоціативний зв'язок між, з одного боку, поняттям «продуктивне мислення» та, з іншого, концепцією проблемного навчання. Тому звернімося до наукової статті Л. М. Калініченко, яка аналізує та відносно докладно описує три основні періоди розвитку й упровадження ідей про відповідне навчання як стимул для розвитку продуктивного мислення молодших школярів.

Перший такий період (кінець 1950-х – 1966 р.) – це час первинного накопичення емпіричного матеріалу, присвяченого вивченню можливостей підвищення ефективності розумового розвитку молодших школярів. Другий (кінець 1960-х – 1984 р.) – період посилення уваги не тільки дослідників у галузі педагогіки та психології або лише «передовиків», а й ширшого загалу вчителів до проблеми активізації розумової діяльності учнів, у зв'язку з чим проблемне навчання справді популяризується. Третій (1985 – 1990-ті рр.) – згідно з аналізом авторки статті, це період «інволюції» проблемного навчання, падіння загального інтересу науковців і практиків до розвитку творчого мислення школярів. В умовах незалежної України традиційна педагогічна парадигма «школи як засвоєння певної суми знань, навичок, умінь» трансформувалася в особистісно орієнтований підхід [9].

Отже, хоч тепер і йдеться про розвиток та саморозвиток дитини, проте «запускати» відповідні процеси має належно організоване освітнє середовище. Принаймні, воно не повинне заважати такому розвитку. У цьому аспекті М. В. Глебова слушно зазначає, що сучасні уявлення про психологічну структуру мисленнєвого акту змушують звернути увагу й по-новому поглянути на розлогі можливості діалогу в контексті активізації пізнавальної діяльності загалом і продуктивного мислення зокрема. Учена вказує, що особистісно-розвивальний потенціал діалогу корелює з автентичною природою людини, яка перебуває в перманентному діалозі сама із собою, що, зі свого боку, формує її загальний творчий потенціал. А тому в будь-якій освітній ситуації стиль взаємодії педагога з учнем повинен також бути діалогічним і базованим на суб'єкт-суб'єктній позиції [5].

Така загальна педагогічна позиція в умовах конкретної освітянської практики, так би мовити, розгалужується на різні підходи. Як зазначає Т. В. Дуткевич, у процесі продуктивного мислення суб'єкт використовує низку методів, прийомів, операцій, які вчена називає психологічними засобами. Провідним

методом водночас є розумовий експеримент, у контексті якого функціують такі важливі прийоми, як аналогія, ідеальні перетворення, моделювання, рефлексія, інверсія. І хоча на різних етапах продуктивного мислення можуть переважати окремі з них, але знаходження остаточного розв'язку певної проблеми вимагає їх комплексного застосування [8, с. 267].

Переходимо до стислого та систематизованого за основними начальними предметами розгляду (на прикладі завдань для 2-го класу) конкретних психологічних особливостей розвитку продуктивного мислення в сучасних молодших школярів. Одряду зауважуємо, що вплив образотворчого та музичного мистецтва на такий розвиток тут аналізувати й порівнювати не будемо, оскільки це – і так традиційні «правопівкульні», тобто «творчі» предмети. Натомість зосередимо увагу на «лівопівкульних» галузях: мові, математиці, природознавстві («ЯДС»).

Як відомо, ключова особливість проблемного навчання – стимулювати виникнення й мислення розгортання певної проблемної ситуації. Своєю чергою, постановка будь-якої проблеми розпочинається з «правильно» сформульованого запитання. Наприклад, під час самооцінювання з теми «Оповідання. Переказ» молодшим школярам пропонують зробити таке: «Запиши одне запитання, на яке ти хочеш знайти відповідь на наступних уроках» [1, с. 68]. На нашу думку, це можна і варто пропонувати для виконання наприкінці вивчення кожної теми.

А ось одне з перших завдань «Української мови та читання», яке стосується теми «Школа майбутнього»: «Уяви, що ти зустрічаєшся з учнем кібершколи. Про що ти запиташ у нього? Що розкажеш про свою школу? Запиши кілька запитань та ідей для розповіді». Водночас як вербальну підказку для подальшого розвитку думки нижче запропоновано малюнок із такими термінами, як «робомова», «робогри», «кіберматематика» та ін. [1, с. 7]. Варто зауважити, що те, що ще 2019 року, коли книга побачила світ, було фантазією, то 2020 року в умовах пандемії, на жаль, стало реальністю, і ми почали використовувати, наприклад, термін «кіберпедагогіка».

Значною мірою розвитку продуктивного мислення на уроках мови сприяють загадки та їх активне обговорення. Зокрема, така: «Ой за лісом, за пралісом, золота паляничка печеться». Потім автори підручника пропонують: «Порівняй сонце і паляницю. Чим вони схожі?» [1, с. 11]. Тут корисним буде не просто дочекатися від дитини правильної розгадки загадки, а й простимулювати фантазування про те, наприклад, «Що ще в тому пралісі робиться?» і т. ін. А найтипівішим продуктивно орієнтованим завданням у цьому навчальному предметі є «Продовж оповідання... (Що буде далі?)».

Переходимо до «Математики». Ось, наприклад, така задача: «На яблуні росло 45 яблук, а на березі – на 5 менше. Скільки яблук росло на березі?» [12, с. 18]. Стандартна структура математичної задачі актуалізує типове настановлення на її типові розв'язання (від даного до шуканого). Нестандартний тут лише зміст: адже яблука на березах не ростуть. А тому дитина повинна змогти здолати таке настановлення й побачити незвичність запропонованого змісту. Корисним у цьому випадку, на нашу думку, буде і спільне з дитиною фантазування на тему, наприклад, «А що було б, якби яблука росли ще й на березах?».

Або задача: «У сім'ї 7 братів, у кожного з них по одній сестрі. Скільки дітей у сім'ї?» [1, с. 11]. За термінологією Ж. Піаже, щоб розв'язати цю задачу, дитина повинна бути здатною до когнітивної операції децентрації. Адже потрібно уявити собі цю сім'ю, сім хлопчиків-братиків та одну дівчинку – їхню сестричку, а не механічно множити 7 на 2.

З курсу «Я досліджую світ (ЯДС)» розвиткові продуктивного мислення школярів сприяють, наприклад, такі завдання: «Уяви, що з твого дому зникли якісь предмети. Що станеться? Чому?» [2, с. 68] або «Уяви, що в певних казкових героїв є цифрові пристрої. Як зміниться казка? Розіграй із друзями мінівістату» [2, с. 75]. Водночас варто зазначити, що в багатьох окреслених завданнях складно провести певну чітку межу між назагал продуктивним мисленням та його вищим рівнем – мисленням творчим. Насправді в реальних когнітивних процесах ці рівні складно переплетені та тісно взаємодіють.

У підручнику «Англійська мова» як доволі дієвий засіб розвитку продуктивного мислення можна, зокрема, розглядати комікси з відповідними англомовними написами. Комікс (або «мальована історія») – це послідовність малюнків, зазвичай разом із короткими текстами до них, які сукупно створюють певну зв'язну розповідь. Наприклад, зображений у підручнику комікс «Де Томмі?» наче «затягує» в невеличку історію пошуку братиком і сестричкою спільно з дідусем ще одного їхнього братика [14, с. 34–35]. І якщо учень під умілим наставництвом дорослого не перейде одразу до останньої за сюжетом картинки, а поступово читатиме англомовні написи в циклі, то цілком може піддатися захопливій та уявній ситуації пошуку «зниклої дитини».

А наприкінці викладу основного матеріалу статті вважаємо за доцільне зазначити, що в умовах реального впровадження інклюзії ідеться також про розвиток продуктивного мислення і в молодших школярів з інтелектуальними вадами. Приміром, О. Г. Дегтярьова наголошує, що в дітей з інтелектуальними порушеннями творчі здібності теж загалом недорозвинені. Але, як демонструє відомий авторці практичний досвід, за умови використання спеціальних корекційних методів і засобів, спрямованих на подолання емоційної напруги, скутості, комплексу неповноцінності, продуктивне мислення можна до певної

міри розвивати навіть у дітей-олігофренів [6]. Інакше кажучи, у наш час продуктивне мислення перестає бути перевагою лише «обдарованих» або, так би мовити, «нормальних» дітей. А тому, якщо поставлені завдання НУШ буде реалізовувати належно, то ми принаймні наблизимося до ідеалу егалітарного суспільства.

Висновки. Отже, продуктивне мислення – потрібна основа, стартовий рівень для мислення творчого. Воно має фактично сторічну історію свого дослідження, причому за цей період його розглядали в концептуальних межах таких психологічних підходів, як гештальтпсихологічний, психоаналітичний, когнітивний, суб'єктно-діяльнісний. У сучасних теоріях в унісон із постнекласичними науковими віяннями будь-яке мислення нерідко загалом тлумачать як продуктивне за своєю іманентною природою.

Один із сенситивних періодів для розвитку й саморозвитку продуктивного мислення – це молодший шкільний вік. А запропоновані НУШ зміни створюють ще кращі умови для реалізації відповідних вікових можливостей та ресурсів. Водночас у варіативному змісті різних навчальних предметів основними методами зазначеного розвитку й саморозвитку є постановка перед дітьми проблемно орієнтованих завдань, коли для адекватної відповіді на певне запитання потрібно відійти від уже готового знання та звичних стереотипів мислення, подолати певне механічне настановлення або власну егоцентричну позицію, уявити якусь незвичну в контексті реалій життя ситуацію або сміливо зазирнути в майбутнє.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в нейропсихологічному обґрунтуванні впливу продуктивно орієнтованих навчальних завдань на мозок школяра, що із сучасними технічними можливостями й інформаційними засобами стає дедалі доступнішим.

Література:

1. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання: підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч. 1. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 96 с.
2. Большакова І. О., Пристінська М. С. Я досліджую світ: підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч. 1. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 96 с.
3. Варяниця Л. О. Розвиток критичного мислення в умовах нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2018, № 1(2), С. 211–219.
4. Гармаш О. В., Єльчанінова Т. М. Особливості соціалізації обдарованих учнів у новій українській школі. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія*. 2017, Вип. 56, С. 62–70.
5. Глебова М. В. Развитие продуктивного мышления в условиях диалога: личностно-деятельностный подход. *Успехи современного естествознания. Научный журнал*. 2015, Вип. № 9, Ч. 2, С. 353–357.
6. Дегтярьова О. Г. Розвиток продуктивного мислення в молодших школярів з інтелектуальними вадами. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2. С. 122–127.
7. Дзюбенко О. А. Особливості адаптації першокласників до навчальної діяльності в умовах впровадження концепції нової української школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*. 2018, Вип. 7. С. 14–18.
8. Дуткевич Т. В. Психологічні засоби продуктивного мислення. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2011, Вип. 11. С. 259–268.
9. Калініченко Л. М. Періодизація розвитку ідей про проблемне навчання як засіб формування творчого мислення молодших школярів (кін. 1950-х – 1990-ті роки). *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 68. С. 28–36.
10. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981. 200 с.
11. Кузьмина Р. И. Продуктивное мышление как индикатор одаренности младшего школьника. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39(1). С. 205–211.
12. Логачевська С. П., Логачевська Т. А., Комар О. А. Математика: Підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти. К.: Літера ЛТД, 2019. 128 с.
13. Матюшкина А. А. Творческое мышление как предмет исследования в отечественной психологии: научные школы О. К. Тихомирова, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2008. № 2. С. 102–112.
14. Мітчелл Г. К. Англійська мова. English. Підручник для 2 кл. загальноосв. навч. закладів. К.: Вид-во «Лінгвіст», 2019. 112 с.
15. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Вид-во МОН, 2017. 34 с.
16. Нова українська школа. Сайт МОН. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
17. Пасічник І. Д. Мислення як предмет психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*. 2013. Вип. 25. С. 3–9.
18. Хвостенко О. В. Гармонійна робота півкуль головного мозку як підґрунтя розвитку продуктивного мислення та творчих здібностей молодших школярів. *Постметодика*. 2013. № 6. С. 59–62.
19. Яланська С. П., Атаманчук Н. М. Психологія формування толерантного середовища в умовах нової української школи. *Наука і освіта*. 2017. № 1. С. 71–75.

20. Biswal A., Raipure K. Fostering Productive Thinking Among Elementary School Students Through FIESL Model. *Issues and Ideas in Education*. 2020. 8(2). 77–85.
21. Hurson T. Think Better: An Innovator's Guide to Productive Thinking. McGraw-Hill Books, 2007. 292 p.
22. Productive Orientation // APA Dictionary of Psychology. Retrieved from: <https://dictionary.apa.org/productive-orientation>
23. Productive Thinking. Retrieved from: <https://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Productive+Thinking>
24. Sibano M. The Concept-formation as Productive Thinking. *The Japanese Journal of Psychology*. 1938. Vol. 13, Issue 4. 389–400.
25. Tisdall W. T. Productive Thinking in Retarded Children. *Education*. 1962. Vol. 29. Issue 1. 36–41.
26. Wertheimer M. A Contemporary Perspective on the Psychology of Productive Thinking. University of Colorado at Boulder, 1996. 46 p.

Отримано: 17 грудня 2020 р.

Прорецензовано: 28 грудня 2020 р.

Прийнято до друку: 28 грудня 2020 р.

e-mail: by-ru@list.ru

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-90-94

Svilo Ya. V. Coping strategies as a personal resource in high adolescence. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 90–94.

УДК 159.9.072:316.622-057.874

Yanina V. Svilo,post-graduate student of the Department of psychology
Gomel State University named after F. Skorina

COPING STRATEGIES AS A PERSONAL RESOURCE IN HIGH ADOLESCENCE

This article considers coping strategies as a resource for an individual in a difficult life or stressful situation. The article gives the definition of coping behavior. Situations are given that, according to the results of research by I. M. Nikolskaya and R. M. Granovskaya, are stressful for children and require the use of coping strategies to cope with them. Such situations are: loss, illness and death of an animal; low school performance; injuries and life-threatening situations; adult problems, including material ones; conflict situations in the family; loss of a loved one, his illness; other fears and stressful situations. These authors also are considering the main ways for children and adults to cope with stressful situations. Children are more inclined to use the following coping methods: active involvement in the resolution of the current situation (correction of the assessment, a step towards reconciliation with a friend); search for social support (search for people who can listen, understand, support, give advice); concentration on your own desires (satisfaction of what you really wanted for some time); abstraction from the situation, withdrawal; analyzing the situation and giving it a new meaning.

The features of coping strategies in childhood are emphasized. It is noted that coping strategies used by children develop in the family and depend on the coping behavior of parents or other significant people. The article is considering the researches of a number of authors devoted to the study of the dynamics of coping behavior of students from early childhood to adolescence. The difference in the preferred ways of coping with difficult situations, depending on the gender of the child in each age period, is emphasized.

This article presents the results of the study of coping strategies used by children of senior adolescence. In total, 54 schoolchildren, students of grades 9-11, took part in the study. The methodology "Strategies for overcoming stressful situations" (SACS) by S. Hobfoll, adapted by N. Vodopyanova and E. Starchenkova, was used as a diagnostic material. The questionnaire contains nine models of coping behavior: "Assertive actions", "Entering into social contact", "Search for social support", "Cautious actions", "Impulsive actions", "Avoidance", "Indirect actions", "Asocial actions", "Aggressive actions".

Among high school students, high rates are noted on the scales of "avoidance", "asocial actions", "aggressive actions". The rest of the scales are dominated by average indicators. Accordingly, older students in stressful situations tend to react aggressively to problems, blame the people around them for what is happening, and also ignore the situation, behave as if nothing had happened, and avoid thinking about a problem situation. They put themselves above all others, they believe that only their opinion is correct.

By the study the general index of constructiveness of coping strategies, it is noted that the majority of the subjects have an average level of constructiveness, which indicates that, in general, they are able to cope with stressful situations without negative consequences in the future.

Key words: coping behavior, coping strategies, personality resources, constructiveness index.

