



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

Науковий журнал

Випуск 15

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2022

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, сайт: <https://doi.org/>;

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 № 13 від 23 червня 2022 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., проф., Острог, Україна);
Горбаниук 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), prof. (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 В. О. Корнійчук
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: 10.25264/2415-7384-2022-15

© Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2022

ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 21 квітня 2022 р.

Прорецензовано: 27 квітня 2022 р.

Прийнято до друку: 27 квітня 2022 р.

e-mail: oa@oa.edu.ua

mariia.avgustiuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-4-13

Пасічник І. Д., Августюк М. М. Основні аспекти характеристики тренінгової програми «Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 4–13.

УДК 159.955; 159.953

Пасічник Ігор Демидович,
доктор психологічних наук, професор,
ректор Національного університету «Острозька академія»

Августюк Марія Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри міжнародних відносин
Національного університету «Острозька академія»

ОСНОВНІ АСПЕКТНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ «ПІДВИЩЕННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ»

У статті обґрунтовано характеристику та зміст тренінгової програми для підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту. Завдання тренінгової програми спрямовані на формування навичок ідентифікації та оцінювання емоцій, емоційної фасилітації мислення, розуміння та аналізу емоцій, управління емоціями; донесення до студентів знань про особливості точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності; розвиток рефлексивності, внутрішньої навчальної мотивації, метакогнітивної обізнаності; усвідомлення характерних особливостей власних процесів розуміння, оцінювання та відтворення інформації; формування навичок осмислення та аналізу завдань, розуміння специфіки виконуваних завдань.

Окреслено завдання стадій розробленої тренінгової програми, що складалася із семи блоків: допоміжний блок, формування здатності до ідентифікації та оцінювання емоцій, формування здатності до емоційної фасилітації мислення, формування здатності до розуміння та аналізу емоцій, формування здатності до управління емоціями, формування здатності до рефлексивності та метакогнітивної обізнаності, а також формування навичок точного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Запропонована тренінгова програма допоможе студентам сприймати, оцінювати та виражати емоції і пов'язані з ними потреби фізичного та психічного стану, зовнішнього вигляду; використовувати емоції для підвищення ефективності мислення та діяльності; розуміти й аналізувати емоційну інформацію; усвідомлено управляти емоціями для особистісного зростання та покращення міжособистісних стосунків; гнучко підходити до ставлення навчальних цілей, здійснення моніторингу та контролю власної пізнавальної діяльності, застосування самостійного планування під час навчальної діяльності.

Крім того, у статті описано результати апробації тренінгової програми. Вагомим свідченням її ефективності та дієвості є відсутність статистично значущих відмінностей у контрольній групі, а також позитивні зрушення у здійсненні студентами точніших метакогнітивних суджень під час виконання завдань експерименту.

Перспективним напрямком дослідження емоційного інтелекту є вивчення особливостей його впливу на точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: емоційний інтелект, навчальна діяльність, точність метакогнітивного моніторингу, тренінгова програма.

Ihor Pasichnyk,
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Rector of the National University of Ostroh Academy
Mariia Avhustiuk,
PhD in Psychological Sciences, Associate Professor at the International Relations Department,
The National University of Ostroh Academy

THE MAIN ASPECTS OF THE TRAINING PROGRAM “INCREASING METACOGNITIVE MONITORING ACCURACY OF UNIVERSITY STUDENTS’ LEARNING ACTIVITIES BY MEANS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE”

The article substantiates main characteristics and content of the training program for increasing metacognitive monitoring accuracy of university students’ learning activities by means of emotional intelligence. The tasks of the training program are aimed at forming the skills of perceiving emotions accurately, using emotions to facilitate thoughts, understanding emotions, and managing emotions; imparting students’ acknowledgement about the specifics of metacognitive monitoring accuracy of university learning activities; development of reflexivity, internal learning motivation, metacognitive awareness; students’ awareness of the characteristic features of their own processes of understanding, evaluating and reproducing information; formation of the skills of comprehension and analysis of tasks, understanding of the specifics of the tasks performed.

The tasks of the stages of the developed training program, which consisted of seven blocks, are outlined: introduction, formation of the ability to perceive emotions, formation of the ability to use emotions to facilitate thoughts, formation of the ability to understand and analyze emotions, formation of the ability to manage emotions, formation of reflexivity and metacognitive awareness, as well as formation of skills for metacognitive monitoring accuracy of university students' learning activities. The proposed training program will help students to perceive, evaluate and express emotions and related needs of physical and mental state and appearance; use emotions to increase efficiency of thinking and activities; understand and analyze emotional information; consciously manage emotions for personal growth and improvement of interpersonal relationships; flexibly approach the setting of the learning goals, monitor and control one's own cognitive activity, use independent planning during learning.

Moreover, the article describes the results of the testing of the training program. A strong evidence of its efficiency and effectiveness is the absence of statistically significant differences in the control group, as well as positive shifts in students' implementation of more accurate metacognitive judgments while performing the tasks of the experiment.

A promising direction of research of emotional intelligence is the study of the peculiarities of its influence on metacognitive monitoring accuracy of the learning activities in students of higher education.

Keywords: emotional intelligence, learning activity, metacognitive monitoring accuracy, training program.

Постановка проблеми. Емоційний інтелект як метапроцесуальне явище є одночасно когнітивним з погляду пізнання власних емоцій та почуттів інших людей і регулятивним утворенням, що сприяє регуляції власних емоційних процесів та контролю чужих емоцій. Доведено, що емоційно розумніші студенти здатні ефективніше застосовувати метакогнітивні стратегії під час вивчення інформації / виконання завдань. Вища емоційність сприяє кращому використанню стратегій до, під час та після виконання завдання. Як наслідок, взаємозв'язок емоційного інтелекту з метапізнанням у навчальній діяльності передбачає такі процеси: 1) розуміння почуттів, пов'язаних з успіхами / невдачами в навчанні, 2) визначення можливих стратегій та 3) підтримка емоційної саморегуляції в реалізації стратегій [1; 2].