Свило Яніна Володимирівна,

аспірантка кафедри психології

Гомельського державного університету імені Ф. Скорини

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті розглядаються копінг-стратегії як ресурс особистості у важкій життєвій або стресовій ситуації. Розглядаються визначення поняття "копінг-стратегії". Вивчаються і аналізуються ситуації, які, за результатами дослідження І. М. Нікольської і Р. М. Грановської, є стресовими для дітей і вимагають використання копінг-стратегій для їх подолання. В якості таких ситуацій виступають: втрата, хвороба і смерть тварини; низька шкільна успішність; травми і небезпечні для життя ситуації; проблеми дорослих, в тому числі матеріальні; конфліктні ситуації в сім'ї; втрата близької людини, його хвороба; інші страхи і стресові ситуації. Дані автори також розглядають основні способи, за допомогою яких діти і дорослі долають стресові ситуації. Підкреслюються особливості стратегій для подолання стресових ситуацій в дитячому віці. Відзначається, що копінг-стратегії, використовувані дітьми розвиваються в сім'ї і залежать від копінг-поведінки батьків або інших значущих і близьких для дітей людей. Розглядаються дослідження ряду авторів, присвячені вивченню динаміки копінг-поведінки учнів з раннього дитячого віку до підліткового віку. Підкреслюються відмінності бажаних способів впоратися з важкими ситуаціями в залежності від статі дитини в кожен віковий період. Наводяться результати дослідження копінг-стратегій, використовуваних дітьми старшого підліткового віку. Всього в дослідженні взяло участь 54 школярі,

учні 9-11 класів. В якості діагностичного матеріалу була використана методика “Стратегії подолання стресових ситуацій” (SACS) с. Хобфолла, адаптована Н.Водоп’янової і Е. Старченкової. Серед учнів старших класів високі показники відзначаються за шкалами “уникнення”, “асоціальні дії”, “агресивні дії”. За іншими шкалами переважають середні показники. Відповідно, старші школярі в стресових ситуаціях схильні агресивно реагувати на проблеми, звинувачувати в тому, що відбувається оточуючих людей, а також ігнорувати ситуацію, вести себе як ніби нічого не сталося, уникати думок про проблемну ситуацію. Досліджуючи загальний індекс конструктивності копінг-стратегій, наголошується, що у більшості досліджуваних середній рівень конструктивності, що свідчить про те, що в цілому вони здатні впоратися зі стресовими ситуаціями без негативних наслідків в майбутньому.

Ключові слова: копінг-поведінка, копінг-стратегії, ресурси особистості, індекс конструктивності.

Introduction. To overcome difficult life, stressful or tense situations that face a person, it is necessary to use the full potential of the individual, to actualize the abilities and skills that the person does not use in the usual conditions of his life. The mechanism for overcoming difficult life situations in psychological science is often defined as “coping behavior”, the main function of which is adaptation to the requirements of the situation.

The study of coping strategies and coping behavior, in general, in modern psychology is one of the most pressing problems. The analysis of scientific literature on the research problem showed that coping behavior, is considered in modern psychology as an individual way of a person’s interaction with a situation, according to its vital significance for him, a person’s psychological capabilities to overcome it and the logic of the implementation of this process. In a broad sense, coping encompasses all types of interaction of the subject with tasks of an external or internal nature: attempts to master, get used to, soften or evade the requirements of a difficult life situation, manifested in special conditions of personality existence (stress, frustration, conflict and crisis) [1].

Theoretical analysis of the problem. Coping behavior is a kind of scenario that determines a stable way of mental adaptation, which can influence social attitudes and the nature of interpersonal relationships. Coping behavior can reduce the impact of a negative stressor, thereby performing a protective function. Coping strategies begin to form in childhood, in the process of interacting with others, primarily with parents [2]. Current research shows that children’s coping behavior depends on their parents’ coping behavior [3]. This is proof that coping behavior is formed in the process of child development, and, accordingly, this process is influenced by parents and other significant people. Thus, coping behavior must be considered as one of the socio-psychological resources. Resources are anything that a person can use to overcome a problem or stressful situation. Thus, it is necessary to identify situations that require children to use personal resources.

For example, Russian psychologists I. M. Nikolskaya and R. M. Granovskaya conducted a survey of children in their research and found that such situations are: loss, illness and death of an animal; low school performance; injuries and life-threatening situations; adult problems, including material ones; conflict situations in the family; loss of a loved one, his illness; other fears and stressful situations [4].

It is worth noting that these results were obtained on the basis of a survey of children themselves, so this list includes those situations that the children themselves wanted to share. Accordingly, it can be assumed that this list is not accurate and there may be more traumatic, stressful situations, but children for some reason (shame, fear, a promise not to tell anyone) do not want to talk about it.

Adults in stressful situations tend to behave in different ways. I. M. Nikolskaya and R. M. Granovskaya indicate that in such situations, adults often use the following coping mechanisms [5]:

- 1) They resort to creativity: they attend cultural events, read literature, listen to music, etc.
- 2) They look for social support.
- 3) They start working hard.
- 4) They use a change in the type of activity from mental activity to physical activity (physical work, sports, walking in the fresh air)
- 5) They start to eat a lot, sleep a lot, walk a lot. They avoid solving the problem.
- 6) They think over and comprehend the existing problem.

At the same time, children are more inclined to use the following coping methods [5]:

- 1) Active involvement in the resolution of the current situation (correction of the assessment, a step towards reconciliation with a friend).
- 2) Search for social support (search for people who can listen, understand, support, give advice).
- 3) Concentration on your own desires (satisfaction of what you really wanted for some time).
- 4) Abstraction from the situation, withdrawal.
- 5) Analyzing the situation and giving it a new meaning.

The authors emphasize the features of coping behavior of children, in contrast to adults. The indicators are more similar in the behavioral area. Strategies related to this area are successfully used by both adults and children. Moreover, their methods are different. Emotional strategies (crying, screaming, anger) are more often used by children [6]. In turn, strategies that relate to the intellectual sphere are more typical for adults, since children do not have enough opportunities for this [7].

In modern psychological literature, coping resources are considered as specific manifestations of coping behavior (emotional, behavioral, cognitive, personal, environmental, and others), which are united by one goal [8].

Silina O.V. in her research devoted to coping resources of children comes to the following conclusions. At the age of 2-3 years, coping strategies are primitive. Boys of this age are characterized by an attack strategy, girls – leaving, flight. For them, the most important resource of protection is a significant adult, a parent (adult) acts as a way to recuperate through conversation, consolation, hugs and others [9].

At the age of 4-5, boys' coping strategy consists in their personal life activity, stability, the desire to influence external sources, fearlessness, the word "obstacle" itself is absent from their worldview. Girls of this age begin to show "feminine" strategies of behavior, such as gentleness, kindness, responsiveness, fairness, compliance, etc. Thus, the main coping resource for children of this age group is the value of gender identity, awareness of their own gender identity.

At the age of 6-7, boys tend to use coping strategies for avoiding situations, detachment. At the same time, the main coping resource of girls is developed communication skills.

At the age of 8-10 years, significant changes are noted. Boys tend to use communication skills as coping resources, knowledge of social rules of behavior. The dominant coping resources for girls are the resources of the emotional sphere [10].

Smirnova M.V. in her work notes that children, starting from primary school age, are able to notice and understand the peculiarities of their coping behavior. But, at the same time, the possibilities of using strategies related to the intellectual sphere by children are limited. Accordingly, children often resort to using emotional methods of coping with stressful situations, since the manifestation of emotions is a habitual reaction of the child. Children from an early age actively engage and adapt to the changing environment around them. These experiences can be both positive and negative, and this contributes to the activation of defense mechanisms and coping strategies. The leading factor that can influence the formation of psychological defense and the formation of coping strategies is the family, the relationships in which largely determine the methods of coping behavior. Relations with peers and teachers also play an important role in primary school age [11]. S. I. Matafonova considers "the search for social support" as the most effective coping resource for younger students [12]. Social support can smooth out the negative impact of stressful events on the child's personality, while acting as an important resource.

A number of authors (T. L. Kryukova, M. V. Saporovskaya, A.V. Smirnova) have identified the family as the leading source of personal resources, since it is the "translator of social experience", and the mechanism of transmitting "translation" is the experience of child-parent relations, where the perception of social support is considered from the position of protection, which allows younger schoolchildren to come to the opinion that they are loved, valued, cared for, and that they are a family member [13], [14], [15].

Many psychological studies emphasize the leading role of the mother in building interaction with a child of primary school age [14]. The peculiarities of parent-child relations lie in the duality: 1) the attitude of the mother to the child, 2) the child's assessment of the parental attitude to himself. Naturally, there is a connection between these positions, but they are not equivalent. "At primary school age, these relationships are recognized by the child, they are objectified in emotions, feelings and experiences in the process of communicating with parents. The findings show that perceptions of social support reflect parent-child relationships. Assessment of these relations as "controlling" is the main socially supportive coping resource of primary schoolchildren" [12].

With the onset of adolescence, there is a decrease in the efficiency of coping resources functioning (low self-esteem, a high level of anxiety, a low level of empathy, motivation to avoid failures prevail), a predominance of unproductive and relatively productive coping strategies, a weak variability of cognitive, emotional and behavioral responses. Such coping resources and coping strategies of adolescents indicate the need for special psychological and pedagogical work aimed at the formation of protective coping resources and productive coping strategies of behavior, which is regarded by us as an increase in adaptive potential [16].

In modern psychological studies, there is a tendency to move from the study of deficiency to the study of resourcefulness. At the same time, adolescence is one of the most difficult age periods, since the personality of a teenager faces difficulties that may not be ready to cope with. Not all children of this age have sufficient resources for a prosperous movement from childhood to adulthood. Thus, **the aim of the study** is to identify the features of coping strategies of older adolescents.

Methods of research. The study examined the coping strategies of high adolescence (grades 9-11). The empirical base of the study consisted of 54 people studying in different schools. The sample consisted of male and female representatives. The methodology "Strategies for overcoming stressful situations" (SACS) by S. Hobfoll, adapted by N. Vodopyanova and E. Starchenkova, was used as a diagnostic material. The questionnaire contains nine models of coping behavior [17]: "Assertive actions", "Entering into social contact", "Search for social support", "Cautious actions", "Impulsive actions", "Avoidance", "Indirect actions", "Asocial actions",

“Aggressive actions”. Stress coping strategies can be: productive, allowing you to solve the problem, relatively productive, and unproductive.

Research results. At senior adolescence, according to the scale of “Assertive actions”, the majority of students (61%) have an average level, 17% have a high level, and 22% have a low level.

On the scale of “Entering into social contact”, the majority of respondents (46%) have an average level, 30% have a high level, and 24% have a low level.

On the scale of “Search for social support”, a larger number of students (43%) also have an average level, 35% have a high level, and 22% have a low level.

On the scale of “Cautious actions”, the majority (48%) of the surveyed schoolchildren have the average level, 41% have a high level, only 11% of schoolchildren have a low level.

On the scale of “Impulsive actions”, the majority of respondents (46%) have an average level, 33% have a high level, and 21% have a low level.

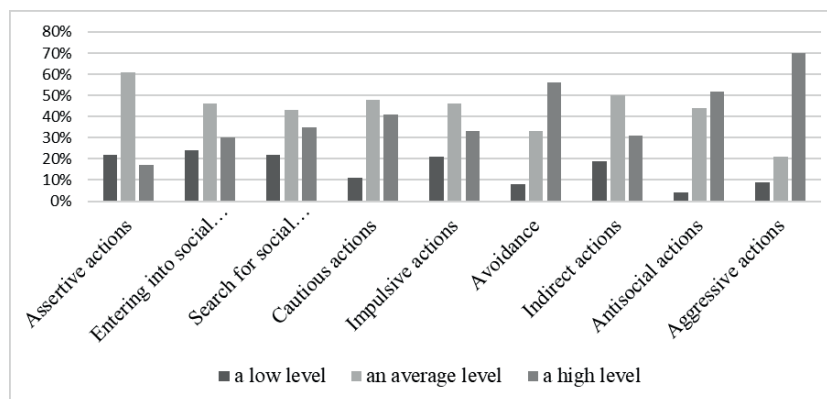
On the scale of “Avoidance” the results were distributed as follows: a high level have 59% of students, 33% – an average level, 8% – a low one.

On the scale of “Indirect actions”, half (50%) of the surveyed schoolchildren have an average level, 31% have a high level, and 19% of schoolchildren have a low level.

On the scale of “Antisocial actions”, the majority of senior school students (52%) have a high level, 44% of students have an average level and only 4% have a low level.

On the scale of “Aggressive actions”, the overwhelming majority (70%) of the respondents have a high level, 21% have an average level and only 9% have a low level.

The data on the scales are presented in the form of a diagram in picture 1.



Pic. 1 – distribution of data by scale

Analyzing the index of constructiveness, we note that half of the students (50%) have an average level of constructiveness, 44% have a high level, and 6% have a low level of constructiveness. These results indicate that senior adolescence more often use constructive coping strategies, respond appropriately to the stress situation that has arisen, and also smooth out possible negative consequences.

Conclusion. Thus, among high adolescence high rates are noted on the scales of “avoidance”, “asocial actions”, “aggressive actions”. This indicates that in a problem situation students tend to show aggressive actions, negatively interpret the behavior of people around them. They walk away from the problem, ignore troubles, behave as if nothing happened, switch to other things and events. However, they are prone to illegal actions, hostility. They put themselves above all others, they believe that only their opinion is correct. Students of this age group tend to use productive coping strategies more often, so they overcome stressful situations faster and with less consequences.

References:

1. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал*. М., 1997. № 5. С. 20–30.
2. Михайлова Н. Ф., Смирнова А. В. Формирование совладающего поведения у детей. *Российский психологический журнал*. 2006. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sovladayushchego-povedeniya-u-detey> (дата обращения: 10.11.2020).
3. Михайлова Н.Ф., Машталь О.Ю., Сорокина А. В. Влияние копинг-стиля родителей на формирование механизмов совладания у детей. Материалы научно-практич. конф.: *Ананьевские чтения – 2004 (Юбилей кафедры медицинской психологии и психофизиологии)*. Санкт-Петербургский университет, 2003. С. 417–420.
4. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. 507 с.
5. Грановская Р. М., Никольская И. М. Защита личности: психологические механизмы. СПб.: Знание, 1999. 352 с.

6. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.
7. Деглин В. Л. Парадоксальные стороны человеческого мышления: Нейропсихологический анализ. СПб., 1996. 36 с.
8. Куфтяк Е. В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте. *Психологические исследования*. 2012. № 2(22). С. 4. URL: <http://psystudy.ru>. (дата обращения: 01.11.2020).
9. Силина О. В. Формирование системы копинг-ресурсов у детей 2-10 лет с позиции теории психологических границ личности. *Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф.: в 2-х томах*, 2016. С. 254–256.
10. Нартова-Бочавер С. К., Силина О. В. Динамика развития психологических границ на протяжении детства. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2014. Т. 32, № 3. С. 13–28.
11. Смирнова М. В. Копинг-стратегии у детей младшего школьного возраста. *Системная психология и социология*. 2012. № 6 (2). С. 103–111.
12. Матафонова С. И. Поиск социальной поддержки как эффективный копинг-ресурс психологического здоровья младших школьников. *В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки*. Красноярск: Изд-во Научно-Инновационный Центр, 2014. № 11, 7 (59). С. 2483–2494.
13. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: монография. Кострома: «Авантитул», 2004. 344 с.
14. Сапоровская М. В. Родители и дети: к вопросу о детерминантах детско-родительских отношений. *Психология и практика*. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. С. 73–85.
15. Смирнова А. В., Михайлова Н. Ф. Формирование совладающего поведения у детей. *Российский психологический журнал*. 2006. Т. 3. № 2. С. 38–51.
16. Симатова О. Б. Копинг-ресурсы и копинг-стратегии как показатели адаптационного потенциала подростков. *Akademicka Psychologie*. 2016. № 1. Р. 50–57.
17. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.С. Стратегии и модели преодолевающего поведения. *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности*. СПб.: Изд-во «Речь», 2001. С. 311–321.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС

Отримано: 26 листопада 2020 р.

Прорецензовано: 8 грудня 2020 р.

Прийнято до друку: 8 грудня 2020 р.

e-mail: zorja-07@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-96-100

Крижановська З. Ю., Мітлош А. В. Психологічні аспекти командної комунікації спортсменів-баскетболістів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 96–100.

УДК 159.9:796.071:796.323.2

Крижановська Зореслава Юрївна,кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної психології та соціології
Волинського національного університету імені Лесі Українки**Мітлош Антоніна Василівна,**кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної психології та соціології
Волинського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМАНДНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СПОРТСМЕНІВ-БАСКЕТБОЛІСТІВ

У статті подано теоретичний огляд та емпіричне дослідження психологічних характеристик командної комунікації на прикладі спортсменів-баскетболістів. Розглянуто поняття команди, її характеристики, особливості командної комунікації. У цій роботі застосовано методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукової літератури, а також емпіричні методи: методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, призначена для дослідження переважного типу ставлення до людей у процесі комунікативної взаємодії; експертні оцінки баскетболістів, включене спостереження. Дослідницьку роботу проведено в природних для спортсменів-баскетболістів умовах.

Ключові слова: команда, командна комунікація, спортивна команда, характеристики команди.