Запропонована тренінгова програма для підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту допоможе студентам сприймати, оцінювати та виражати емоції і пов'язані з ними потреби фізичного та психічного стану, зовнішнього вигляду; використовувати емоції для підвищення ефективності мислення та діяльності, тобто довільно управляти емоціями, які сприяють вирішенню завдань (інтерес, допитливість), а також використовувати будь-який настрій у навчальній діяльності; розуміти й аналізувати емоційну інформацію, тобто визначати джерело емоцій, класифікувати їх, установлювати зв'язки між різними емоційними проявами, розпізнавати зв'язки між емоціями та словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, аналізувати емоційні стани; усвідомлено управляти емоціями для особистісного зростання та покращення міжособистісних стосунків, тобто використовувати інформацію, яку передають через емоції, диференціювати та контролювати емоції, а також викликати або усувати емоції залежно від їх користі. Крім того, студенти зможуть гнучко підходити до ставлення навчальних цілей, здійснення моніторингу та контролю власної пізнавальної діяльності, застосування самостійного планування під час навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча в психологічній літературі немає досліджень емоційного контексту точності метакогнітивного моніторингу, наявні поодинокі праці про емоції та їхній вплив на навчальну діяльність. З-поміж науково-психологічних та освітніх питань, яким приділяють порівняно менше уваги у світлі вивчення емоцій, виокремлюють взаємозв'язок між емоційним інтелектом студентів з основними характеристиками метапізнання. Зокрема, досліджують зв'язок між емоційним інтелектом і метакогнітивними стратегіями [1], між емоційним інтелектом і метакогнітивними здібностями [9; 7], а також між емоційним інтелектом і метакогнітивною обізнаністю студентів [8]; вивчають особливості оцінювання емоційної обізнаності учасників навчального процесу [10] тощо.

Наявні дослідження когнітивних і метакогнітивних процесів в емоційному інтелекті [6; 3]. Деякі автори аналізують зв'язок безпосередньо між емоціями та метакогнітивними моніторингом і контролем. Зокрема, вивчають роль емоцій у розвитку навчальних переконань з урахуванням особливостей взаємозв'язку між емоціями та метакогнітивним моніторингом [5]. Варті уваги дослідження емоційних реакцій студентів на оцінювальний зворотний зв'язок [4].

Мета статті – обґрунтувати структуру та зміст тренінгової програми для підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту й описати результати її апробації.

Виклад основного матеріалу. Оскільки завдання оптимізації процесів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів полягає в адекватному оцінюванні власної здатності до засвоєння інформації, то, ураховуючи результати проведеного теоретичного аналізу й емпіричного дослідження, ми визначили такі напрями формувального впливу, що належать до двох категорій – емоційного інтелекту та метакогнітивного моніторингу: 1) формування здатності до ідентифікації та оцінювання емоцій; 2) формування здатності до емоційної фасилітації мислення; 3) формування здатності до розуміння та аналізу емоцій; 4) формування здатності до управління емоціями; 5) формування здатності до рефлексії.

сивності та метакогнітивної обізнаності; 6) формування навичок точного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Відповідно до цього, ми розробили тренінгову програму для підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту, яка містила блоки, що відповідали цим напрямкам. Загальний обсяг тренінгової програми – 40 годин.

Завдання тренінгової програми спрямовані на формування навичок ідентифікації та оцінювання емоцій, емоційної фасилітації мислення, розуміння та аналізу емоцій, управління емоціями; донесення до студентів знань про особливості точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності; розвиток рефлексивності, внутрішньої навчальної мотивації, метакогнітивної обізнаності; усвідомлення характерних особливостей власних процесів розуміння, оцінювання та відтворення інформації; формування навичок осмислення та аналізу завдань, розуміння специфіки виконуваних завдань.

Розроблена тренінгова програма складалася із семи блоків: 1) допоміжний блок; 2) формування здатності до ідентифікації та оцінювання емоцій; 3) формування здатності до емоційної фасилітації мислення; 4) формування здатності до розуміння та аналізу емоцій; 5) формування здатності до управління емоціями; 6) формування здатності до рефлексивності та метакогнітивної обізнаності; 7) формування навичок точного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Далі наводимо коротку характеристику розробленої програми за блоками.

Перший блок – допоміжний, спрямований на створення комфортних умов проведення тренінгу, збереження ресурсних можливостей учасників від втоми та відвертання в процесі виконання складніших завдань, створення умов релаксації тощо. Засобами тренінгу слугували такі вправи: «Вступ» (готовність до саморозкриття та підготовка до тренінгової роботи, налаштування на роботу), «Правила роботи групи» (створення комфортних умов роботи в групі), «Вітання» (научіння презентувати себе та створювати атмосферу групової взаємодії, зняття напруження в групі, сприяння створенню креативного середовища), «Цікаво розмовляємо» (отримання додаткової інформації про своїх одногрупників), «Долоні» (визначення емоційного стану учасників тренінгу, готовності до активної роботи), «Що заховано всередині ЕІ?» (формування здатності до уявлення про емоційний інтелект, важливість його розвитку, а також ознайомлення учасників з моделлю емоційного інтелекту, за якою відбуватимуться наступні зустрічі), «Що чути?» (перемикання уваги та відпочинок від різних видів діяльності під час тренінгового заняття, розвиток фантазії), «Оплески» (створення умов релаксації та надання можливості розім'яти м'язи, відпочити), «Дихання» (створення умов релаксації та надання можливості перемкнутися від інших видів діяльності), «Кольорові кульки» (отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання), «Щоденник емоцій» (научіння фіксувати та відстежувати зміни свого емоційного стану протягом декількох днів), «Загальна рефлексія заняття» (підсумовування та узагальнення основних моментів тренінгового заняття, роздуми над фразою: «Я тепер знаю, що...»).

Другий блок присвячений формуванню здатності до розвитку таких складників емоційного інтелекту студентів, як ідентифікація та оцінювання емоцій. Тренінг складається з таких вправ: «Словник емоцій та почуттів» (збагачення інформацією про почуття та емоції), «Правда чи неправда?» (розуміння інформації, закріплення отриманої інформації у свідомості), «Відгадай емоцію» (ідентифікація емоцій, розрізнення щирих емоцій та їх імітацій), «Якщо ти щасливий/-ва і знаєш про це» (ідентифікація позитивних та негативних емоцій), «Відчуй емоційний стан сусіда» (розпізнавання емоційного стану іншої людини), «Список емоцій» (вираження емоцій), «Зрозумій мене» (правильне вираження своїх емоцій вербально), «Колесо емоцій» (ідентифікація почуттів), «Прочитай текст із різними емоціями» (ідентифікація та вираження почуттів), «Психологічна скульптура» (усвідомлення зв'язку між емоцією і тілесним самовираженням), «Загальна рефлексія заняття» (підсумовування та узагальнення основних моментів тренінгового заняття, роздуми над фразою: «Я тепер умію...»).

Третій блок спрямований на формування здатності до розвитку такого складника емоційного інтелекту студентів, як емоційна фасилітація мислення. Для тренінгу ми використали такі вправи: «Привітання та занурення в роботу» (перемикання на емоційні переживання, формування зацікавлення у виконанні завдань), «Установки на емоції» (аналіз установок про емоції та їх корегування), «Сприятливий вплив негативних емоцій» (усвідомлення сприятливого впливу негативних емоцій), «Хвилинка самоспівчуття» (більш співчутливе ставлення до себе, особливо під час переживання стресу чи відчуття дискомфорту), «Мозковий шторм» (розуміння, як емоції впливають на нашу діяльність), «Загальна рефлексія заняття» (підсумовування та узагальнення основних моментів тренінгового заняття, роздуми над фразою: «Я тепер можу...»).

Мета четвертого блоку – сформувати здатність до розуміння та аналізу емоцій. Для тренінгу ми використали такі вправи: «Занурення в роботу» (здатність до розуміння та аналізу емоцій), «Чи знаю я себе?» (здатність до саморозуміння), «Зазирни всередину» (здатність до аналізу власного емоційного стану), «Найважливіше» (особистісний самоаналіз, розвиток саморозуміння, розуміння інших), «Як добре я знаю тебе?» (здатність до розуміння та аналізу емоцій інших), «Ти нагадуєш мене» (розвиток емпатії),

«Дублер» (здатність до розвитку емпатії, уміння розпізнавати істинні почуття іншої людини), «Загальна рефлексія заняття» (підсумовування та узагальнення основних моментів тренінгового заняття, роздуми над фразою: «Я тепер розумію...»).

П'ятий блок спрямований на формування здатності до управління емоціями. Мета блоку – сформувати здатність до управління як власними емоціями, так і емоціями інших людей, як інструментом для досягнення мети. Структуру цього етапу тренінгового заняття становлять такі вправи: «Емоції заборонені» (усвідомлення відповідальності за власні почуття, готовність до управління емоційними реакціями), «Зона регуляції» (саморегуляція та самоконтроль), «Що я знаю про тих, хто поруч» (підтримування турботливих і позитивних стосунків із людьми), «Міняємося місцями» (усвідомлення взаємозв'язку емоцій з діями, виявлення стереотипних емоційних реакцій), «Емоційна підзарядка» (відчуття впливу невербальних компонентів (рухів, жестів, міміки, інтонації голосу тощо) на емоційний стан), «Передай міміку по колу» (використання міміки для вираження емоційного стану, здійснення енергетизації групи), «Метафорична вербалізація» (вироблення стратегій контролю негативних емоцій за допомогою гумористичних метафор і внесення елементу творчості), «У пошуках позитиву, або Магічне *але*» (позитивне доповнення негативних емоцій відразу після їх виникнення), «Куленепробивний» (абстрагування від нападів і заборона емоціям переважати), «Гасимо пожежу» (зниження інтенсивності негативних емоцій співрозмовника), «Управління емоціями» (управління емоціями), «Загальна рефлексія заняття» (підсумовування та узагальнення основних моментів тренінгового заняття, роздуми над фразою: «Я зараз відчуваю себе, як...»).

Шостий блок спрямований на формування здатності до вищих рівнів рефлексивності та метакогнітивної обізнаності як характеристик студентів, з якими безпосередньо пов'язана точність метакогнітивного моніторингу. Цей блок формують такі вправи: «Карусель» (позитивне саморозкривання себе, пошук та усвідомлення своїх сильних якостей), «Досвід упевненої поведінки» (усвідомлення різних шляхів досягнення впевненості під час вирішення проблемних завдань), «Невпевненість» (рефлексія установки до запам'ятовування та її роль у продуктивності процесів пам'яті), «На якій я сходинці?» (визначення рівня самооцінювання), «Синоніми» (розвиток метакогнітивної обізнаності, усвідомлення особливостей мислення та способів вирішення проблем), «Пошук суперечливих предметів» (формування знань метакогнітивних стратегій у вирішенні завдання, усвідомлення відмінностей під час опрацювання інформації та тренування їх пошуку за конкретною ознакою), «Алфавіт» (розвиток мислення, інтелекту, свідомості через організацію процесів мислительної діяльності, смислотворчості та творчої пізнавальної діяльності), «Скріпки» (здатність до пошуку шляхів творчого удосконалення виконання знайомих дій), «Загальна рефлексія заняття» (підсумовування та узагальнення основних моментів тренінгового заняття, роздуми над фразою: «Я тепер знаю, як...»).

Мета сьомого блоку – сформувати навички точного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. В основі лежать особливості формування навичок оцінювання навчальних ситуацій та завдань із виділенням мотиву, проблеми та її сприймання; оцінювання навчальних дій, спрямованих на вирішення відповідних завдань; контролю як співвідношення дії та її результату; здійснення оцінювання як фіксації якості результату навчання, мотивації подальшої навчальної діяльності. Для тренінгу ми використали такі вправи: «Театр абрєвіатур» (оцінювання навчальних ситуацій та завдань із виділенням мотиву, проблем та їх сприймання; виконання завдань шляхом усвідомлення впевненості в ухваленні рішення та визначення її ролі в результативності гри), «Оцінювання» (оцінювання ефективності засвоєння матеріалу як фіксації якості результату навчання, розвиток метакогнітивних знань), «Закодоване слово» (усвідомлення ефективності процесу засвоєння інформації за однією ознакою та оцінювання процесів пам'яті), «Вилучення зайвого слова» (усвідомлення відмінностей під час опрацювання інформації та тренування в їх пошуку), «Алгоритм Цицерона» (здійснення самоаналізу різних аспектів оцінювання та особливостей усвідомлення інформації), «Незакінчені речення» (забезпечення зворотного зв'язку), «SWOT-аналіз» (визначення сильних і слабких сторін, можливостей і загроз, пов'язаних із процесом виконання завдань), «Малюнок на згадку» (уміння ділитися позитивними емоціями, сприяння залишенню приємного емоційного спогаду про заняття), «Оплески по колу» (позитивне завершення заняття), «Загальна рефлексія заняття» (підсумовування та узагальнення основних моментів тренінгового заняття).

Апробацію тренінгової програми та перевірку її ефективності ми проводили в три етапи: 1) констатувальний (визначення точності метакогнітивного моніторингу та рівня емоційного інтелекту до проведення тренінгу) 2) формувальний (проведення тренінгової програми) та 3) контрольний (установлення відмінностей у точності метакогнітивного моніторингу до та після проведення тренінгової програми).

Реалізація констатувального етапу була спрямована на з'ясування особливостей точності метакогнітивного моніторингу засобами емоційного інтелекту. Відбір завдань та діагностичних опитувальників ми зробили з огляду на результати попереднього експериментального етапу дослідження.