Zoreslava Y. Kryzhanovska,PhD in Psychology, Associate Professor of General and Social Psychology and Sociology Department,
Lesya Ukrainka Volyn National University**Antonina V. Mitlosh,**PhD in Psychology, Associate Professor of General and Social Psychology and Sociology Department,
Lesya Ukrainka Volyn National University

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF BASKETBALL ATHLETES' TEAM COMMUNICATION

The article presents a theoretical overview and empirical study of the psychological characteristics of basketball players' team communication. An analysis of the scientific literature showed that the team is considered a small social group, which is determined by certain characteristics. Researchers have identified a large number of team traits that sometimes have conflicting meanings. The main characteristics of teams are grouped according to certain criteria, which allows to comprehensively show the problem of team psychology, team communication, activities, its efficiency. The problem of communication needs more thorough research, because team communication can provide effective group activities. This paper uses methods of analysis, synthesis, generalization and systematization of scientific literature, as well as empirical methods: methods of diagnosing interpersonal relationships T. Leary, which is designed to study the predominant type of attitude towards people in the process of communicative interaction; expert assessments of basketball players, observation included. Qualitative and quantitative analysis, determination of group averages was used to process the results of the empirical study.

Empirical research has shown that an authoritarian style of communication is an accentuated type of attitude in the basketball team. Complementary types in proportion are selfish, aggressive, altruistic, friendly, suspicious, submissive, dependent types of attitude. Among the dominant communicative properties of basketball players we can distinguish dominance, activity, prone to rivalry, authoritarianism, perseverance, but willing to cooperate, cooperate, flexibility and compromise in the process of teamwork.

Key words: team, team communication, sports team, team characteristics.

Постановка проблеми. Життя сучасної людини переконливо доводить, що спорт стає невід'ємною його частиною. Усе більша кількість людей долучається до фізичної культури, бере участь у спортивних змаганнях, ставлячи різні цілі. Спорт перестав бути лише оздоровчою чи змагальною практикою; сучасні спортивні змагання – це значна сфера світової економіки, яка збирає навколо себе численні аудиторії людей.

Як загальнолюдський феномен спорт створює зразки та моделі поведінки, стає одним із суттєвих чинників глобалізації в сучасному світі. Проникаючи в буденне життя людей, він виконує важливі соціально-комунікативні функції. Спорт – не лише ефективний спосіб збереження та укріплення

здоров'я людини, але й достатньо радикальна форма організації вільного часу, інструмент спілкування, підвищення соціально-комунікативної активності людей. Він може бути засобом культивування в суспільній свідомості цінностей творчості, толерантності, солідарності, розвитку особистості, оптимізації комунікації та врегулювання конфліктів.

Відповідно, посилення соціальної цінності спорту в сучасному світі зумовлено передовсім тим соціально-економічними, політичними та іншими культурними перетвореннями, що дали змогу говорити про виникнення індустрії спорту, яка виконує роль транслятора певних ідеалів, норм, цінностей, стилю поведінки й образу життя.

Посилення ролі спорту в побудові та підтримці соціальних взаємин між людьми спонукає чітко усвідомити те, що він сам здатен бути причиною глобальних змін у сучасній та наступних цивілізаційних процесах завдяки значній соціально-комунікативній функції, яку він виконує в сучасному суспільстві, та його здатності впливати на найрізноманітніші сфери людської життєдіяльності – економіку, політику, освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психології теоретичне осмислення проблеми командотворення, командної взаємодії та комунікації знаходимо в працях В. Горбунової, О. Хитрої та інших науковців [1; 8]. Питання формування комунікативних здібностей, міжособистісної взаємодії та комунікації досліджували такі вчені, як Н. Петрук, Т. Павленко, В. Моляко, О. Музика [6; 5; 4]. Деякі аспекти спілкування в царині фізичної культури та спорту, командного спорту, мотивації спортивної діяльності, інтерперсональних конфліктів у спортивних командах відображено в роботах Г. Ложкіна, З. Крижановської, С. Мірченко та інших дослідників [3; 2].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні й емпіричному виявленні психологічних аспектів командної комунікації спортсменів-баскетболістів.

Матеріали і методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; *емпіричні* – методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; експертні оцінки баскетболістів-професіоналів, включене спостереження [7].

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні конкурентні умови виживання в соціумі потребують особливої уваги до чинників, які забезпечують успішне функціонування команд і досягнення ними високих результатів. Значна увага науковців зосереджена на питаннях ефективної комунікації як важливого аспекту функціонування команди. Адже результативність команди насамперед залежить від якості взаємодії та комунікації між гравцями й ефективності кожного її учасника у спільній діяльності. Акцент лише на кінцевому результаті призводить до нехтування членів команди, погіршення психологічного клімату й ускладнення комунікації між ними. І це призводить до зниження результативності й успішності всієї групи. Саме тому нині актуально говорити про команди, командних гравців, командні ролі, командну комунікацію та ефективність кожного учасника в команді.

У наукових розвідках поняття «комунікація» здебільшого ототожнюють із поняттям «спілкування» та розглядають як синоніми. Спроби вчених розвести ці поняття призвели до деякої плутанини в науковому термінологічному обігу. Водночас варто наголосити на тому, що термін «комунікація» також можна вживати в ширшому значенні, ніж спілкування, позначаючи процеси взаємодії між групами, інституціями із застосуванням певних засобів (як-от, масові комунікації). У цьому дослідженні розглядаємо комунікацію як синонім спілкування та поділяємо підхід Павленко щодо визначення комунікації як «способу взаємодії особистості з навколишнім середовищем, завдяки якому вона має змогу засвоїти суспільні цінності, сформувати індивідуальний стиль діяльності і спілкування» [5, с. 373].

Петрук зазначає, що міжособистісне спілкування проявляється також у тому, що воно здатне регулювати й організовувати діяльність та поведінку людини в різних нестандартних, неординарних ситуаціях, ситуаціях психологічної невизначеності, тобто в умовах, коли соціальному суб'єкту потрібно об'єднати в одне ціле діаметрально протилежні погляди, позиції, емоції або ж ухвалити швидке рішення [6].

Моляко та Музика зазначають, що саме комунікація, завдяки якій людина вмикається в спільну діяльність з іншими, дає змогу їй сформувати індивідуальний стиль спілкування [4]. На нашу думку, на якість командної діяльності суттєво впливають індивідуальні стилі комунікації кожного учасника, адже від цього залежить процес обміну інформацією, напрацювання стратегії командної взаємодії, сприймання, прийняття та розуміння один одного учасниками команди.

У науковому обігу поняття «команда» розглядають як малу соціальну групу від кількох до кількадесятьох учасників. Учені виокремлюють основні ознаки команд, перелік яких сьогодні доволі великий.

Горбунова пропонує розглядати команду, спираючись на ідеї Петровського. Авторка рекомендує згрупувати ознаки команди за «трьома основними блоками: командна діяльність (консолідована спільність, орієнтація на командне завдання, ефект позитивної синергії), командні норми (діяльнісна компетентність, рольова доцільність, взаємно-розподілена діяльність), командні взаємини (значущість взаємин, психологічний комфорт, можливості особистісного зростання)» [1, с. 14]. Консолідована спільність передбачає не лише потребу провадити спільну діяльність, а й злиття в єдине ціле знань, емоцій, дій,

прагнень. Вирішення спільного завдання означає, що команду завжди створюють під певний результат чи продукт. Без нього немає сенсу спільної праці. Синергетичний ефект – головна мета створення команди, адже гуртом люди розв'язують завдання краще, ніж кожен окремо. Діяльнісна компетентність учасників вимагає об'єднання саме фахівців, які взаємно доповнюватимуть один одного. Ще одна командна характеристика – рольова доцільність, яку не визначають посадовими інструкціями, а реальними компетенціями учасників, що дозволяє кожному гравцеві перебирати на себе соціально-психологічні ролі, які не жорстко фіксовані, але максимально комфортні для кожного. Взаємно-розподілена діяльність передбачає іншу відповідальність, аніж у ієрархічних стосунках, де підлеглі звітують перед керівником. У команді кожен відповідає за ефективність власних дій і рішень. Третій блок командних взаємин містить ті ознаки, які характеризують стосунки не лише на основі діяльнісних компетенцій, а й близькості світогляду, інтересів, цінностей. Тобто йдеться про взаємну референтність і значущість. Психологічний комфорт визначають довірою один до одного, налагодженою системою управління конфліктами, толерантністю до неоднозначності інших, відкритою комунікацією, відсутністю пліток, обмовин, приховування справжнього ставлення один до одного. Ще однією істотною ознакою команди є можливість особистісного зростання, яку всіляко підтримують, причому це стосується не лише професійного розвитку, а й змін, які сприяють покращенню загальної якості життя та наповнюють його смислами, захопленнями, стосунками [1].

Хитра й Атаманюк зосереджують увагу на питаннях ефективної взаємодії як усередині команди, так і з зовнішнім середовищем. Дослідники зазначають, що вагоме значення мають міжособистісні (комунікативні) компетенції, пов'язані з умінням висловлювати почуття, критично мислити, здатністю до самокритики, соціальними навичками, процесами соціальної взаємодії. Ці компетенції потрібні в комунікативних ситуаціях. Розвинені комунікативні компетенції дають змогу кожному членові команди ефективно управляти конфліктами, аргументовано обстоювати свою позицію, слухати та чути партнера, регулювати власні емоції в процесі взаємодії, протистояти маніпулюванню. Усе це сприяє ефективній взаємодії в згуртованій команді [8].

Ложкін, досліджуючи психологію командного спорту, особливу увагу зосередив на питаннях розподілу ролей у команді, конфліктних стосунків і чинників виникнення конфліктів у спортивних командах та їх впливу на успіх команди [3].

Огляд наукових досліджень проблеми командної комунікації засвідчив високу актуальність предмета дослідження та її недостатню розробленість. Потребує подальших розвідок огляд психологічних особливостей прояву індивідуальних комунікативних стилів гравців у командній комунікації.

Теоретичне обґрунтування проблеми дало змогу розробити програму фіксації, аналізу й оцінки психологічних аспектів командної комунікації спортсменів-баскетболістів.

Експериментальною базою дослідження стали матеріали спортсменів-баскетболістів, отримані в процесі опитування та спостереження за ними під час тренувального та змагального процесів. Команда є учасником Вищої ліги ФБУ. Кількість досліджуваних становила 12 осіб. Основна дослідницька робота відбувалася в спорткомплексі ВНУ ім. Лесі Українки та ОДЮСШ 1 м. Луцька.

Перший етап дослідження – теоретично-пошуковий. Під час нього відбувався аналіз психологічної літератури згідно з визначеними напрямками: психологічна теорія командної взаємодії та комунікації. Визначено основні цілі дослідження та проведено пілотне дослідження. Серед емпіричних методів використано такі, як: методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; експертні оцінки баскетболістів-професіоналів, включене спостереження [7]. Дослідницьку роботу проведено в природних для спортсменів умовах.

Другий етап дослідження – аналітичний. Під час нього відбувався аналіз та узагальнення досвіду та здобутих результатів дослідження. Відповідно, організація дослідження була послідовною, передбачала науково-теоретичний аналіз і дослідницьку роботу.

У межах цього наукового пошуку пропонуємо аналіз результатів дослідження, отриманих за допомогою *методики діагностики міжособових взаємин Т. Лірі*, яка дає можливість виявити комунікативні характеристики спортсменів у процесі взаємодії між ними.

Середньогрупові показники за параметрами методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Середньогрупові показники за методикою діагностики міжособових взаємин Т. Лірі спортсменів-баскетболістів

Октанти	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Бали	11,52	10,27	7,83	7,56	4,51	4,12	7,62	7,82

Примітка: 1 – авторитарний, 2 – егоїстичний, 3 – агресивний, 4 – підозрілий, 5 – підпорядкований, 6 – залежний, 7 – дружелюбний, 8 – альтруїстичний.

Зазначимо, що середні показники спортсменів виходять за межі помірних оцінок, що свідчить про яскравий комунікативний портрет досліджуваних. Відтак, на першому місці за вказаною ознакою є показник октанти I (авторитарний – $X_{\text{сер}}=11,52$ бали). За цією ознакою баскетболісти команди характеризуються як домінантні, енергійні, компетентні. Досліджувані можуть проявляти себе як авторитетні лідери, успішні в спорті, схильні давати поради, вимагаючи пошани до себе.

В інтервалі помірних показників перебувають результати за октантою II (егоїстичний – $X_{\text{сер}}=10,27$ бали). Така міра вираженості ознаки може виявлятися в егоїстичних рисах досліджуваних, орієнтації на себе, схильності до суперництва. За мірою вираженості діагностованого параметру слідує октанта III (агресивний – $X_{\text{сер}}=7,83$ бали), яка перебуває теж у діапазоні помірних оцінок. Це характеризує спортсменів як упертих, наполегливих та енергійних. Міру прояву специфіки комунікативних ознак міжособових взаємин продовжує октанта VIII (альтруїстський – $X_{\text{сер}}=7,82$ бали). Така позиція характеризує наших досліджуваних як відповідальних стосовно членів своєї команди, толерантних, поступливих, доброзичливих. Їхнє емоційне ставлення один до одного виявляється в емпатії, приязні, турботі. Наступною за вираженістю діагностованого показника є октанта VII (доброзичливий – $X_{\text{сер}}=7,62$ бали). За цією ознакою досліджувані характеризуються як готові до співпраці, кооперації, гнучкості та компромісності під час вирішення проблем і непорозумінь, які виникають у команді. Також це характеризує спортсменів як таких, що прагнуть бути в гармонії з думкою інших членів команди, дещо конформними, слідувати умовам, правилам і принципам толерантності у взаєминах один з одним. Вони здатні бути ініціативними ентузіастами в досягненні мети команди, прагнуть допомагати, відчувати себе в центрі уваги, прагнучи соціального схвалення й підтримки. За цією ознакою досліджуваних характеризує товариськість, здатність виявляти теплоту й дружелюбність у взаєминах. Наступною за мірою вираженості слідує октанта IV (підозрілий – $X_{\text{сер}}=7,56$ бали). Цей тип ставлення в міжособовій взаємодії характеризує досліджуваних як критичних щодо соціальних явищ і оточення.

В інтервалі низьких показників перебуває октанта V (підпорядкований – $X_{\text{сер}}=4,51$ бали). За цією октантою спортсмени характеризуються як скромні, поступливі, емоційно стримані, здатні підкорятися, іноді конформні. І на останньому місці за мірою прояву перебуває октанта VI (залежний – $X_{\text{сер}}=4,12$ бали). Ця міра ознаки характеризує баскетболістів як конформних, залежних, довірливих.

Підсумовуючи отримані діагностичні дані за вказаною методикою, варто сказати, що акцентуованим типом ставлення до інших виявлено авторитарний. Доповнювальними типами за мірою вираженості є егоїстичний, агресивний, альтруїстський, доброзичливий, підозрілий, підпорядкований, залежний. Відповідно, командна комунікація досліджуваних спортсменів базується на принципах активності, домінування, відповідальності, схильності до суперництва, наполегливості, що цілком відповідає специфіці професійної спортивної діяльності. Варто відзначити й доповнювальні комунікативні тенденції баскетболістів: готовність до співпраці, здатність до кооперації, гнучкості та компромісності, що потрібні для ефективної командної взаємодії. Отримані результати дають підстави міркувати про комунікативну адаптивність баскетболістів до варіативної командної взаємодії, а останню вважати відповідною середовищу діяльності.

Експертну оцінку командної комунікації спортсменів-професіоналів здійснювали три тренери команди, незалежно один від одного. Отримані в такий спосіб результати засвідчили домінування в досліджуваних таких якостей, як прагнення до лідерства та співпраці, відповідальність, збереження самоповаги й утвердження себе в колективі.

Відтак, спортивна команда – характерна модель взаємодії, у якій дії кожного з учасників залежать від дій партнерів, що визначає значущість їхньої командної комунікації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснене теоретико-методологічне дослідження дає підстави припускати, що в сучасній теоретичній традиції спорт – це об'єкт міждисциплінарної рефлексії, що має виражений соціокультурний характер. Його основні ознаки такі: ігровий характер, змагальний принцип, орієнтація на фізичне самовдосконалення та ретрансляцію культурних цінностей. Спорт, маючи вагомий гуманістичний потенціал, символізує співпрацю та взаєморозуміння в сучасному світі. Відтак, комунікаційна практика, яку напрацьовують у командних видах спорту, – функційний атрибут його ефективного розвитку.

Варто зауважити, що в межах аналізу сучасних підходів дослідження команд і командної комунікації команду розглядають як малу соціальну групу, орієнтовану на вирішення командних завдань, спільну діяльність якої базовано на засадах компетентності та взаємної відповідальності; взаємини для учасників команди важливі та сприяють психологічному комфорту й самореалізації. Конструктивна командна комунікація сприяє ефективному управлінню конфліктами, активному залученню всіх гравців до командної роботи, толерантності у сприйнятті іншого учасника, регуляції емоційної напруги, яка може виникати на різних етапах реалізації спільної мети.

Запропоноване дослідження розширює інформаційно-наукове поле для подальшого вивчення командної комунікації спортсменів та окреслює його подальші перспективи.