Для перевірки зв'язку з точністю метакогнітивного моніторингу таких внутрішніх, зовнішніх і мнемонічних змінних, як характеристики інформації (вид наборів завдань, рівень складності завдань), умови

постановлення завдань (тип тестового завдання, кількість разів, дозволених на опрацювання завдання, відведений на виконання час, а також змішане або впорядковане повторення інформації) і мнемонічні індикатори (зокрема, легкість / важкість виконання), ми запропонували досліджуваним запам'ятати відповідну стимульну інформацію. Стимульним матеріалом слугували: 1) вид інформації – твердження та пари слів; 2) вид наборів завдань (усього кожен учасник експерименту давав відповіді на 30 запитань) – завдання на пригадування інформації, яку попередньо потрібно було запам'ятати (стимульний матеріал – 12 тверджень та 12 пар слів на запам'ятовування), завдання на перевірку відповідних попередніх знань, якими володіють студенти, завдання на ілюзію сприймання розміру (ілюзія Мюллера-Лаєра), завдання на здійснення умовиводів та завдання на пошук аналогій; 3) тип тестового завдання – запитання із запропонованими варіантами відповіді, відкриті запитання (з власною відповіддю студентів), запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні». Така кількість одиниць стимульного матеріалу у вигляді тверджень і пар слів може бути обґрунтована оптимальністю для невеликих затрат часу та зусиль учасників експерименту, що потрібні для виконання завдань у лабораторних умовах. Усі запитання були подані українською мовою. Процедура експерименту була комп'ютеризована, порядок подання стимулів – порядковим (від легших до складніших за рівнем складності завдань).

Експеримент складався з таких етапів: фаза запам'ятовування інформації, фаза прогностичного оцінювання ефективності написання всього тесту (перед виконанням завдань), фаза прогностичного оцінювання рівня складності кожного завдання, фаза оцінювання ефективності виконання кожного завдання, фаза виконання завдань, фаза оцінювання легкості / важкості виконання кожного завдання, фаза ретроспективного оцінювання ефективності виконання кожного завдання, фаза оцінювання ефективності виконання всього тесту (після виконання завдань) та фаза оцінювання емоцій, що виникли відповідно до правильної / неправильної відповіді.

Ми також провели психодіагностичне обстеження учасників експерименту за тестом емоційного інтелекту «MSCEIT V 2.0», опитувальником емоційного інтелекту «EmIn», методикою діагностики рівнів розвитку рефлексивності та метакогнітивної обізнаності.

Участь у констатувальному експерименті взяли 30 студентів Національного університету «Острозька академія» (17 респондентів жіночої статі та 13 – чоловічої; Мвік = 17,9; SD = 0,87), яких за результатами констатувального етапу ми розподілили на дві групи: експериментальну (n = 15) та контрольну (n = 15). Участь, як і в основному лабораторному експерименті, також була анонімна та безкоштовна. Розподіляючи учасників експерименту на групи, ми врахували показники точності метакогнітивного моніторингу, зокрема, групи не відрізнялися на статистично значущому рівні за рівнем точності метакогнітивного моніторингу в метакогнітивних судженнях.

Усі запитання були подані українською мовою. Процедура експерименту була комп'ютеризована, порядок подання стимулів – порядковим. Здобуті дані були оброблені комп'ютерними програмами IBM SPSS Statistics 20 та Excel.

Формувальний експеримент полягав у проведенні тренінгової програми для підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту. Загальний обсяг тривалості тренінгової програми становив 40 годин, з яких ми розрахували 15 занять по дві-три години кожне. Проведення тренінгу відбувалося тричі на тиждень із проміжком в один день. Процедура контрольного етапу була ідентичною до процедури констатувального. Дослідження ми проводили на базі Національного університету «Острозька академія».

Згідно зі здобутими результатами, показники, що характеризують рівні емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності, в експериментальній та контрольній групах до проведення експерименту не відрізнялися на статистично значущому рівні. За допомогою аналізу отриманих після проведення експерименту даних ми помітили тенденцію у студентів до вищих показників надмірної та недостатньої впевненості, а також нижчих показників точності метакогнітивного моніторингу за типами «+ +» та «- -» у розрізі рівнів емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності в експериментальній групі до проведення тренінгу (отримані дані є статистично відмінними на рівні значущості $p \leq 0,05$). Натомість вагомих зрушень у рівнях означених характеристик студентів у контрольній групі ми не виявили, що також слугує підтвердженням дієвості тренінгової програми.

Здобуті дані можуть свідчити про те, що розвиток навичок здійснення точнішого метакогнітивного моніторингу, розвиток емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності сприяють як підвищенню точності метакогнітивних суджень зокрема, так і точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів загалом. Як наслідок, на рівні припущення, студенти, які брали участь у тренінговій програмі, можуть у подальшому більш успішно здійснювати метакогнітивний моніторинг і, відповідно, краще навчатись. У таблиці 1 подано групові відмінності між показниками точності метакогнітивного моніторингу в розрізі емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності в експериментальній і контрольній групах до та після проведення експерименту.

Таблиця 1

**Групові відмінності між показниками точності метакогнітивного моніторингу
в розрізі емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності
в експериментальній і контрольній групах**

Характеристики студентів	Точність метакогнітивного моніторингу	Експериментальна група			Контрольна група		
		До	Після	<i>t</i> (<i>p</i>)	До	Після	<i>t</i> (<i>p</i>)
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
Ідентифікація та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0»)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,14 (0,01) / 0,13 (0,03)	0,12 (0,01) / 0,11 (0,03)	3,36 (≤0,05) / 1,84 (≤0,05)	0,11 (0,03) / 0,1 (0,03)	0,1 (0,01) / 0,09 (0)	0,27 (≤0,05) / 0,84 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,5 (0) / -0,5 (0,01)	-0,42 (0,02) / -0,49 (0,01)	2,36 (≤0,05) / 2,35 (≤0,05)	-0,42 (0,03) / -0,47 (0,08)	-0,37 (0,09) / -0,43 (0,1)	0,46 (≤0,05) / 0,49 (≤0,05)
	IІІЗ (– +) (JOLs) / IІІЗ (– +) (RCJs)	-0,63 (0,04) / -0,7 (0)	-0,47 (0) / -0,64 (0,07)	3,08 (≤0,05) / 1,41 (≤0,05)	-0,65 (0,07) / -0,67 (0,09)	-0,58 (0,01) / -0,61 (0,03)	0,39 (≤0,05) / 0,39 (≤0,05)
	IЗ (+ –) (JOLs) / IЗ (+ –) (RCJs)	0,49 (0,01) / 0,49 (0,01)	0,44 (0,07) / 0,42 (0,07)	1,81 (≤0,05) / 2,03 (≤0,05)	0,47 (0,03) / 0,5 (0,05)	0,44 (0,01) / 0,45 (0,01)	0,19 (≤0,05) / 0,58 (≤0,05)
Емоційна фасилітація мислення («MSCEIT V 2.0»)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,13 (0,03) / 0,13 (0,02)	0,1 (0,04) / 0,12 (0,03)	1,9 (≤0,05) / 2,67 (≤0,05)	0,13 (0,02) / 0,12 (0,03)	0,1 (0,02) / 0,1 (0,02)	0,8 (≤0,05) / 0,59 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,51 (0,05) / -0,52 (0,05)	-0,46 (0,05) / -0,52 (0,08)	1,95 (≤0,05) / 1,52 (≤0,05)	-0,55 (0,07) / -0,57 (0,14)	-0,52 (0,06) / -0,54 (0,12)	0,71 (≤0,05) / 0,72 (≤0,05)
	IІІЗ (– +) (JOLs) / IІІЗ (– +) (RCJs)	-0,61 (0,03) / -0,65 (0,04)	-0,55 (0,04) / -0,6 (0,04)	2,37 (≤0,05) / 2,6 (≤0,05)	-0,54 (0,06) / -0,56 (0,12)	-0,48 (0,04) / -0,52 (0,1)	0,38 (≤0,05) / 0,76 (≤0,05)
	IЗ (+ –) (JOLs) / IЗ (+ –) (RCJs)	0,53 (0,08) / 0,56 (0,11)	0,49 (0,09) / 0,49 (0,07)	2,77 (≤0,05) / 1,74 (≤0,05)	0,48 (0,06) / 0,49 (0,08)	0,45 (0,06) / 0,46 (0,06)	1,16 (≤0,05) / 0,75 (≤0,05)
Розуміння та аналіз емоцій («MSCEIT V 2.0»)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,13 (0,02) / 0,13 (0)	0,11 (0,04) / 0,11 (0,03)	2,65 (≤0,05) / 1,88 (≤0,05)	0,12 (0,03) / 0,12 (0,03)	0,1 (0,03) / 0,12 (0,01)	0,77 (≤0,05) / 0,55 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,5 (0) / -0,5 (0,02)	-0,47 (0,05) / -0,42 (0,02)	3,16 (≤0,05) / 2,57 (≤0,05)	-0,47 (0,1) / -0,51 (0,02)	-0,46 (0,07) / -0,46 (0,09)	0,71 (≤0,05) / 0,45 (≤0,05)
	IІІЗ (– +) (JOLs) / IІІЗ (– +) (RCJs)	-0,63 (0,09) / -0,65 (0,07)	-0,55 (0,01) / -0,53 (0,05)	2,62 (≤0,05) / 1,47 (≤0,05)	-0,57 (0,09) / -0,57 (0,14)	-0,53 (0,11) / -0,54 (0,09)	0,48 (≤0,05) / 0,65 (≤0,05)