Література:

1. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.
2. Крижановська З. Ю., Мірченко С. Мотиваційний компонент самореалізації в спортивній діяльності. *Психологія: реальність і перспективи*, 2019. № 12. С. 135–139.
3. Ложкин Г.В. Интерперсональные конфликты в спортивной команде. *Человек в мире спорта: новые идеи, технологии, перспективы*, Москва: РГАФК, 2000. С. 379–381.
4. Моляко В. О., Музика, О. Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
5. Павленко Т. В. Основні психологічні підходи визначення поняття «комунікація». *Актуальні проблеми психології*. 2016. Вип. 9 (9). С. 368–376.
6. Петрук Н.К. Міжособистісне спілкування як чинник творення соціуму культури. *Наукові записки Вінницького національного аграрного університету: Соціально-гуманітарні науки*. 2013. № 2. С. 145–153.
7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2002. 672 с.
8. Хитра О. В. Компетентнісно-рольовий підхід до формування робочих команд. *Регіональна економіка та управління*. 2016. № 5 (12). С. 86–94.

ПРОБЛЕМИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Отримано: 18 листопада 2020 р.

Прорецензовано: 3 грудня 2020 р.

Прийнято до друку: 3 грудня 2020 р.

e-mail: volodymyr.demydiuk@oa.edu.ua,

mariapilat10@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-102-106

Демидюк В. М., Пілат М. С. Психологічні чинники запобігання емоційному вигоранню військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 102–106.

УДК 159.942:355

Демидюк Володимир Максимович,
аспірант кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»
Пілат Марія Сергіївна,
офіцер-психолог військової частини А1008

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАПОБІГАННЯ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛИХ ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ

Статтю присвячено вивченню проблеми емоційного вигорання військовослужбовців в умовах довготривалого збройного конфлікту. Під час аналізу проблеми емоційного вигорання можна виділити велику кількість досліджень цієї проблеми та його причин у лікарів та педагогів. Феномен емоційного вигорання військовослужбовців теж перебуває в полі наукового інтересу, зокрема Державної прикордонної служби (О. Хайрулін), курсантів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України (Л. П'янківська) та ін. Проте проблема емоційного вигорання у військовослужбовців унаслідок довготривалого збройного конфлікту малодосліджена. Діяльність особового складу в бойових умовах змушує військовослужбовців функціонувати на межі допустимих навантажень. Надмірне виснаження призводить до психологічної травматизації та емоційного вигорання військовослужбовців, що негативно впливає на їхню психологічну стійкість і може призвести до різних негативних емоційних реакцій. Під час проведення емпіричного дослідження виявлено, що синдром емоційного вигорання у військовослужбовців більшою мірою не сформований, однак перебуває у фазі формування, що в будь-який момент може призвести до вироблення цього чинника на постійній основі, який надалі потрібно буде піддавати психокорекції. Здобуті результати можуть свідчити також про прояви певних ознак емоційної закритості, відсторонення та байдужості військовослужбовців. Подальше активне формування емоційного вигорання може викликати у військовослужбовців відчуття надмірної втоми, згорання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити свої сили на завдання, які постають перед ними, а також на припинення будь-яких комунікацій як між побратимами, так і з командирами.

Застосування статистичних критеріїв уможливило виокремити чинником профілактики емоційного вигорання особистісну готовність до змін.

Виявлено обернений кореляційний зв'язок між показниками емоційного вигорання та інноваційною готовністю, що дає змогу виокремити особистісну готовність до змін конструктивним чинником профілактики досліджуваного феномену емоційного вигорання. Окрім того, виявлено кореляційний зв'язок між показниками компонента особистісної готовності до змін «Адаптивність» та терміном перебування в АТО й ООС, наявності стосунків. Наявність зв'язу і вислуги років свідчать про вагомість урахування цих чинників у розвитку інноваційної готовності військовослужбовців, а отже, й у розробленні профілактичної програми запобігання емоційному вигоранню військовослужбовців. Підтверджує значущість їх урахування виявлена кореляційна залежність між показниками емоційного вигорання та означеними чинниками; між показниками останніх і складником життєстійкості військовослужбовців «Контроль», ступенями задоволеності від повсякденної діяльності, що мають значення в запобіганні досліджуваному феномену.

Ключові слова: емоційне вигорання, кореляційний зв'язок, чинники емоційного вигорання, військовослужбовці.

Volodymyr M. Demydiuk,
graduate student of the department of psychology and pedagogy
National university of Ostroh Academy
Maria S. Pilat,
officer psychologist of the military unit A1008

PSYCHOLOGICAL FACTORS TO PREVENT EMOTIONAL BURNOUT OF SERVICEMEN IN CONDITIONS OF LONG-TERM ARMED CONFLICTS

The article is devoted to the study of the problem of emotional burnout of servicemen in the conditions of long-lasting armed conflict. When analyzing the problem of emotional burnout, we can identify a large number of studies of this problem and its causes in doctors and teachers. The phenomenon of emotional burnout of servicemen is also in the field of scientific interest, in particular of the State Border Guard Service (O. Khairulin), cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine (L. Pyankivska), and others. However, the problem of emotional burnout in

servicemen as a result of protracted armed conflict is poorly understood. The activity of personnel in a combat situation forces servicemen to function at the limits of permissible loads. Excessive exhaustion leads to psychological trauma and emotional burnout of servicemen, which negatively affects their psychological stability and can lead to various negative emotional reactions. An empirical study found that the emotional burnout syndrome in servicemen is largely unformed, but is in the formation phase, which at any time can lead to the development of this factor on a permanent basis, which, in the future, will need to undergo psychocorrection. The results obtained may also indicate the manifestation of certain signs of emotional secrecy, exclusion and indifference of servicemen. Further active formation of emotional burnout can cause servicemen to feel excessive fatigue, burnout of professional activities, the desire to spend as little time as possible on the tasks facing them, as well as the cessation of any communication, both between comrades and commanders.

The application of statistical criteria allowed to single out the personal readiness for change as a factor in the prevention of emotional burnout.

The inverse correlation between indicators of emotional burnout and innovative readiness is revealed, which allows to single out personal readiness for changes as a constructive factor of prevention of the studied phenomenon of emotional burnout. In addition, a correlation was found between the indicators of the component of personal readiness for change «Adaptability» and the length of stay in the ATO and OOS, the presence of relationships. The presence of ranks and years of service testify to the importance of taking into account these factors in the development of innovative readiness of servicemen, and hence in the development of a preventive program to prevent emotional burnout of servicemen. Confirms the importance of their consideration and the revealed correlation between the indicators of emotional burnout and these factors; between the indicators of the latter and the component of the viability of the servicemen of the «Control», the degree of satisfaction with daily activities, which are important in the prevention of the phenomenon under study.

Key words: emotional burnout, correlation, factors of emotional burnout, servicemen.

Постановка проблеми. В умовах, коли Україна воює за незалежність і територіальну цілісність, особливого значення набуває людський чинник, за яким моральна та психологічна готовність особового складу виконувати завдання за призначенням – найважливіша в збереженні боєготовності й боєздатності військ (сил). Відомо, що діяльність особового складу в бойових умовах змушує військовослужбовців функціонувати на межі допустимих навантажень. Надмірне виснаження призводить до психологічної травматизації та емоційного вигорання військовослужбовців, що негативно впливає на їхню психологічну стійкість і може призвести до різних негативних емоційних реакцій. У зв'язку з цим вивчення психологічних ресурсів запобігання емоційному вигоранню військовослужбовців набуває актуальності та потребує подальшого вивчення задля розроблення профілактичної програми, спрямованої на формування психологічних умов подолання зазначеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зацікавленість у вивченні синдрому емоційного вигорання виникла в закордонній психології ще в 1970-х роках, і до сьогодні її широко досліджують у контексті професійних стресів. У полі наукового інтересу перебувають як симптоматичні прояви «емоційного вигорання» (Д. Енцманн, С. Кахілл, К. Маслач, В. Шауфелі, О. Чабан), так і факторні моделі цього синдрому (процесуальний підход (А. Гарден, Н. Гришина, А. Ланге, А. Пайнс, В. Франкл). Окрім того, емоційне вигорання найчастіше вивчають у контексті механізмів психологічного захисту (В. Бойко, О. Тімченко та ін.), професійної деформації особистості в системі взаємодії ідеї «людина – людина» (Н. Максимова, Т. Яблонська та ін.). Найпоширенішими підходами до вивчення синдрому емоційного вигорання є структурно-функційний, міждисциплінарний і діяльнісний (С. Максименко, Ю. Шваб). У нашому дослідженні ми опираємось на синдром «емоційного вигорання» як дисфункційно-особистісне явище (О. Бондаренко, Л. Карамушка), програму перенесення психотравматичних обставин (В. Мельник), теоретичні положення психологічної профілактики досліджуваного синдрому (Б. Лазоренко, М. Титаренко), чинники позитивного впливу задля уникнення синдрому «емоційного вигорання» (С. Потапчук) та ін.

Також варто звернути увагу на неоднозначність поглядів на структуру й динаміку синдрому емоційного вигорання. Як комбінацію емоційного, фізичного та когнітивного виснаження синдром емоційного вигорання розглядають однокомпонентні моделі (Пайнс, Аронсон). Двокомпонентна модель (Д. Дирендонк, В. Шауфелі, Х. Сиксма) тлумачить виснаження як конструкт, що складається з афектного (емоційного виснаження) та настановного (негативні установки) компонентів. С. Джексон та К. Маслач запропонували трифакторну модель синдрому емоційного вигорання, де емоційне вигорання розглядають як реакцію на тривалі стреси, що виникають у професійній діяльності та викликають утрату емоційних ресурсів, деперсоналізацію, що виявляється в порушенні міжособистісних стосунків із людьми, та редукцію особистісних досягнень – компонента самооцінювання [3]. Чотирикомпонентну модель (Firth, Mims, Iwanicka, Shwab) – емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція – розподіляють на два окремі чинники. Нашому дослідженню імпонує позиція В. Бойка, який у структурі емоційного вигорання виокремив три фази: напруга, резистенція, виснаження.

Деякі американські дослідники розглядають синдром емоційного вигорання як відчуженість у роботі, у спілкуванні з клієнтами, колегами. Зокрема, К. Черніс описує синдром як процес відчуження робітників у відповідь на вплив стресорів [9]. Дисбаланс між вимогами професії і ресурсами індивіда

викликають у нього занепокоєння, напругу, втому й перевтому. Ці чинники призводять до зміни установок і поведінки індивіда, передбачаючи захисний копінг (неуважність до задоволення власних потреб) і деперсоналізацію.

Х. Фрейденберг і Дж. Норс припускали, що процес вигорання можна розподілити на етапи, які не завжди відбуваються послідовно: примушення себе; суб'єктивне відчуття складності в роботі (стає важче працювати); ігнорування власних потреб; зміцнення конфліктів (людина не може усвідомити причини дистресу); переоцінка цінностей (друзі та захоплення відходять на другий план); заперечення наявних проблем (цинізм та агресія стають очевидними); ізолювання (зменшення соціальних контактів до мінімуму); поведінкові зміни стають очевидними; виникає внутрішня порожнеча, депресія, феномен вигорання [4].

Можна виокремити велику кількість досліджень проблеми емоційного вигорання та його причин у лікарів (Л. Лотоцька-Голуб, М. Сандимирський, М. Білоус, С. Пашутін та ін.) і педагогів (І. Брецько, Г. Гандзілевська, В. Поліщук, М. Окса, Л. Червінко та ін.). Феномен емоційного вигорання військовослужбовців теж перебуває в полі наукового інтересу, зокрема Державної прикордонної служби (О. Хайрулін), курсантів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України (Л. П'янківська), державних службовців законодавчого органу влади (С. Арефнія) та ін. Проте проблема емоційного вигорання у військовослужбовців унаслідок довготривалого збройного конфлікту малодосліджена.

Мета цього дослідження полягає в емпіричному вивченні чинників емоційного вигорання військовослужбовців унаслідок довготривалого збройного конфлікту.

Виклад основного матеріалу. Щоб вивчити рівень емоційного вигорання військовослужбовців, ми застосували методику діагностики рівня емоційного вигорання В. Бойка [2], яка дає змогу схарактеризувати показники досліджуваного феномену в контексті вищезазначених компонентів (напруга, резистенція, виснаження). Дослідження С. Мадді та С. Кобейс продемонстрували потребу вміщувати в життестійкість три життєві установки (залученість, контроль і прийняття ризику). Високий рівень життестійкості сприяє оцінці подій як менш травмувальних і дає змогу успішно подолати стрес, у зв'язку з цим було застосовано методику С. Мадді «Визначення життестійкості» (адаптація Д. Леонтьєва) [6]. Універсальною компетентністю переважної більшості професій вважають інноваційну готовність. У зв'язку з цим для виокремлення чинників запобігання емоційному вигоранню військовослужбовців застосовано методику «Особистісна готовність до змін», яку розробили Ролнік, Хезер, Голд і Хал в адаптації Н. Бажанової та Г. Бардієр [1]. Щоб зрозуміти міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність, використано опитувальник Hardiness Survey в адаптації С. Мадді «Визначення життестійкості». Для статистичного підтвердження результатів дослідження застосовано такі критерії, як регресійний аналіз, де було обрано метод найменших квадратів, і коефіцієнт Пірсона.

Результати досліджень. Емпіричну вибірку нашого дослідження становили 269 військовослужбовців (243 чоловіків та 26 жінок). Середній вік респондентів – 35 років, середня вислуга – 10 років.

Застосування методики діагностики рівня емоційного вигорання В. Бойко на зазначеній вибірці військовослужбовців дало змогу виявити, що рівень показника «Напруги» синдрому емоційного вигорання не сформований (49%), однак перебуває на стадії формування (38%). Подібні результати спостерігаємо й у показниках шкал «Резистенції» (відповідно 40% та 42%) і «Виснаження» (42% та 49%). Варто відзначити, що показник шкали «Виснаження» демонструє перевагу його на фазі формування.

Таблиця 1

Показники емоційного вигорання у військовослужбовців (%)

Шкала опитувальника	Несформований симптом	Симптом формується	Сформований симптом
Напруга	49%	38%	13%
Резистенція	40%	42%	18%
Виснаження	42%	49%	9%

Отже, здобуті результати свідчать про прояви певних ознак емоційної закритості, відсторонення та байдужості військовослужбовців. Подальше активне формування емоційного вигорання може викликати у військовослужбовців відчуття надмірної втоми, згорання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витрачати свої сили на завдання, які постають перед ними, а також на припинення будь-яких комунікацій як між побратимами, так і з командирами. Окрім того, військовослужбовці механізованих підрозділів мають завдання, які реалізують безпосередньо на лінії зіткнення, вогню. А тому незадоволення фізіологічних потреб (сон, харчування), постійне очікування несподіванок, швидка зміна інформації стосовно ворога, страх смерті, каліцтва, захоплення в полон та ін. впливає на досліджуваний феномен, який уже перебуває на фазі формування.

Рисунок 1 наочно підтверджує стадію формування синдрому емоційного вигорання у військовослужбовців. Імовірно, що будь-які негативні дії стрес-факторів (труднощі в адаптації після повернення з міс-

ця виконання завдань за призначенням, підвищений рівень тривожності, конфлікти в сім'ях унаслідок тривалого перебування у відрядженні, нестача адреналіну в умовах миру та погана поінформованість, як його замінити тощо) можуть впливати на те, щоб цей симптом сформувався.

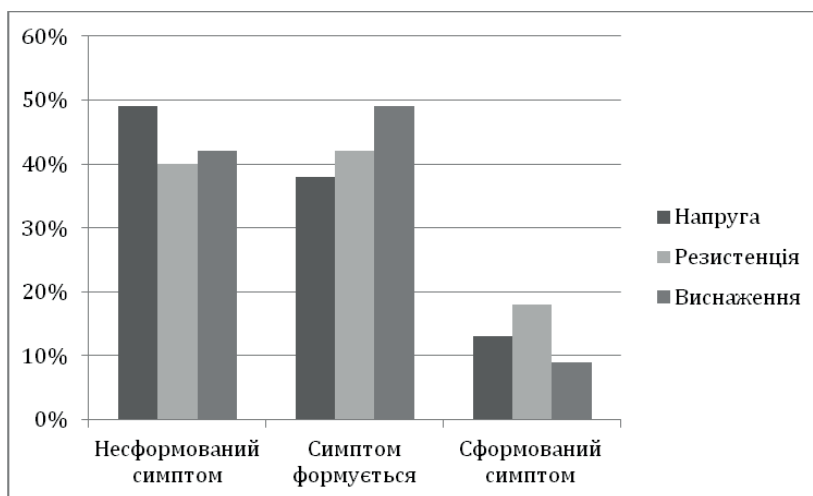


Рис. 1. Показники шкал емоційного вигорання військовослужбовців

Другий етап дослідження присвячено виокремленню чинників запобігання емоційному вигоранню у військовослужбовців. Унаслідок застосування критерію Пірсона вдалося виявити обернену кореляційну залежність між показниками емоційного вигорання та інноваційної готовності ($r = -0,179$, $p < 0,005$), що дає змогу назвати особистісну готовність до змін конструктивним чинником профілактики досліджуваного феномену. Окрім того, виявлено прямий кореляційний зв'язок між показниками компонента інноваційної готовності військовослужбовців, адаптивністю, строком перебування в АТО / ООС і наявністю стосунків (одружені або розлучені). Водночас виявлено обернену кореляційну залежність між адаптивністю та наявністю звання і вислуги років; між задоволеністю повсякденною діяльністю та строком перебування в АТО / ООС, перебуванням у відносинах, вислугою років, наявністю офіцерського звання; показниками контролю та строком перебування в АТО / ООС, вислугою років, наявністю офіцерського звання; та пряму кореляцію між показником контролю та перебування у стосунках (таблиця 2).