	IЗ (+ –) (JOLs) / IЗ (+ –) (RCJs)	0,5 (0,05) / 0,53 (0,04)	0,5 (0,01) / 0,45 (0,12)	1,74 (≤0,05) / 1,47 (≤0,05)	0,43 (0,09) / 0,42 (0,1)	0,36 (0,04) / 0,36 (0,04)	0,93 (≤0,05) / 0,7 (≤0,05)
Управління емоціями («MSCEIT V 2.0»)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,14 (0) / 0,14 (0,01)	0,11 (0,01) / 0,12 (0,01)	2,79 (≤0,05) / 1,45 (≤0,05)	0,11 (0,02) / 0,12 (0)	0,1 (0,03) / 0,07 (0)	0,73 (≤0,05) / 0,64 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,5 (0) / -0,51 (0,03)	-0,4 (0,05) / -0,49 (0,03)	2,22 (≤0,05) / 2,37 (≤0,05)	-0,45 (0,07) / -0,5 (0,07)	-0,41 (0,03) / -0,44 (0)	0,86 (≤0,05) / 1,09 (≤0,05)
	IІІЗ (– +) (JOLs) / IІІЗ (– +) (RCJs)	-0,7 (0) / -0,7 (0,03)	-0,52 (0,07) / -0,56 (0,03)	3,34 (≤0,05) / 2,81 (≤0,05)	-0,6 (0) / -0,61 (0,01)	-0,52 (0,06) / -0,53 (0,07)	1,14 (≤0,05) / 0,51 (≤0,05)
	IЗ (+ –) (JOLs) / IЗ (+ –) (RCJs)	0,45 (0,07) / 0,5 (0,07)	0,42 (0,02) / 0,47 (0,05)	2,18 (≤0,05) / 1,37 (≤0,05)	0,51 (0,02) / 0,53 (0,04)	0,49 (0) / 0,52 (0,04)	0,28 (≤0,05) / 0,52 (≤0,05)
Загальний рівень EI («MSCEIT V 2.0»)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,12 (0,03) / 0,12 (0,04)	0,13 (0) / 0,12 (0,01)	1,38 (≤0,05) / 1,7 (≤0,05)	0,12 (0) / 0,12 (0,01)	0,08 (0,01) / 0,12 (0,03)	0,95 (≤0,05) / 0,39 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,5 (0) / -0,52 (0,03)	-0,47 (0,05) / -0,46 (0,07)	2,22 (≤0,05) / 1,4 (≤0,05)	-0,48 (0,04) / -0,5 (0,03)	-0,46 (0,07) / -0,49 (0,02)	0,82 (≤0,05) / 0,56 (≤0,05)
	IІІЗ (– +) (JOLs) / IІІЗ (– +) (RCJs)	-0,63 (0,05) / -0,65 (0,02)	-0,49 (0,03) / -0,6 (0,09)	1,69 (≤0,05) / 1,21 (≤0,05)	-0,61 (0,04) / -0,6 (0,08)	-0,53 (0,03) / -0,51 (0)	0,71 (≤0,05) / 0,7 (≤0,05)
	IЗ (+ –) (JOLs) / IЗ (+ –) (RCJs)	0,51 (0,06) / 0,52 (0,07)	0,55 (0,07) / 0,49 (0,11)	2,79 (≤0,05) / 2,64 (≤0,05)	0,5 (0) / 0,52 (0,03)	0,49 (0,01) / 0,46 (0,01)	0,67 (≤0,05) / 0,34 (≤0,05)
Міжособистісний EI («EmIn»)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,14 (0,04) / 0,16 (0,08)	0,13 (0,04) / 0,14 (0,04)	2,38 (≤0,05) / 2,35 (≤0,05)	0,12 (0,02) / 0,12 (0,02)	0,08 (0,01) / 0,09 (0,01)	0,72 (≤0,05) / 0,45 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,56 (0,04) / -0,56 (0,06)	-0,49 (0,12) / -0,5 (0,09)	2,85 (≤0,05) / 3,07 (≤0,05)	-0,48 (0,08) / -0,46 (0,1)	-0,41 (0,06) / -0,42 (0,07)	0,53 (≤0,05) / 0,54 (≤0,05)
	IІІЗ (– +) (JOLs) / IІІЗ (– +) (RCJs)	-0,63 (0,04) / -0,64 (0,06)	-0,54 (0,04) / -0,61 (0,01)	1,54 (≤0,05) / 2,15 (≤0,05)	-0,6 (0,05) / -0,59 (0,07)	-0,57 (0,04) / -0,34 (0,46)	0,45 (≤0,05) / 0,37 (≤0,05)
	IЗ (+ –) (JOLs) / IЗ (+ –) (RCJs)	0,5 (0,04) / 0,51 (0,04)	0,46 (0,05) / 0,47 (0,04)	1,61 (≤0,05) / 2,24 (≤0,05)	0,47 (0,09) / 0,47 (0,12)	0,42 (0,1) / 0,44 (0,09)	0,75 (≤0,05) / 0,56 (≤0,05)

Продовження таблиці 1

Внутрішньо-особистісний ЕІ («ЕмІн»)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,14 (0,06) / 0,14 (0,06)	0,13 (0,06) / 0,13 (0,05)	2,72 (≤0,05) / 1,56 (≤0,05)	0,13 (0,06) / 0,14 (0,05)	0,09 (0,02) / 0,1 (0,01)	0,71 (≤0,05) / 0,81 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,51 (0,09) / -0,52 (0,11)	-0,45 (0,08) / -0,45 (0,09)	2,2 (≤0,05) / 2,03 (≤0,05)	-0,49 (0,03) / -0,54 (0,08)	-0,47 (0,04) / -0,49 (0,06)	0,44 (≤0,05) / 0,6 (≤0,05)
	ІНЗ (– +) (JOLs) / ІНЗ (– +) (RCJs)	-0,58 (0,09) / -0,6 (0,07)	-0,53 (0,08) / -0,55 (0,06)	3,15 (≤0,05) / 1,78 (≤0,05)	-0,57 (0,08) / -0,57 (0,03)	-0,53 (0,06) / -0,53 (0,04)	0,49 (≤0,05) / 0,56 (≤0,05)
	ІЗ (+ –) (JOLs) / ІЗ (+ –) (RCJs)	0,48 (0,07) / 0,48 (0,06)	0,46 (0,06) / 0,43 (0,08)	2,41 (≤0,05) / 2,48 (≤0,05)	0,48 (0,08) / 0,46 (0,11)	0,47 (0,08) / 0,49 (0,08)	0,73 (≤0,05) / 0,75 (≤0,05)
Розуміння емоцій («ЕмІн»)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,14 (0,02) / 0,13 (0,02)	0,11 (0,03) / 0,12 (0,02)	2,47 (≤0,05) / 2,52 (≤0,05)	0,13 (0,02) / 0,12 (0,02)	0,09 (0,02) / 0,1 (0,01)	0,37 (≤0,05) / 0,49 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,47 (0,11) / -0,49 (0,13)	-0,4 (0,05) / -0,44 (0,08)	2,49 (≤0,05) / 2,14 (≤0,05)	-0,49 (0,12) / -0,51 (0,12)	-0,45 (0,12) / -0,46 (0,08)	0,66 (≤0,05) / 0,53 (≤0,05)
	ІНЗ (– +) (JOLs) / ІНЗ (– +) (RCJs)	-0,61 (0,06) / -0,6 (0,03)	-0,51 (0,05) / -0,58 (0,03)	1,96 (≤0,05) / 2,72 (≤0,05)	-0,59 (0,08) / -0,55 (0,06)	-0,53 (0,06) / -0,53 (0,07)	0,72 (≤0,05) / 0,71 (≤0,05)
	ІЗ (+ –) (JOLs) / ІЗ (+ –) (RCJs)	0,53 (0,06) / 0,54 (0,05)	0,48 (0,08) / 0,5 (0,06)	2,22 (≤0,05) / 2,2 (≤0,05)	0,49 (0,09) / 0,49 (0,09)	0,47 (0,1) / 0,45 (0,08)	0,53 (≤0,05) / 0,43 (≤0,05)
Управління емоціями («ЕмІн»)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,14 (0,03) / 0,14 (0,04)	0,13 (0,02) / 0,12 (0,04)	3,55 (≤0,05) / 1,73 (≤0,05)	0,12 (0,01) / 0,12 (0,01)	0,09 (0,02) / 0,1 (0,01)	0,62 (≤0,05) / 0,42 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,51 (0,08) / -0,51 (0,09)	-0,47 (0,04) / -0,45 (0,07)	3,54 (≤0,05) / 1,56 (≤0,05)	-0,46 (0,07) / -0,46 (0,07)	-0,43 (0,07) / -0,43 (0,09)	0,46 (≤0,05) / 0,36 (≤0,05)
	ІНЗ (– +) (JOLs) / ІНЗ (– +) (RCJs)	-0,61 (0,04) / -0,61 (0,06)	-0,54 (0,11) / -0,55 (0,06)	3,46 (≤0,05) / 1,79 (≤0,05)	-0,54 (0,08) / -0,54 (0,06)	-0,5 (0,08) / -0,51 (0,08)	0,55 (≤0,05) / 0,77 (≤0,05)
	ІЗ (+ –) (JOLs) / ІЗ (+ –) (RCJs)	0,47 (0,08) / 0,49 (0,05)	0,45 (0,08) / 0,45 (0,05)	2,78 (≤0,05) / 1,84 (≤0,05)	0,46 (0,04) / 0,47 (0,05)	0,44 (0,04) / 0,46 (0,07)	0,61 (≤0,05) / 0,57 (≤0,05)
Загальний рівень ЕІ («ЕмІн»)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,14 (0,03) / 0,13 (0,04)	0,12 (0,01) / 0,12 (0,01)	2,3 (≤0,05) / 2,32 (≤0,05)	0,11 (0,01) / 0,11 (0,01)	0,07 (0,02) / 0,08 (0,02)	0,71 (≤0,05) / 0,82 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,53 (0,04) / -0,51 (0,04)	-0,51 (0,05) / -0,51 (0,04)	2,76 (≤0,05) / 2,55 (≤0,05)	-0,54 (0,07) / -0,52 (0,12)	-0,49 (0,06) / -0,49 (0,06)	0,54 (≤0,05) / 0,51 (≤0,05)
	ІНЗ (– +) (JOLs) / ІНЗ (– +) (RCJs)	-0,62 (0,08) / -0,61 (0,09)	-0,52 (0,05) / -0,59 (0,07)	2,57 (≤0,05) / 2,15 (≤0,05)	-0,6 (0,05) / -0,54 (0,06)	-0,54 (0,08) / -0,54 (0,1)	0,42 (≤0,05) / 0,58 (≤0,05)
	ІЗ (+ –) (JOLs) / ІЗ (+ –) (RCJs)	0,49 (0,08) / 0,49 (0,07)	0,47 (0,09) / 0,46 (0,03)	2,76 (≤0,05) / 1,76 (≤0,05)	0,46 (0,12) / 0,46 (0,14)	0,44 (0,11) / 0,44 (0,11)	0,42 (≤0,05) / 0,53 (≤0,05)
Рефлексивність	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,14 (0,02) / 0,13 (0,02)	0,1 (0,02) / 0,18 (0,1)	2,05 (≤0,05) / 2,42 (≤0,05)	0,11 (0,01) / 0,12 (0,01)	0,08 (0,01) / 0,12 (0,01)	0,64 (≤0,05) / 0,87 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,5 (0,09) / -0,51 (0,11)	-0,44 (0,04) / -0,46 (0,06)	2,32 (≤0,05) / 2,09 (≤0,05)	-0,48 (0,07) / -0,46 (0,04)	-0,45 (0,07) / -0,44 (0,02)	0,65 (≤0,05) / 0,56 (≤0,05)
	ІНЗ (– +) (JOLs) / ІНЗ (– +) (RCJs)	-0,65 (0,03) / -0,67 (0,03)	-0,62 (0,01) / -0,62 (0,05)	1,45 (≤0,05) / 2,94 (≤0,05)	-0,6 (0,01) / -0,59 (0,09)	-0,55 (0,02) / -0,55 (0,04)	0,98 (≤0,05) / 0,69 (≤0,05)
	ІЗ (+ –) (JOLs) / ІЗ (+ –) (RCJs)	0,49 (0,13) / 0,5 (0,13)	0,47 (0,14) / 0,48 (0,12)	1,69 (≤0,05) / 1,93 (≤0,05)	0,43 (0,03) / 0,48 (0,04)	0,41 (0,07) / 0,42 (0,03)	0,46 (≤0,05) / 0,43 (≤0,05)
Метакогнітивна обізнаність	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,17 (0,07) / 0,17 (0,09)	0,11 (0,02) / 0,13 (0,02)	2,37 (≤0,05) / 1,57 (≤0,05)	0,16 (0,01) / 0,17 (0,01)	0,12 (0,02) / 0,13 (0,02)	0,56 (≤0,05) / 0,43 (≤0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,56 (0,1) / -0,52 (0,06)	-0,52 (0,02) / -0,52 (0,07)	2,12 (≤0,05) / 1,48 (≤0,05)	-0,52 (0,05) / -0,46 (0,13)	-0,48 (0,06) / -0,48 (0,1)	0,89 (≤0,05) / 0,36 (≤0,05)
	ІНЗ (– +) (JOLs) / ІНЗ (– +) (RCJs)	-0,64 (0,04) / -0,65 (0,07)	-0,63 (0,03) / -0,64 (0,01)	2,64 (≤0,05) / 1,57 (≤0,05)	-0,64 (0,04) / -0,57 (0,05)	-0,59 (0,04) / -0,6 (0,03)	0,45 (≤0,05) / 0,63 (≤0,05)
	ІЗ (+ –) (JOLs) / ІЗ (+ –) (RCJs)	0,51 (0,06) / 0,47 (0,08)	0,47 (0,07) / 0,5 (0,05)	2,42 (≤0,05) / 1,63 (≤0,05)	0,46 (0,1) / 0,48 (0,08)	0,44 (0,12) / 0,44 (0,09)	0,43 (≤0,05) / 0,63 (≤0,05)