Таблиця 2

Кореляційний зв'язок між показниками емоційного вигорання та його чинників

	строк у АТО / ООС, місяців	перебування у стосунках	наявність офіцерського звання	вислуга років
ступінь задоволеності повсякденною діяльністю	-0,10277	-0,04355	-0,02545	-0,01306
контроль	-0,09953	0,065465	-0,0965	-0,01171
адаптивність	0,005241	0,009912	-0,01192	-0,03739
напруга	-0,01763	0,023734	-0,05861	0,041967
резистенція	0,130753	0,13226	0,094178	0,026914
виснаження	0,039192	0,077174	0,110966	0,04344

Такий результат свідчить, що важливо враховувати виокремлені чинники під час розроблення профілактичної програми запобігання емоційному вигоранню у військовослужбовців. Адже виявлено прямий кореляційний зв'язок між показниками складників емоційного вигорання «Напруга» та «Перебування у стосунках» і «Вислуга років», показників «Резистенція», «Виснаження» з усіма виокремленими чинниками. Водночас маємо обернений кореляційний зв'язок між показниками напруги та строком перебування в АТО / ООС, наявністю офіцерського звання (таблиця 2).

Варто зазначити, що найсильніший зв'язок простежено між чинниками x_1 та x_4 до залежної змінної y_1 , де останній – це ступінь задоволеності повсякденною діяльністю, x_1 – це строк перебування в АТО / ООС, x_2 – наявність стосунків. Те ж саме стосується й іншої залежної змінної y_2 , до якої теж простежено зв'язок чинників x_1 та x_5 , де x_1 – строк перебування в АТО / ООС, x_5 – наявність офіцерського звання у військовослужбовців, y_2 – контроль.

Окрім того, за допомогою регресійного аналізу з імовірністю припуститися помилки 3% робимо висновки, що в разі збільшення терміну служби в АТО / ООС показники резистенції зростають на 0.1 по-

зиції; з інтервалом значущості 97% робимо висновок, що у військовослужбовців, які перебувають у стосунках, показники резистентності вищі на 4.55 позиції; з імовірністю припуститися помилки в 5% робимо висновок, що у військовослужбовців з офіцерським званням показники виснаження вищі на 3.85 позиції.

Висновки. Отже, результати емпіричного дослідження свідчать, що емоційне вигорання у військовослужбовців не сформоване, однак перебуває на стадії формування, що в будь-який момент може призвести до вироблення цього чинника на постійні основи, який надалі потрібно буде піддавати психокорекції. Виявлено обернений кореляційний зв'язок між емоційним вигоранням та інноваційною готовністю, що дає змогу назвати особистісну готовність до змін конструктивним чинником профілактики досліджуваного феномену емоційного вигорання. Окрім того, виявлений кореляційний зв'язок між показниками компонента особистісної готовності до змін, адаптивністю та строком перебування в АТО / ООС, наявністю стосунків, звання і вислуги років свідчить, що важливо враховувати ці чинники в розвитку інноваційної готовності військовослужбовців, а отже, і в розробленні профілактичної програми запобігання емоційному вигоранню військовослужбовців. Підтверджує значущість їх урахування і виявлена кореляційна залежність між показниками емоційного вигорання й зазначеними чинниками; між показниками останніх і складником життєстійкості військовослужбовців, контролем, ступенем задоволеності від повсякденної діяльності, що мають значення в запобіганні досліджуваному феномену.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні профілактичної програми запобігання емоційному вигоранню військовослужбовців.

Література:

1. Бажанова Н. А. Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания». Санкт-Петербург, 2005. С. 169–178.
2. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 105 с.
3. Maslach C. M. Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 2003. Vol. 12. P. C. 189–192.
4. Орел В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. ...д-ра психол. наук. Ярославль, 2005. 499 с.
5. Психологія педагогічної взаємодії: інтегральний підхід: монографія. В. Л. Злишков, О. В. Завгородня, С. О. Лукомської, Київ, 2019. 259 с.
6. П'янківська Л. В. дисертація «Психологічна профілактика синдрому емоційного вигорання у курсантів вищих навчальних закладів МВС України».
7. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности : моногр. А. Н. Фоминова ; Моск. пед. гос. унт. М., 2012. 152 с.
8. Хайрулін О. М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців : монографія за наук. ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : ТНЕУ, 2015. 219 с.
9. Яворовська Л. М. Теоретичні підходи до психологічного благополуччя особистості. Л. М. Яворовська, Г.С. Хафізова. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Харків, 2011. № 985. С. 46–49.
10. Cherniss, C. Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *C.Chemiss. J. of Organizational Behaviour*. 1992. V. 13(1). P. 1–11.

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Отримано: 27 листопада 2020 р.

Прорецензовано: 7 грудня 2020 р.

Прийнято до друку: 7 грудня 2020 р.

e-mail: aleksandra13-76@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-108-113

Когут О. О. Матриця розвитку стресостійкості особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 108–113.

УДК 159.923:316.77

Когут Олександра Олександрівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Донецького юридичного інституту МВС України

МАТРИЦЯ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Дослідження феноменів стресу в психології має сьогодні важливе значення. Від стрес-факторів сучасного українського кризового суспільства потерпають багато громадян. Розвиток стресостійкості особистості – це передовсім психотерапевтична проблема, на яку варто звернути увагу. Але, на жаль, єдиної концепції розвитку стресостійкості особистості сьогодні немає. У статті подано матрицю інтегративного розвитку стресостійкості особистості та її теоретико-методологічне обґрунтування. Стресостійкість розглянуто як інтегративну властивість особистості, яка характеризується узгодженою взаємодією психофізіологічних, емоційних (мотиваційні, комунікативні), когнітивних, вольових складників елементів, що забезпечують їй досягнення цілі або успішне подолання надскладних критичних ситуацій (криза, стрес, конфлікт, фрустрація, екстремальна подія) у повсякденних та екстремальних умовах життєдіяльності. Розроблена матриця – результат психотерапевтичної та консультативної роботи з патрульними поліцейськими, з потерпілими від критичних життєвих ситуацій (криза, стрес, конфлікт, фрустрація).

Ключові слова: стресостійкість, структурні компоненти стресостійкості особистості, матриця розвитку стресостійкості особистості, етапи розвитку стресостійкості особистості, методи.

Oleksandra O. Kohut,

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of Social Sciences and Humanities
Donetsk Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine

MATRIX OF DEVELOPMENT OF STRESS RESISTANCE OF PERSONALITY

Nowadays research of stress phenomena in psychological science is highly significant. Many citizens suffer from the stressors of current Ukrainian crisis society. First of all, the personal stress tolerance development is a psychotherapeutic problem that should be emphasized. However, there is no unique concept for stress tolerance development. The article provides a matrix of integrative personal stress tolerance development and its theoretical and methodological foundation. Stress tolerance is considered as an integrative property of personality characterized by a coordinated interaction of psychophysiological, emotional (motivational, communicative), cognitive, volitional components that ensure its achievement or successful overcoming of critical situations (crisis, stress, conflict, frustration) in everyday and extreme living conditions. The matrix developed by the author is the result of psychotherapeutic and consultative work with patrol police officers, and victims of critical life situations (crisis, stress, conflict, frustration). The sequence of psychotherapeutic work is represented by the following stages as: stage of identifying a topical problem, stage of working with psychophysiological component of stress tolerance, stage of changing negative protection for successful coping strategies, stage of working with emotional component of stress tolerance, stage of self-discovery of dominant communicative personal traits, stage of operation with cognitive stress component, the stage of coping resources obtaining, the stage of new value priorities, goals and self-organization determination, the stage of operation with the volitional structure of personal stress tolerance.

Key words: stress tolerance, structural components of personal stress tolerance, matrix of personal stress tolerance development, stages personal stress tolerance development, methods.

У сучасному суспільстві тема психології стресостійкості особистості стає однією з найбільш популярних і перспективних. Знання закономірностей впливу стрес-факторів і стрес-реакцій особистості, набуття навичок саморегуляції в стресових ситуаціях, уміння організовувати свій внутрішній простір загалом сприяють кращій адаптації особистості в суспільстві.

Постановка проблеми. Сьогодні безперечно, що світ увесь час змінюється та ускладнюється. Людина створила умови життя, у яких самій важко адаптуватися, унаслідок чого потерпає від стресів, які часто призводять до негативних наслідків. Гострі, довготривалі й екстремальні стреси порушують нейрогуморальні процеси в організмі людини. На сьогодні в Україні захворювання серцево-судинної системи посідають одне з перших місць. За таких обставин, кажуть учені, світ змінюється, а модель сприйняття цього світу – ні. У швидкоплинному часі сучасного суспільства потрібно постійно розширювати й удосконалювати власний світогляд, щоб успішно адаптуватися. Попри перешкоди кризового суспільства

більш ефективні особистості сприймають стрес як можливість для зросту й доводять людині, що адаптація людини в сучасному світі не тільки можлива, а й робить її щасливою. Г. Сельє вважав, що стресу не потрібно боятися, ним треба управляти, адже керований стрес має аромат і смак життя [8]. Тож розроблення матриці розвитку стресостійкості, на основі якої можлива психотерапевтична робота з моделлю сприйняття світу сучасною особистістю, – актуальна проблема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що обрана для опрацювання тема набула в психології особливого статусу та вже має деякі здобутки за такими напрямками, як-от: стрес в екстремальних умовах праці (Д. А. Горбенко, Т. В. Швець, О. В. Грідчина, Ю. В. Завгородня, О. С. Коляда, О. Л. Стрельник, В. Є. Гурський); стрес в організаціях та його вплив на психологічний клімат колективу (Р. Г. Валєєв, В. В. Фурса); стратегії опанувальної поведінки та захисні механізми подолання стресу (В. Ф. Боснюк, С. О. Гарькавець, В. В. Доценко, О. І. Федоренко, І. В. Жданова, В. О. Казміренко, К. Р. Маннапова, Г. В. Мухіна); профілактика та методи подолання стресу (О. Л. Стрельник, Л. Б. Наугольник, І. І. Приходько, А. М. Черніков); професійне спілкування в умовах стресу (А. О. Тарановська). Проте ще не висвітлено системного підходу щодо розкриття феномену «розвиток стресостійкості особистості». У роботі особливий акцент зроблено на психотерапевтичній практиці в роботі зі стресовою проблематикою. **Мета дослідження** – розробити матрицю розвитку стресостійкості особистості. **Завданням дослідження** – теоретичний аналіз наукових праць із цього питання та виокремлення етапів розвитку стресостійкості особистості.

Матеріали і методи дослідження: теоретичні – аналіз, системний аналіз та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. У побудові матриці інтегративного розвитку стресостійкості особистості ми дотримуємося антропоцентричного підходу, орієнтованого на розвиток культури суб'єктного мислення, яка передбачає її активність у пошуку виходу зі стресу. Сучасні науковці (М. О. Ананьєв, М. Й. Боришевський, Г. К. Радчук та ін.) змінюють пошук нових поведінкових моделей від соціоцентризму до антропоцентризму [3]. На таких підставах вектор розвитку стресостійкості особистості варто пізнавати та розкривати в ній у тому, як вона сприймає, моделює свою систему опанування стресу. Наявність типових стрес-реакцій та різних моделей і схем подолання стресу вказує на рівень загального адаптаційного синдрому особистості, спрямованого на боротьбу з несприятливими стрес-факторами, визначає її психічне здоров'я.

Розвиток стресостійкості особистості базований на знаннях про механізми подолання стресу, які ще називають стрес-реалізувальними системами, та механізми, що перешкоджають розвитку стрес-реакції, тобто стрес-лімітувальні системи, системи природної профілактики стресу. До таких належать: ретикулярна формація, яка координує регуляцію циклів сну та бадьорості, дихання, серцевої діяльності; лімбічна система, яка бере участь в організації емоційно-мотиваційної поведінки, регулює вегетативні функції організму, відповідає за організацію циклу «бадьорість-сон»; гіпоталамус, що координує і контролює функції ендокринних залоз, які виділяють гормони, що беруть участь у регуляції тривоги, страху, напруження, погіршення апетиту, сну й імунотекторних реакцій під час стресу; вегетативна нервова система, яка не перебуває під контролем свідомості, але нею можна керувати, що вдається здійснити після спеціального тренування. Активація парасимпатичного відділу задовольняє високі результати відновних процесів, спрямованих на збереження гомеостазу в організмі та своєчасне надходження речовин, що витрачаються в процесі стресу. Надниркові залози синтезують певні гормони під час стресу, які забезпечують інші тканини енергією в умовах стресу.

Механізми стресу залежать від його типу. Гострий стрес містить механізми захисту на короткий час – на момент дії подразника, а хронічний стрес діє довгостроково, і тому реакція на нього й механізми захисту мають свої особливості. За умов фізичного стресу потрібно регулювати вплив фізичних чинників, як-от, перенавантаження, переохолодження, виснаження тощо, та привчати організм до стресостійкості в екстремальних умовах праці. За умов емоційного стресу – вплив психогенних чинників, що викликають негативні емоції, навчають застосовувати негативні емоції для саморозвитку, сублімації. Шкідливий стрес, який супроводжують негативні емоційні стани, стає підґрунтям для захворювань, що мають назву психосоматозів. Якщо стрес супроводжують позитивні емоційні переживання, він – корисний. Якщо людина повністю захоплена своїми емоціями й не намагається подолати ситуацію, яка викликала стрес, ідеться про емоційно центрований копінг. Більш вдалим є проблемно центрований копінг: суб'єкт здійснює активні спроби розв'язати ситуацію, що виникла, і вийти зі стресу.

Під час короткотривалого (гострого) стресу відбувається актуалізація готових програм реагування; довготривалий (хронічний) стрес потребує перетворення структури особистості за допомогою психотерапії, що можливо завдяки програмам трансформації негативних стрес-реакцій, а також механізмів захисту в ресурси для розвитку. Перехід від зовнішніх стимулів, настанов до самоорганізації, самомотивації та саморегуляції К. Г. Юнг назвав інтроверсією [11, с. 191]. Оволодіння навичками трансформації – це потенційна основа, що сприяє досягненню внутрішньої інтеграції або цілісності особистості – стану

психофізіологічної врівноваженості, емоційного балансу, самоорганізації та гармонічності в стосунках з іншими. У «Я-концепції» К. Роджерса цілісність самосприйняття формується в процесі взаємодії з іншими і є інтегральним механізмом саморегуляції її поведінки. Таку особистість К. Гольдштейн назвав вольовою та здатною до самоактуалізації. Вона керується метою, що інтегрує всі її складники. М. Й. Варій стверджує, що вольова людина з властивою їй ієрархією мотивів не завжди здатна до самоорганізації. І навпаки, людина з високим рівнем самоорганізації може не мати стійкої системи власних мотивів та цінностей і бути слабовільною. Що ж допомагає створити вольову особистість: ставлення цілей (Л. Божович); подолання конфлікту між реальними й ідеальними цілями (Б. Братусь) чи конфлікту між близькими й віддаленими цілями (Г. Бреслав); переоцінка мотивів; зниження значущості непотрібного й збільшення того, що відповідає корисній поведінці; зміна ролі, позиції людини в певних умовах на такі, які більше відповідають певній діяльності; передбачення наслідків відмови від здійснення необхідної дії (В. Іванніков)?

Стресові ситуації треба розрізняти за проблематикою, яка пов'язана з чотирма центрами самоусвідомлення особистості: психофізіологічним (психосоматична проблематика), емоційним (комунікативно-мотиваційна проблематика), когнітивним (проблеми цінностей, смислів, самоорганізації), вольовим (проблеми постановки цілей, досягнення цілісності, вольової саморегуляції).

Замислившись над значенням феномену «переживання», який запропонував Ф. Є. Василюк, ми зрозуміли, що особистість, оцінюючи обставини ситуації, що склалася, усвідомлює її смисл і значення для себе, цим самим перетворює ситуацію нездійсненого на можливість самореалізації. Так народжуються справжні цілі. П. К. Анохін і М. О. Бернштейн пояснюють, що генеза постановки мети особистістю пов'язана з такою функцією свідомості, як «випереджаюче відображення дійсності». Спираючись на власний досвід, особистість моделює перспективи майбутнього розвитку й формує віддалену мету, на яку спрямовує свої зусилля. Ідеали, на думку С. Л. Рубінштейна, уміщують найбільш цінні й привабливі людські риси, образ, який слугує їм зразком [6, с. 531]. Отже, поетапність розвитку стресостійкості особистості має свою послідовність.

Етап виявлення актуальної проблеми. Шляхом асоціацій та тілесних психопрактик шукаємо точку болю. К. Коффка досліджував цілісність сприйняття людини й дійшов висновку, що низка асоціацій призводить до інсайту. Далі визначаємо рівень напруження за 10-бальною шкалою. Потім відображаємо проблему в символічній формі й виокремлюємо актуальну стрес-реакцію на тлі інших, менш затребуваних потреб. Особистість у стані стресу орієнтована на відновлення порушеного балансу та рівноваги, зняття «напруження». На думку С. Л. Рубінштейна (1950), інтереси й потреби створюють для людини болісний неспокій і напруження, від якого вона намагається звільнитися [6, с. 518]. Із задоволенням потреби вирівнюється психічна система особистості (К. Левін). Згідно з теоріями структурної збалансованості Ф. Хайдера та когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, усі вчинки та дії особистості скеровані на побудову гармонійної картини світу – урівноважених міжособистісних стосунків, несуперечливих думок і образів.

Етап роботи із психофізіологічним компонентом стресостійкості особистості передбачає трансформацію психологічної травми за допомогою нейропрограмування; навчання навичок свідомого застосування характеристик нервової системи індивіда.

Етап заміни негативного захисту успішними копінг-стратегіями та досягнення початкового рівня цілісності (авторська методика «Вихід із трикутника С. Карпмана») передбачає перекодування актуальної реакції на стрес: проявлення у внутрішньому (тілесне відчуття точки болю) і зовнішньому просторі; виявлення її зв'язку з емоцією та значенням для людини; пошук смислу пережитої ситуації в житті особистості; свідомий вибір копінг-стратегії виходу із травмувальної ситуації. На початковому етапі ми використовуємо техніки тілесної психотерапії, щоб виявити та змінити напрям деструктивно спрямованої енергії в ресурс. Також на цьому етапі навчаємо навичок психофізіологічної саморегуляції (аутотренінг, релаксація, дихальні практики).

Етап роботи з емоційним компонентом стресостійкості передбачає навчання навичок диференціації емоцій та формування позитивної самомотивації, а також уміння справлятися із фрустраціями. На цьому етапі відбувається пошук незбалансованих сфер життя та структур особистості та їхнє безпосереднє збалансування. Емоційно збалансована особистість – креативна особистість, яка спрямовує свою енергію на пошук істини та виходу зі стресової ситуації. К. Левін указує на те, що вольова поведінка спирається на джерела енергії квазіпотреб, уявних потреб, які створюють напруження, що зумовлює ухвалення рішення.

Фрустрація – порушення спрямування особистості на самореалізацію та самоактуалізацію, що розцінюють як загроза. Окреслене питання досліджував Ю. С. Савенко. Психологічний стрес він визначає як стан фрустрації, «стан, у якому особистість виявляється в умовах, що перешкоджають її самоактуалізації» [7]. До станів фрустрації належать: рухове збудження – безцільні та неупорядковані реакції, апатія, агресія, деструкція, стереотипія, регресія. Поведінка фрустрованої людини, за Н. Майер, утрачає мету. Для визначення поняття «фрустрація» Ф. Є. Василюк вводить категорії мотив і мета [1]. На основі цього він виокремлює чотири типи поведінки особистості: мотивацію особистості на досягнення мети,

що забезпечує їй самоорганізацію та вольовий самоконтроль, що є задовільним показником поведінки адаптованої особистості; три інші типи фрустровані (наявність мети, але відсутність мотивації притаманна людині, яка діє не заради чогось, а внаслідок чогось; наявність мотивації, але відсутність мети, відсутність мети й мотивації – повна дезорганізація поведінки особистості). Отже, звертаємо увагу на наявність дефіцитарних мотивів (А. Маслоу) та формуємо конструктивні – мотиви росту.

Етап самопізнання домінуючих комунікативно-пізнавальних функцій та їхнє свідоме застосування і інтеграція з іншими оснований на теорії К. Г. Юнга. На цьому етапі важливо навчити навичок комунікативної компетентності та толерантності в спілкуванні з іншими, що можливо завдяки розвитку моральності, етичності у взаємодії з оточенням, про що вказано в теорії морального розвитку особистості Лоуренса Кольберга.

Етап роботи з когнітивним компонентом стресостійкості передбачає здатність розкривати смисли в переживанні стресових ситуацій, надавати конструктивного значення стресовій ситуації, переосмислювати та перевизначити деструктивні життєві сценарії, набуті навичок самоорганізації та вибору успішних копінг-стратегій. Копінг-стратегії (з англ. *coping* – «опановувати», «долати») – індивідуальний спосіб «взаємодії» людини зі стресовою ситуацією; подолання специфічних вимог ситуацій, які постійно змінюються і оцінюються як напруга або перевищення ресурсів людини щодо їхнього подолання. Цей термін увів американський учений Р. Лазарус на початку 60-х років минулого сторіччя. Аналогами копіngu в літературі є: система регуляції стресу (В. Бодров); складники субсиндрому стресу (Л. Китаєв-Смик); патерни розв'язання проблемних і несприятливих життєвих ситуацій (Л. Дика); життєві стратегії (К. Абульханова-Славська); типи переживань (Ф. Василюк); техніки існування або реакції на проблемні моменти життя (Л. Анциферова); стабілізуючий чинник (Р. Лазарус). У вітчизняній психології активно вивчати вказану проблематику розпочали з 90-х років ХХ ст. Якщо в закордонній психології подолання стресу розглядають в аспекті захисних механізмів, компенсації, опанувальної поведінки, то вітчизняний дослідник Ф. Є. Василюк увів категорію «переживання». Науковець наголосив на активному процесі внутрішньої трансформації, після якого людина знову повертає втрачений сенс існування, осягає «особистісний сенс» події. Процес переживання, на думку Ф. Є. Василюка, керований і може призвести до конструктивного росту особистості в ситуації кризи.

На цьому етапі також важливо знайти деструктивні сценарії та замінити їх на конструктивні. Стрес – це неспецифічна, стереотипна, філогенетично стародавня реакція організму, яка виникає у відповідь на різні стимули середовища та готує його до фізичної активності, наприклад, до втечі, за визначенням Г. Сельє [8]. П. Фресс пропонує називати стресом особливий вид емоційних повторюваних ситуацій, або хронічних, у яких можуть з'явитися порушення адаптації. Унаслідок дистресу відбувається дезінтеграція структури особистості, яка містить неправильно поставлену мету або її відсутність; неуспішну самоорганізацію в процесі досягнення мети; демотивацію; незадоволення вітальних потреб; відсутність квазіпотреб та успішних стратегій подолання стресу; утрату сенсу життя. Тому на цьому етапі роботи потрібна: по-перше, мінімізація негативних дій обставин; по-друге, терплячість щодо життєвих ситуацій, пристосування до них або перетворення їх; по-третє, підтримка позитивного образу «Я», упевненості людини у своїх силах; по-четверте, збереження емоційної рівноваги, а також досить тісних взаємозв'язків з іншими людьми (Дж. Коен і Р. Лазарус) [4]. Варто змінити неконструктивні стратегії поведінки подолання – пасивність, уникнення, агресивні реакції, імпульсивність, емоційні зриви тощо [2]. Набуті конструктивних стратегій поведінки подолання стресу означає досягнення мети; звернення по допомогу до інших людей; ретельне обмірковування проблеми та шляхів її вирішення; зміна свого ставлення до ситуації, а також у собі самому, у системі власних установок і стереотипів; нарешті, навчання активних копінг-стратегій, як-от, «вирішення проблем» і «пошук соціальної підтримки». А ще важливо проаналізувати недоліки застосування пасивної копінг-поведінки «уникання»: «відхід у хворобу», активізація вживання алкоголю, наркотиків та суїцид. Стратегія уникання сприяє формуванню дезадаптивної поведінки, не здатної до подолання. Використання цієї стратегії зумовлене недостатнім рівнем навичок активного розв'язання життєвих проблем. Найбільш ефективне ситуативне використання всіх трьох поведінкових стратегій. Зосередження уваги на ефективності застосовування копінг-поведінки усуває прояви напруження; надає можливість особистості поновити активність; захищає людину від психічного виснаження; створює відчуття психічного добробуту.

Етап набуття копінг-ресурсів – різноманітності чинників, що впливають на вироблення людиною її стратегій у стресовій ситуації, – зумовлений психологічними чинниками стратегій подолання, які сприяють збереженню психічної стійкості особистості. Копінг-ресурси охоплюють об'єкти (цілі), стани, особистісні й енергетичні характеристики, які або самі собою потрібні для виживання, або слугують засобами досягнення особистісно значущої мети. Копінг-ресурси розглядають як відносно стійкі характеристики людей і стресу, що сприяють розвитку способів його подолання. На цьому етапі варто звернути увагу особистості на чинники копінг-стратегій – зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота, соціальний статус) та внутрішні, інтраперсональні змінні (самоповага, професійні вміння, навички, здібності,

інтереси, риси характеру, що гідні захоплення, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, система вірувань тощо); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні й енергетичні характеристики, які потрібні для подолання складних життєвих ситуацій або слугують засобами досягнення особистісно значущих цілей; матеріальні (прибуток, дім, одяг, матеріальні фетиші) та нематеріальні об'єкти (бажання, цілі), за класифікацією С. Хобфолла. Чинники копінг-стратегій поділяють ще й на соціальні, ситуативні, особистісні. Соціальні чинники копінг-стратегій – це вплив соціального оточення та соціальних умов. Зовнішній чинник – соціальна підтримка слугує буфером між стресом і його негативними наслідками, пом'якшує його дію.

У роботі зі стресовою проблематикою варто враховувати, що в людини у складних життєвих ситуаціях підвищена сензитивність, яка характеризує загальний рівень чутливості до патогенних ситуацій (Л. Ф. Бурлачук). На цьому етапі потрібно: по-перше, проаналізувати ситуативну психологічну характеристику стресової ситуації – тип стресового епізоду (зміна середовища), значення, що йому надається (його сприйняття), згідно з Л. Ф. Бурлачуком; по-друге, виробити стиль стресостійкості особистості – закріпити успішні стратегії опанування стресу шляхом повторення; по-третє, зважати на те, що на формування стилю особистості впливає її цілеспрямованість (А. Адлер).

Криза – поворотний пункт, критичний момент життєвого шляху особистості. В екзистенційній психотерапії В. Франкла кризу розглядають як ноогенний невроз – переживання людиною порожнечі та відсутності духовних цінностей, причина якої – утрата особистістю смислу в усьому, що робить. Під кризою Л. С. Виготський розумів певний перехідний етап у житті людини, який впливає на руйнацію тих структур особистості, які вже не знадобляться їй на новому етапі життя. У теорії кризи підкреслюють можливості не тільки деградації особистості, а й росту. Дж. Каплан описав чотири послідовні стадії кризи: первинне зростання напруження, яке стимулює звичні способи реагування; усвідомлення безперспективності застосування звичних способів реагування; мобілізацію внутрішніх ресурсів; тривогу, депресію, дезорганізацію особистості та безнадійність, поза сумнівом, за умов, коли звичні стратегії не діють. Результатом такої кризи буде метаморфоза особистості, її переродження, прийняття нового задуму життя, нової моделі світу.

Етап визначення нових ціннісних пріоритетів, цілей і самоорганізація, відповідно до виявлених можливостей самореалізації, передбачає набуття навичок вольової саморегуляції та творчого застосування інтуїції, візуалізації, системного мислення. Якщо стрес розглядати як повторювані ситуації, що сприяють порушенню адаптації особистості (П. Фресс), то йдеться про хронічний стрес. Джозеф О'Коннор та Іан Макдермотт застосовують системне мислення для зміни стресових подій життя [5].

Етап роботи з вольовою структурою стресостійкості особистості полягає в тому, що людина спрямовує свою енергію на подолання стресової ситуації, пошук істини, самомотивацію та незалежність від чужої думки; не піддається зовнішнім стрес-факторам, активно та творчо змінює своє ставлення до них. Г. Уіткін наголосив на характері пізнавальної спрямованості суб'єкта: на зовнішні (тенденція бути полезалежним) та на внутрішні (тенденція бути полenezалежним) фактори. Тож одним із показників розвитку стресостійкості особистості є її «полenezалежність», або незалежність від стрес-факторів. За О. Ранком, «творчий тип» спроможний спрямовувати свою енергію на подолання обмежень природи, пошук істини та ствердження власних ідеалів. В основу розвитку полenezалежності особистості покладено ідею розвитку самосвідомості такої особистості, яка самостійно керує своєю поведінкою і може змінювати власні реакції на зовнішні стимули. За когнітивною теорією Дж. Келлі, така людина моделює суб'єктивний світ, створюючи когнітивні конструкти.

Елементом програми інтегративного розвитку стресостійкості особистості є також набуття навичок асертивної поведінки – здатності поводитися рішуче, але без агресії; упевнено та без страху. Це означає повагу як до інших людей, так і до своєї особистості. Асертивна поведінка дає змогу повною мірою бути собою.

Таблиця 1

Етапи розвитку стресостійкості особистості	Завдання на кожному етапі (що робити?)	Методи (як робити?)	Очікувані результати (що отримаємо?)
Етап виявлення актуальної проблеми	визначити низку стрес-факторів і виокремити найсильніший	інтуїтивне шкалювання (відображення стану напруження в балах)	просекція актуального стану напруження
Етап роботи з психофізіологічним компонентом стресостійкості	виявити психосоматичні реакції на стрес, зони дискомфорту, незбалансовані структури характеру	«Карта тіла»	усвідомлення позитивних і негативних кон-тактів
Етап зміни негативно-го захисту на успішні копінг-стратегії	виявити та опрацювати негативні захисні механізми	«Вихід із трикутника С. Карпмана», перекодування актуальної реакції на стрес, «Мої проєкції»	навички спостерігача
Етап роботи з емоційним компонентом стресостійкості	виявити протилежно спрямовані мотиви, знайти цінність негативних емоцій та смисл, який умотивує на досягнення мети	«Розкрутка вгору» С. В. Ковальова, самоідентифікація «Хто я?», пошуку смислів «Що від мене очікує життя?», «Так – ні», «Прийняття витісненого Я»	позитивна мотивація до успіху та навички подолання фрустрації

Продовження таблиці 1

Етап самопізнання панівних комунікативно-пізнавальних властивостей особистості	визначити власний психосоціотип	за тестом Ізабель Бріггз Маєрс, «Що я даю іншим, чим цінний для них у спілкуванні, що інші дають мені?»	навички усвідомленого та збалансованого спілкування
Етап роботи з когнітивним компонентом стресостійкості	опрацювати бар'єри на шляху досягнення поставленої мети (програми, позиції)	сценарії та програми за С. В. Ковальовим; позиції за Е. Берном	успішний сценарій життя
Етап набуття копінг-ресурсів	набути конструктивних стратегій поведінки	«Цілепокладання», «Звернення по допомогу до інших людей», «Зміна свого ставлення до ситуації», «Аналіз недоліків застосування пасивної копінг-поведінки», «Аналіз стресової ситуації»	успішні копінг-стратегії
Етап визначення нових ціннісних пріоритетів, цілей і самоорганізації	визначити ціннісні пріоритети, знайти смисл стресової ситуації	«Ієрархія цінностей», «Що навчас мене стресова ситуація?»	навички самоорганізації, справжні мотивації та цілі
Етап роботи з вольовою структурою стресостійкості особистості	визначити зону відповідальності у стресовій ситуації	«Системне мислення», «Упевненість у собі», «Ствердження власних ідеалів», «Усвідомлення залежності від стрес-факторів»	вибір нових шляхів вирішення ситуації, асертивність

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проаналізувавши досвід теоретичної та практичної роботи сучасних науковців із проблеми розвитку стресостійкості особистості, ми зробили такі висновки. Єдиної концепції з розвитку стресостійкості особистості ще не розроблено. Ми виокремили основні структурні компоненти стресостійкості особистості – психофізіологічний, емоційний, когнітивний і вольовий, а також критерії та етапи їх розвитку. Послідовність психотерапевтичної роботи вбачаємо в такому: опрацювати психосоматичні й емоційні реакції на стрес; виявити захисні негативні механізми, які в стресовій ситуації впливають на неадекватне ухвалення рішення, а потім змінити їх на позитивні копінг-стратегії; виявити невротичний конфлікт – несумісність сторін конфлікту, зіткнення протилежно спрямованих мотивів, що спонукають до капітуляції свідомості особистості; знайти смисл, який умотивовує на досягнення мети, пов'язаної із самореалізацією, опрацювати бар'єри на шляху досягнення поставленої мети (негативні сценарії, програми). Це загалом подано такими етапами, як: етап виявлення актуальної проблеми, етап роботи з психофізіологічним компонентом стресостійкості, етап зміни негативного захисту на успішні копінг-стратегії, етап роботи з емоційним компонентом стресостійкості, етап самопізнання панівних комунікативно-пізнавальних властивостей особистості, етап роботи з когнітивним компонентом стресостійкості, етап набуття копінг-ресурсів, етап визначення нових ціннісних пріоритетів, цілей і самоорганізації, етап роботи з вольовою структурою стресостійкості особистості. **Перспективу подальшого дослідження** вбачаємо в розробленні програми з розвитку стресостійкості особистості.

Література:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. Ф. Е. Василюк. М. : Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
2. Кант И. Критика чистого разума. И. Кант. Симферополь : «Реноме», 1998. 528 с.
3. Когут О.О. Теоретичні та емпіричні засади розвитку стресостійкості співробітників правоохоронних органів : науково-практичний посібник для психологів практичних підрозділів правоохоронних органів. О. О. Когут. Кривий Ріг : Донецький юридичний інститут МВС України, 2017. 166 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции. Под редакцией Л. Леви, В. Н. Мясичева. Ленинград, 1970. С. 127–208.
5. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем: пер. с англ. Дж. О'Коннор, И. Макдермотт. М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. 256 с.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. С. Л. Рубинштейн. М., 1957. 226 с.
7. Савенко Ю. С. Проблема психологических компенсаторных механизмов и их типология. Ю. С. Савенко. Проблемы клиники и патогенеза психических заболеваний. М. : Медицина, 1974. С. 95–112.
8. Селье Г. Стресс без дистресса. Ганс Селье. Рига : Виеда, 1992. 109 с.
9. Сапольски Роберт Психология стресса. 3-е изд. СПб. : Питер, 2015. 480 с.
10. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции : учеб. Пособие. Ю.В. Щербатых. СПб. : Питер, 2006. 256 с.
11. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное: сборник. пер. с англ.; К.Г. Юнг. СПб. : Университетская книга, 1997. 544 с.

Отримано: 1 вересня 2020 р.

Прорецензовано: 24 листопада 2020 р.

Прийнято до друку: 28 грудня 2020 р.

e-mail: lesya.muzychko@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-114-119

Музичко Л. Т. Психотерапевтична робота з казкою як елемент впливу на формування психологічного здоров'я дітей дошкільного віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 114–119.

УДК 159. 923.2 – 021.464 – 053.6.

Музичко Леся Тарасівна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри спеціальної педагогіки і соціальної роботи

Львівського національного університету ім. І. Франка

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА РОБОТА З КАЗКОЮ ЯК ЕЛЕМЕНТ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

За результатами теоретичного й емпіричного дослідження казкотерапії як елемента впливу на формування психологічного здоров'я дошкільників визначено, що використання в повсякденних заняттях із ними казки дає ефективний результат у подоланні дитячої тривожності, страхів і комплексів, стабілізує їхній емоційний стан, долає надмірну агресивність чи пасивність у взаємодії з однолітками.

Вивільняючи дітей із комп'ютерно-ігрової залежності, казкова атмосфера дає можливість малюкам працювати певні поведінкові й рольові сюжети «на ніби», формуючи адаптивні й осядливості, конструктивні та творчі підходи до вирішення нагальних дитячих проблем. Прослуховування, ілюстрування, програвання казкових сюжетів, доповнення і закінчення розпочатої казки дає можливість формувати адекватну самооцінку і критичність сьогодні, а головне – самостійність у подальшому. Казка як культурно-філософський і психологічно-виховний феномен істотно впливає на психічне здоров'я молодого покоління.

Ключові слова: казкотерапія, психотерапевтичний вплив, психологічне здоров'я, корекція емоційного розвитку, адекватна самооцінка, адаптація поведінки, навички взаємодії.

Lesya T. Muzychko,

candidate of psychological sciences (PhD),

associate professor of the Department of Special Education and Social Work

Ivan Franko National University of Lviv

PSYCHOTHERAPICAL WORK WITH THE TALE AS AN ELEMENT OF EFFECTS ON THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF PRESCHOOL CHILDREN

Fairy tale therapy is one of the effective methods of working with preschool children who are experiencing various emotional and behavioral difficulties. The essence of this method is to create a special fabulous atmosphere that makes the child's dreams come true, allows the child to fight their fears and complexes. Fairy tale therapy well overcomes the high level of anxiety in children, various fears, aggression, adapts to different children's groups. Fairy tale therapy can be used to deal with aggressive children, insecure, shy, susceptible to deception, as well as in cases of all kinds of psychosomatic illnesses. The process of fairy tale therapy allows the child to understand and analyze their problems, to see ways to solve them.

The basic principle of fairy tale therapy is the holistic development of the individual, the care of the soul, the healing of the fairy tale.

According to the results of theoretical and empirical study of fairy tale therapy as an element of corrective influence on the formation of psychological health of preschool children, it is determined that the use of fairy tales in daily lessons with them gives an effective result in overcoming children's anxiety, fears and complexes, stabilizes their emotional state, overcomes excessive aggressiveness in interaction with peers.

The main task of fairy tales: to offer alternative behaviors, other exits from problematic situations through fairy-tale events and fairy-tale characters. At the same time performing various functions – diagnostic, prognostic, educational, corrective.

At the choice of objects or audience, fairy tales can be individual and group, author and folk. We can choose them arbitrarily for the purpose of direct psychological and pedagogical influence on the problem, depending on the set goals.

By freeing children from gaming addiction, the fairy-tale atmosphere allows toddlers to work out certain behavioral and role-playing stories, shaping adaptive and sparing, constructive and creative approaches to addressing urgent children's problems. Listening, illustrating, playing fairy tales, supplementing and ending a fairy tale allows you to form adequate self-esteem and criticality today, and most importantly – independence and autonomy in the future.

However, the results also gave us the opportunity to analyze that the immediate results of the lessons provided do not always give a lasting effect, and often children need reminders, re-discussing, playing the same fairy tale with the use of other activities, consolidating the acquired knowledge and skills in the form of play.

Fairy tale as a cultural-philosophical and psychological-educational phenomenon significantly influences the mental health of the younger generation.

Key words: fairy tale therapy, psychotherapeutic impact, psychological health, emotional development correction, adequate self-esteem, behavioral adaptation, interaction skills.

Постановка проблеми. Казка має важливе значення в комплексній корекції розвитку, підготовці дітей до життя і праці, адже вона не лише вчить дітей переживати, радіти, співчувати, сумувати, але й на основі аналізу поведінки казкових героїв обирати стратегії своєї поведінки [2]. Вона стимулює до мовленнєвого контакту, дарує перші навички взаємодії. Велике значення казки полягає в тому, що вона має вирішальний вплив на формування емоційно-вольової сфери дитини, заспокоює, налаштовує на хороший лад, формує фундамент психічного здоров'я малюка [3].

Казку можна використовувати на заняттях із формування елементарних математичних уявлень, у сюжетно-рольовій грі, на заняттях із формування культурно-гігієнічних навичок, конструювання. У невимушеній атмосфері діти вчаться тривалий час концентрувати увагу, зосереджуватися, а це зі свого боку призводить до вищого результату цих занять [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему застосування казки в комплексному психотерапевтичному впливові ґрунтовно досліджували відомі закордонні та вітчизняні психологи, що працювали в різних напрямках: Е. Фромм, Е. Берн, Е. Гарднер, А. Менегетті, К. Юнг; Р. Азовцева, В. Андросова, М. Бех, Л. Виготський, Л. Гурович, І. Ельконін, О. Запорожець, І. Кон, Г. Леушина, Є. Лисіна, М. Осоріна, О. Петрова, О. Ставицька, В. Назаревич. Проблеми особливості сприйняття і розуміння казкового змісту дітьми висвітлювали у своїх працях О. Соколова, О. Соловйова, Н. Циванюк та інші дослідники. Багато свіжих ідей, хоч і опертих на давнину, привнесли лінгвісти та історики. Психотерапевтичні можливості казок вивчають і використовують на практиці в дитячій психотерапії І. Вачков [1], А. Гнезділов [2], О. Заширинська [3], Т. Зінкевич-Євстигнеєва [4].

Мета статті – проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми застосування казкотерапії як дієвого інструмента в комплексному впливі на сучасних дітей дошкільного віку й емпірично визначити особливості впливу їх застосування на психічне здоров'я малюків.

Матеріали і методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури з проблем дослідження; *емпіричні* – спостереження, бесіди та тестування методиками «Сходінки», «Пташеня», «Поганий сон» (автор Луїза Дюсе) [12], «Малюнок людини» і «Галавина» (автосоціометрія).

Виклад основного матеріалу. На сьогодні увагу дітей заповнили електронні ігри, роботи, комп'ютери, телефони, витісняючи читання, фантазування і обдумування різних життєвих ситуацій. Як відомо, казки часто містять багато інформації про історію народу, духовні та моральні цінності, особливості та варіанти вирішення проблем, чого зазвичай не вистачає сучасним дітям. Зацікавлюючи малюка й відвертаючи його психіку від цифрових технологій, казкотерапія гармонізує психоемоційний стан дитини дошкільного віку, оздоровлює, впливаючи на перебіг багатьох критичних періодів чи травмувальних ситуацій у житті малюка.

Досліджуючи казкотерапію як інструмент впливу на розвиток дітей дошкільного віку, ми намагалися схарактеризувати типи казок, використовуваних на заняттях із казкотерапії, знайти та випробувати правильні методи використання цих типів казок, дослідити їх вплив на окремі ситуації, виховний і навчальний процес загалом, проаналізувати вплив казкотерапії на психоемоційне становлення особистості та психічне здоров'я дітей цієї вікової категорії.

Першим кроком була діагностика проблем, які трапляються зазвичай у роботі педагогів із групами дошкільнят 4–7 років. Ми проводили дослідження в мінісадку «ДЦ Кузя» м. Львова. Кількість дітей у мінісадку – від 4 до 10 осіб, на групових заняттях було від 2 до 8 дітей.

Після бесіди з педагогами дитячого закладу ми з'ясували, що існують певні проблеми в роботі з дітьми, зокрема з важкістю адаптувати нових малюків до занять, а також є проблема міжособистісних стосунків як у мінісадку, так і в дошкільниках, що відвідують групові заняття 1–2 рази на тиждень.

Отож, висунувши **гіпотезу**, що казкотерапевтичні заняття допомагають боротися з дитячими страхами, корегують проблемну поведінку, полегшують адаптацію до дитячих навчальних закладів, зменшують тривожність, пом'якшують агресію та допомагають дітям краще соціалізуватись і розвинути позитивний досвід міжособистісних відносин, ми розпочали ґрунтовну діагностику наших дошкільників.

Методами діагностики наявних проблем ми обрали психологічне спостереження, бесіду, а також психолого-педагогічні діагностичні тести, описані нижче. Ми також враховували універсальні ознаки тривожності, спостерігаючи за поведінкою дитини, її мовленням і різноманітними поведінковими реакціями [12].

1. *Тест на визначення рівня самооцінки дітей у групі та залежності від думки інших: «Сходінки».*

Цей тест ми проводили із шістьнадцятьма дітьми віком від 4 до 6 років, використовуючи малюнок-схему.

Ціль: визначити співвідношення самооцінки малюка з оцінкою його найближчими сторонніми (рис. 1).

Аналіз результатів. Насамперед ми звертали увагу, на яку сходінку дитина сама себе поставила. Переважно діти дошкільного віку ставлять себе на сходінку «дуже хороші» і навіть «найкращі» діти. Лише вкрай закомплексовані чи пригнічені малюки позначають своє місце на найнижчих сходінках, що, безсумнівно, указує на їхню психологічну незахищеність, невпевненість у своїй привабливості і без-

оцінкової любові оточення. Природно, що за такої заниженої самооцінки діти починають сумніватися в собі, у своїх силах і в любові батьків.

Саме про ставлення батьків до дитини і їхні очікування говорять відповіді на запитання про те, куди їх поставлять дорослі – тато, мама, вихователька. Позиція «я не завжди буваю чемний (та все ж хороший), проте мама (тато) люблять мене і таким» або «вихователька каже, що я добрий» – основа базальної довіри малюка до світу назагал і до найближчого оточення зокрема.

Наше дослідження засвідчило, що в більшості дітей – 7 із 16 обстежених (44%) – занижена самооцінка.

2. *Тест на визначення ступеня залежності від одного або обох батьків (автор – Луїза Дюсс) «Пташеня».* Для проведення цього тесту ми використали малюнок із опрацьованого джерела [12].

Ціль тестування: виявити ступінь залежності від одного з батьків або від обох разом.

Ми з'ясували (рис. 1), що в більшості дітей (7 із 16 опрацьованих діагностик, 44%) низький рівень самостійності, середній – у 31% і достатній – у 25%.

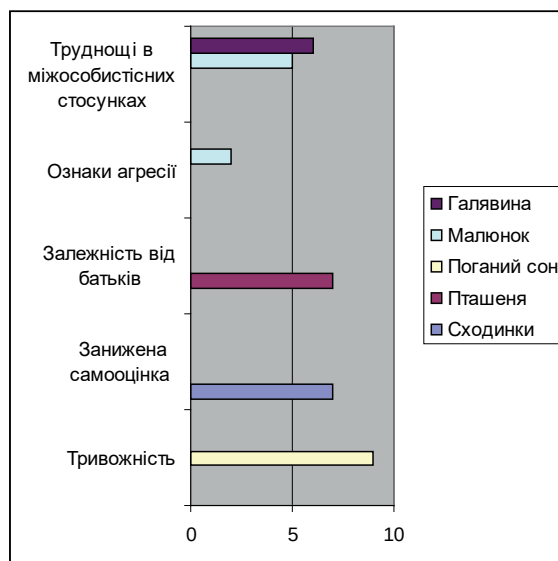


Рис. 1. Порівняльна характеристика результатів діагностики наявних проблем роботи в групі з усіх використаних методик

У розвитку сюжету (що станеться із пташеням, що випало з гнізда?) тривожними виявилися відповіді:

- залишитися на землі, бо без допомоги не зуміє повернутися до гнізда;
- заб'ється на смерть;
- помре від голоду чи холоду, бо всі про нього забудуть;
- через його слабкість і безпомічність на нього хто-небудь наступить

3. *Казка-тест на визначення тривожності (автор – Луїза Дюсс) «Поганий сон»* [12].

Цією методикою ми обстежували шістнадцятеро дітей (десятеро – із мінісадка і шестеро, що відвідують групові заняття).

Ціль: ця казка дає повну свободу самовираження, бо задає лише початок, який дитина може завершити сама, тим самим торкаючись важливої та «зарядженої» теми. Зв'язавши розповіді чи спостереження, отримані раніше, з реакцією дитини на цю історію, можна буде побачити більш об'єктивну картину дитячих проблем, переживань і т. д. Запитань до сюжету може бути кілька, що дасть змогу розширити травматичну картину.

Інтерпретуючи результати, ми наголошували на повторюваних мотивах і сюжетах, зважаючи на те, що страшні сні сняться всім дітям, але фіксуються лише найбільш тривожні чинники.

Аналіз результатів. Ми виявили (рис. 1), що в більшості дітей – 9 із 16 опрацьованих діагностик (56%) – наявні ознаки підвищеної тривожності.

4. *Проективна методика «Малюнок людини»* [12].

Тест розробила К. Маховер 1946 року на основі тесту Ф. Гудінаф, щоб визначити індивідуальні особливості особистості. Для цього дослідження ми виділили такі характеристики, які нас цікавили і які можна перевірити за цим тестом: тривожність, занижена самооцінка, труднощі в міжособистісних стосунках, прихована агресія, залежність від батьків або оточення.

Ціль: виокремити особливості індивідуальних психологічних рис і характеристик.

Аналіз результатів. Четверо із шістнадцяти дітей мали ознаки тривожності, троє – заниженої самооцінки, двоє – прихованої агресії, п'ятеро мали ознаки труднощів у міжособистісних стосунках і двоє

– залежність від батьків. Із найвищим показником були ознаки труднощів у міжособистісних стосунках (рис. 1).

5. Діагностична гра «Галевина».

Ціль. Ця гра-тестування допомагає визначити, чи комфортно дитині в колективі (своєрідна дитяча автосоціометрія).

Для проведення цієї методики ми виготовили з кольорового паперу квіти різних форм і розмірів. У кожної дитини їх кількість була трохи більшою, ніж усіх дітей у групі. На великому аркуші зеленого паперу («галевині») кожен розміщав (з нашою допомогою) названу іменем однокласника квіточку. Місце обирав сам малюк. Особливу увагу ми звертали на те, у яку чергу дитина наклеювала квіточку-себе, якого кольору і розміру була ця квітка, у якій частині галевини вона була розташована.

Ми замислювалися, якщо квітка дитини була осторонь, далеко від групи. Це могло означати такі думки: «я самотній, зі мною не грають, мене не помічають». Або ж якщо дитина взагалі не захотіла приклеювати на «галевинку» себе: «я туди не хочу». Або квіточку-«себе» приклеїла, але квіти інших дітей її повністю закривали [6].

Аналіз результатів. Ми виявили (рис. 1), що в багатьох дітей – 6 із 16 опрацьованих діагностик (38%) – наявні певні ознаки конфліктних ситуацій із дітьми в групі.

Здобуті результати спонукали нас обирати казки для терапії, що опираються на потреби корекції небажаної поведінки, тривожності, страхів і залежностей дітей цих груп, на покращення взаємодії і міжособистісних стосунків, полегшення адаптації та соціалізації.

Першою терапевтичною казкою ми обрали «Казку про доброго Їжачка» (на основі «Казки про доброго Петрика», автор – Ірина Маніченко) [12], що має на меті створити ситуацію успіху в групі дітей від 4 до 6 років, підвищити в них упевненість у собі, удосконалити навички міжособистісної взаємодії під час групових ігор, зняти психологічне напруження, позбавити неприємних переживань під час адаптації до відвідування мінісадку, завдяки проєктуванню на гру з піском і символічному проживанню емоцій персонажів казки під час обговорення і гри з природним матеріалом. Це заняття сподобалося дітям, а робота з піском, таємнича атмосфера під час роботи зі світловими столиками, допомогли нам отримати бажані результати. Після заняття діти були більш згуртовані, активніше грали у спільні ігри, намагалися ділитися своїми іграшками під час вільної гри.

Другою казкотерапевтичною методикою ми обрали «Казку для тих, хто не хоче прибирати іграшки» [12] після вільної гри в групі, маючи на меті створити ситуацію успіху в групі, підвищити в дітей упевненість у собі, удосконалити навички міжособистісної взаємодії під час групових ігор, зняти психологічне напруження, позбавити неприємних переживань під час адаптації до відвідування мінісадку, поліпшити навички самообслуговування в групі та взаємодію дітей. З розповіді педагогів ми вже знали, що діти інертно або негативно відгукуються на прохання прибирати за собою іграшки. Після прочитання цієї казки, її обговорення та обігрування нам вдалося заохотити дітей до спільної роботи, стимулювати до групової взаємодії і поліпшити навички спілкування.

На третє терапевтично-корекційне заняття ми обрали казку «Як кенгуреня стало самостійним» [17] і поставили собі за ціль створити ситуацію успіху в групі, підвищити в дітей упевненість у собі, удосконалити навички міжособистісної взаємодії під час групових ігор, зняти психологічне напруження, позбавити неприємних переживань під час адаптації до відвідування мінісадку, страху розлучатися з мамою, переживання, тривоги, пов'язані з самотністю. У другій частині заняття ми використали методи роботи з пластиліном задля зняття психофізичної напруги, покращення психоемоційного стану та закріплення здобутого позитивного результату. Одразу після проведення заняття діти були в піднесеному настрої, не згадували про свої страхи залишатися без батьків, проте за одне заняття не вдалося досягти довготривалого ефекту. Щоразу після того, як хтось із дітей пригадував про свій страх, ми нагадували казку про кенгуреня і пропонували малюкові обговорити свої страхи. Після чого ми отримували бажаний результат.

Щоби створити ситуацію успіху на четвертому занятті, побороти невпевненість у собі, удосконалити навички міжособистісної взаємодії під час групових ігор, зняти психологічне напруження, тривожність, позбавити страху самостійних дій, ми обрали терапевтичну казку «Про сміливе Зайченя» [10] для невпевнених у собі, тривожних, несамостійних діток. Казка сподобалася дітям, вони із задоволенням обговорювали вчинки головних героїв, а в другій частині заняття активно малювали частини історії, що їм найбільше запам'яталися. Проте яскраво вираженого результату, що вказував би на досягнення поставленої мети, ми не отримали, що стимулювало нас продовжувати добирати і відпрацьовувати нові завдання на казкотерапевтичні заняття.

На останньому занятті з казкотерапії ми поставили собі за мету вдосконалити навички міжособистісної взаємодії під час групових ігор, навчити дітей контролювати негативні емоції страху й агресії, зняти психологічне напруження, тривожність, позбавити страху спільної гри та закріпити здобуті результати. Для цього ми провели терапевтично-корекційне заняття, опираючись на «Казку про Маленьке ведме-

жа» [12]. Цією казкою ми хотіли навчити дітей, а особливо з проявами агресії, спілкуватися зі своїми однолітками, зокрема без застосування фізичного впливу. Ця казка не дала миттєвого результату, діти з проявами агресії продовжували битися і кричати на своїх опонентів, проте згодом, у процесі щоденного розвитку на заняттях і під час перерв на ігри та відпочинок, ми звернули увагу на те, що під час виникнення кризової ситуації діти самі нагадували один одному про ведмежа, яке не вміло гратися і билось з іншими. Отже, ми можемо припустити, що це заняття таки вплинуло на взаємовідносини й атмосферу спілкування в групі.

Після проведення всіх занять із казкотерапії, маючи на меті підсумувати корекційний вплив проведених занять, ми провели повторну діагностику дітей і здобули такі результати:

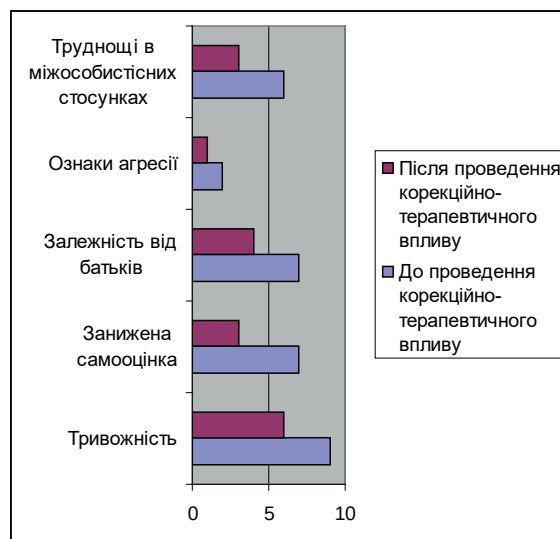


Рис. 2. Порівняльна характеристика результатів діагностики наявних проблем роботи в групі з усіх використаних методик до та після застосування корекційного впливу

Отже, можемо зробити висновки, що застосовані на заняттях терапевтично-корекційні казки певною мірою допомагають дітям боротися з тривожністю, перемагати відчуття страху й агресії, учать установлювати позитивні стосунки з однолітками, краще соціалізуватися та адаптуватися до роботи в дошкільному навчальному закладі, а також поліпшують самооцінку й учать співпереживати іншим, тобто вчать дітей користуватися ефективними навичками спілкування, контролювати свої емоції та із задоволенням здобувати нові знання та навички. Проте здобуті результати також дають нам можливість проаналізувати, що миттєві результати проведених занять не завжди дають довготривалий ефект, і часто дітям потрібно нагадувати, повторно обговорювати, обігрувати одну й ту саму казку із застосуванням інших видів діяльності, закріплювати набуті знання і навички у формі гри.

Це спонукало нас на подальше вивчення казкотерапії і її застосування з корекційно-терапевтичною метою в роботі з дітьми дошкільного віку. Ми вирішили краще опрацювати принципи й етапи роботи з казкою, щоб навчитися ефективно використовувати цей вид психотерапевтичних занять і складати авторські казки, спрямовані на конкретну групу, а іноді й на конкретну дитину.

У нашому дослідженні відповідно до принципових положень казкотерапії виокремлюємо такі блоки:

Блок психологічної діагностики (збирання матеріалу про проблему, потребу чи самовираження посередництвом проєктивних тестів у формі казок, розігрування казково-життєвих сюжетів, бесід із батьками й педагогами).

Блок психотерапевтичної корекції (створення казкового контексту й подорож по Казковій країні, розв'язання казкових завдань для збагачення спектру позитивних прийомів взаємодії в реальному житті).

Блок соціально-психологічної адаптації (зустрічі з казковими істотами, складання казок, різні форми розповідання казок, побудова картин із піску для закріплення нових форм позитивної поведінки й взаємодії, адаптації індивідуального стилю життя до умов оточення).

Блок творчого самовираження (самостійне складання картин із піску, самостійна постановка спектаклів, малювання казок, вигадкування власної казки для навичок творчих проявів у повсякденному житті, посилення спонтанності й креативності).

Блок роботи з батьками, членами родини й соціальним оточенням (навчання батьків доступним формам роботи з казкою, використання казок як коректного способу вирішення внутрішньосімейних проблем для позитивної асиміляції дитини у звичне соціальне середовище).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретичне й емпіричне дослідження дають можливість дійти таких висновків: казкотерапія – це один із ефективних методів роботи з дітьми-дошкільниками, що мають деякі види психологічних (емоційних і поведінкових) труднощів. Суть цього методу – створити особливу казкову атмосферу, яка робить дитячі фантазії дійсністю, дозволяє дитині покроково долати свої страхи й комплекси.

Казкотерапія добре долає в дітей високий рівень тривожності, сором'язливості й невпевненості в собі, схильність до обманювання, агресивність, адаптує до різних дитячих колективів [14]. Ефективна також у випадках різних психосоматичних захворювань. Це «підсвітка» самостійного шляху вирішення дитячих проблем, яку можуть забезпечити уважні, емпатійні й професійні дорослі.

Головне завдання казок: запропонувати альтернативні моделі поведінки, інші виходи з проблемних ситуацій через казкові події і казкових героїв, водночас виконуючи різні функції – діагностичну, прогностичну, виховну, корегувальну [19].

За вибором об'єктів або аудиторії казки можуть бути індивідуальними й груповими, авторськими і народними. Ми можемо добирати їх довільно для безпосереднього психолого-педагогічного впливу на проблему залежно від поставлених цілей.

Проте дослідження дало нам можливість зрозуміти, що миттєві результати проведених занять не завжди дають довготривалого ефекту і часто дітям потрібно нагадувати, повторно обговорювати, обігрувати одну й ту саму казку із застосуванням інших видів діяльності, закріплювати набуті знання і навички у формі гри.

Перспективою наших подальших досліджень і напрацювань ми бачимо вироблення практичних рекомендацій вихователям-педагогам щодо застосування казкотерапії в повсякденних заняттях із дошкільниками: вибір тематики й емоційного забарвлення казок для формування стабільного емоційного тла, усунення чи корекції наявних психоемоційних проблем, методики написання авторських казкових сюжетів тощо.

Література:

1. Бурчик О. В. Групова казкотерапія в особистісно орієнтованому вихованні дітей. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2005. Вип. 25. С. 203–205.
2. Бреусенко-Кузнецов О. А. Казкотерапія. *Теоретичні основи і застосування в освіті та соціальній роботі : зб. статей*. К., 2008. № 20 (23). С. 3–12.
3. Василевська О. І. Казкотерапія як засіб психолого-педагогічного впливу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки. 2012. Вип. 39. С. 30–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_39_7
4. Василевська О. І. Сучасні тенденції казкотерапії в роботі практичного психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки. 2014. Вип. 44. С. 246–252. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2014_44_40
5. Вачков И. В. Введение в сказкотерапию или Избушка, избушка, повернись ко мне передом. М. : Генезис, 2011. 288 с.
6. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина. СПб.: Речь, 2002. 292 с. (Серия «Арт-терапия»).
7. Дудченко Р. В. Виховуємо та навчаємо казкою. *Дошкіль. навч. закл.* 2014. № 7. С. 10–17.
8. Заширинская О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. СПб.: ДНК, 2001. 152 с.
9. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2005. 320 с.
10. Золотоверх В. Ігротерапія як засіб подолання порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2004. № 4. С. 18–22.
11. Єгорушкіна, Катерина. Творимо терапевтичну казку: крок за кроком. *Вихователь-методист дошкіль. закл. : щомісяч. спеціаліз. журн.* 2012. № 2. С. 14–16.
12. Казки доктора Луїзи Дюсс : проєктивні тести для дітей. Психологіс : Енциклопедія практичної психології розповідь казки дитиною та відслідковування реакції. URL: http://psychologis.com.ua/skazki_doktora_luizy_dyuss_dvoe_zn_proektivnye_testy_dlya_detey.m
13. Котова, Т. О. Казкотерапія як сучасний метод відновлювально-розвивального впливу на дошкільників. *Логопед : наук.-метод. журн.* 2015. № 3. С. 17–20.
14. Косарева О. І. Особливості застосування казкотерапії при подоланні емоційних проблем у дітей. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти : зб. наук. пр.* 2012. Вип. 4 (47). С. 94–98.
15. Кудзилов Д. Б., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Психодіагностика через малюнок у казкотерапії. СПб.: Мова, 2003. 146 с.
16. Мардер Л. "Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста". Генезис, 2007. 225с.
17. Соколов Д. Сказки и Сказкотерапия. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 304 с.
18. Ставицька О. Г. Технології казкотерапії у практиці психологічного консультування. *Психол. перспективи*. 2012. Вип. 19. С. 228–236.
19. Шалімова Л. Л. Казкотерапія як засіб розвитку дошкільнят. Х.: Вид-во «Ранок». 2012. 160 с.

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Назаревич Вікторія В'ячеславівна ДОСЛІДЖЕННЯ ОСТРАКІЗАТОРСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЄКТИВНОГО ТЕСТУ «Я ЗУСТРІВ ЧУЖОГО»	4
Пастрик Тетяна Володимирівна ЗДОРОВ'Я ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДОБРОБУТ ОСІБ ІЗ ХРОНІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ ШЛУНКОВО-КИШКОВОГО ТРАКТУ ПІД ЧАС КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ COVID-19	12
Пасько Ірина Володимирівна, Третякова Юлія Володимирівна ІДЕЇ ГУМАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРАЦІ О. Ф. ЛАЗУРСЬКОГО «КЛАСИФІКАЦІЯ ОСОБИСТОСТЕЙ» (ДО 100-РІЧЧЯ ПЕРШОГО ВИДАННЯ ТВОРУ)	17

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Avhustiuk Mariia M. PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN REDUCING ENGLISH LANGUAGE ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS	26
Гандзілевська Галина Борисівна, Кондратюк Вікторія Владиславівна РЕСУРСИ ТА БАР'ЄРИ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАЧАННЯ: РЕЗИЛІЄНС ПІДХІД	35
Засєкіна Лариса Володимирівна АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ, ЯКІСТЬ ОСВІТИ ТА ЯКІСТЬ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС COVID-19	41
Калмиков Георгій Валентинович ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОТЕРАПЕВТІВ У СИСТЕМІ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	46
Мішкулинець Олена Олексіївна, Брижак Надія Юріївна, Доктор Катерина Олександрівна ВПЛИВ НЕГАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЇХНЮ НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	51
Нікітчук Уляна Ігорівна, Полюхович Олександра Федорівна ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ЯК КРОК ДО РОЗРОБЛЕННЯ ШКАЛИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ	57
Пітулей Вікторія Вікторівна ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ПСИХІКУ СТУДЕНТА ТА ВИКЛАДАЧА	64
Пустовий Сергій Анатолійович ВАЛІДНІСТЬ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	69
Ратінська Олена Миколаївна, Костюшко Ірина Василівна ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ КАЗОК	76
Савелюк Наталія Михайлівна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ НУШ	83
Svilo Yanina V. COPING STRATEGIES AS A PERSONAL RESOURCE IN HIGH ADOLESCENCE	90

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС

Крижановська Зореслава Юріївна, Мітлош Антоніна Василівна ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМАНДНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СПОРТСМЕНІВ-БАСКЕТБОЛІСТІВ	96
---	----

ПРОБЛЕМИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Демидюк Володимир Максимович, Пілат Марія Сергіївна ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАПОБІГАННЯ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛИХ ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ	102
---	-----

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Когут Олександра Олександрівна МАТРИЦЯ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ	108
Музичко Леся Тарасівна ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА РОБОТА З КАЗКОЮ ЯК ЕЛЕМЕНТ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	114

Наукове видання

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

Науковий журнал

ВИПУСК 12

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. 122 с.

Scientific notes of Ostroh Academy National University, «Psychology» series: scientific journal. Ostroh : Publishing NaUOA, January 2021. № 12. 122 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. 14,18. Наклад 100 пр. Зам. № 14–21.

Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Times New Roman».

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 Свиначук М. В.

Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: 35800@ukr.net.