Можна виокремити статистично значущі відмінності показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних і ретроспективних судженнях упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань, у правильності написання всього тесту та виконання завдань в експериментальній групі до та після проведення формувального етапу експерименту. Значущих відмінностей цих параметрів ми не зафіксували в контрольній групі. Це свідчить про позитивні зрушення в точності здійснених студентами метакогнітивних суджень і підтверджує дієвість розробленої тренінгової програми для підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту (Таблиця 2).

Таблиця 2

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в метакогнітивних судженнях впевненості щодо кількості правильно виконаних завдань, у правильності написання всього тесту та виконання завдань в експериментальній і контрольній групах

Назва суджень	Точність метакогнітивного моніторингу	Експериментальна група			Контрольна група		
		До	Після	<i>t</i> (<i>p</i>)	До	Після	<i>t</i> (<i>p</i>)
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
Судження впевненості щодо кількості правильно виконаних завдань	TMM (+ +) (aJOLs) / TMM (+ +) (aRCJs)	19,2 (3,7) / 16,5 (4,2)	19 (6,36) / 14,6 (2,5)	1,38 (≤ 0,05) / 1,86(≤ 0,05)	19,1 (2,1) / 17,25 (3,3)	19 (6,36) / 18 (3,6)	0,88 (≤ 0,05) / 0,78(≤ 0,05)
	TMM (– –) (aJOLs) / TMM (– –) (aRCJs)	–	–	–	–	–	–
	ІНЗ (– +) (aJOLs) / ІНЗ (– +) (aRCJs)	9,6 (5,6) / 19,1 (2,16)	8,25 (5,8) / 13,25 (3,45)	2,31 (≤ 0,05) / 2,53(≤ 0,05)	8,62 (3,3) / 10,24 (3,72)	8 (2,95) / 9,99 (3,82)	0,96 (≤ 0,05) / 1,03(≤ 0,05)
	ІЗ (+ –) (aJOLs) / ІЗ (+ –) (aRCJs)	24,13 (3,98) / 16,46 (6,41)	24,43 (5,1) / 21,8 (5,42)	3,13 (≤ 0,05) / 1,8 (≤ 0,05)	22,8 (3,57) / 20,29 (5,2)	23 (3,62) / 16 (6,9)	1 (≤ 0,05) / 0,66(≤ 0,05)
Судження впевненості в правильності написання всього тесту	TMM (+ +) (gJOLs) / TMM (+ +) (gRCJs)	0,2 (0) / 0,2 (0)	0,18 (0,1) / 0,23 (0)	1,83 (≤ 0,05) / 3,36(≤ 0,05)	0,2 (0) / 0,2 (0)	0,2 (0) / 0,2 (0)	0,8 (≤ 0,05) / 0,74(≤ 0,05)
	TMM (– –) (gJOLs) / TMM (– –) (gRCJs)	–	–	–	–	–	–
	ІНЗ (– +) (gJOLs) / ІНЗ (– +) (gRCJs)	-0,39 (0,1) / -0,36 (0,03)	-0,36 (0,15) / -0,27 (0,13)	2,16 (≤ 0,05) / 3,47(≤ 0,05)	-0,34(0,13) / -0,36 (0,08)	-0,28 (0,07) / -0,34 (0,1)	0,56 (≤ 0,05) / 0,42(≤ 0,05)
	ІЗ (+ –) (gJOLs) / ІЗ (+ –) (gRCJs)	0,27 (0,42) / 0,27 (0,33)	0,27 (0,32) / 0,25 (0,29)	2,88 (≤ 0,05) / 3,42(≤ 0,05)	0,23 (0,35) / 0,25 (0,36)	0,22 (0,29) / 0,23 (0,36)	0,44 (≤ 0,05) / 1,05(≤ 0,05)
Судження впевненості в правильності виконання завдань	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,18 (0,31) / 0,17 (0,28)	0,13 (0,28) / 0,16 (0,19)	2,19 (≤ 0,05) / 3,49(≤ 0,05)	0,18 (0,21) / 0,15 (0,29)	0,17 (0,16) / 0,16 (0,23)	0,77 (≤ 0,05) / 0,44(≤ 0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,48 (0,3) / -0,46 (0,11)	-0,45 (0,15) / -0,43 (0,2)	1,55 (≤ 0,05) / 2,34(≤ 0,05)	-0,45 (0,33) / -0,41 (0,1)	-0,41 (0,23) / -0,39 (0,27)	0,74 (≤ 0,05) / 0,59(≤ 0,05)
	ІНЗ (– +) (JOLs) / ІНЗ (– +) (RCJs)	-0,62 (0,25) / -0,55 (0,13)	-0,59 (0,22) / -0,49 (0,13)	1,89 (≤ 0,05) / 1,49(≤ 0,05)	-0,56 (0,22) / -0,49 (0,3)	-0,47 (0,31) / -0,48 (0,37)	0,55 (≤ 0,05) / 0,19(≤ 0,05)
	ІЗ (+ –) (JOLs) / ІЗ (+ –) (RCJs)	0,51 (0,3) / 0,53 (0,13)	0,48 (0,27) / 0,35 (0,31)	1,59 (≤ 0,05) / 3,42(≤ 0,05)	0,49 (0,31) / 0,44 (0,19)	0,37 (0,17) / 0,44 (0,27)	0,63 (≤ 0,05) / 0,47(≤ 0,05)

Аналіз рейтингів метакогнітивних суджень впевненості в правильності виконання завдань відповідно до виду наборів завдань і типу тестових завдань засвідчив наявність вищих показників надмірної та недостатньої впевненості, а також нижчих показників точності метакогнітивного моніторингу за типами «+ +» та «– –» під час виконання майже всіх видів наборів завдань і типів тестових завдань в експериментальній групі до проведення тренінгової програми. В експериментальній групі після тренінгової програми можна спостерігати підвищення точності метакогнітивних суджень студентів за типами «+ +» та «– –» і відповідне зниження показників надмірної та недостатньої впевненості. Здобуті дані подано в таблицях 3 і 4.

Таблиця 3

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в метакогнітивних судженнях впевненості в правильності виконання завдань відповідно до виду наборів завдань в експериментальній і контрольній групах

Вид наборів завдань	Точність метакогнітивного моніторингу	Експериментальна група			Контрольна група		
		До	Після	<i>t</i> (<i>p</i>)	До	Після	<i>t</i> (<i>p</i>)
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
Завдання на пригадування (твердження)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,17 (0,23) / 0,18 (0,13)	0,17 (0,2) / 0,14 (0,11)	1,54 (≤ 0,05) / 2,59(≤ 0,05)	0,14 (0,11) / 0,13 (0,15)	0,13 (0,11) / 0,11 (0,23)	0,24 (≤ 0,05) / 0,18 (≤ 0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,57 (0,27) / -0,57 (0,13)	-0,56 (0,26) / -0,5 (0,31)	2,45 (≤ 0,05) / 1,45(≤ 0,05)	-0,55 (0,37) / -0,56 (0,2)	-0,54 (0,3) / -0,55 (0,27)	0,15 (≤ 0,05) / 0,45 (≤ 0,05)
	ІНЗ (– +) (JOLs) / ІНЗ (– +) (RCJs)	-0,6 (0,26) / -0,5 (0,22)	-0,6 (0,25) / -0,6 (0,18)	2,72 (≤ 0,05) / 2,68(≤ 0,05)	-0,57 (0,25) / -0,54 (0,2)	-0,55 (0,22) / -0,53 (0,2)	0,22 (≤ 0,05) / 0,18 (≤ 0,05)
	ІЗ (+ –) (JOLs) / ІЗ (+ –) (RCJs)	0,44 (0,32) / 0,46 (0,3)	0,46 (0,32) / 0,44 (0,3)	2,23 (≤ 0,05) / 2,36(≤ 0,05)	0,42(0,32) / 0,41(0,29)	0,42 (0,32) / 0,41 (0,31)	0,43 (≤ 0,05) / 0,36 (≤ 0,05)

Продовження таблиці 3

Завдання на пригадування (пари слів)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,15 (0,13) / 0,13 (0,14)	0,14 (0,14) / 0,13 (0,09)	2,8 ($\leq 0,05$) / 2,63($\leq 0,05$)	0,11 (0,13) / 0,08 (0,31)	0,1 (0,27) / 0,11 (0,17)	0,88 ($\leq 0,05$) / 0,36 ($\leq 0,05$)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,48 (0,33) / -0,44 (0,37)	-0,48 (0,3) / -0,4 (0,31)	3,93 ($\leq 0,05$) / 1 ($\leq 0,05$)	-0,38(0,34) / -0,38(0,29)	-0,36 (0,3) / -0,36 (0,33)	0,78 ($\leq 0,05$) / 0,63 ($\leq 0,05$)
	IH3 (– +) (JOLs) / IH3 (– +) (RCJs)	-0,63 (0,24) / -0,6 (0,21)	-0,6 (0,23) / -0,61 (0,2)	2,5 ($\leq 0,05$) / 2,5 ($\leq 0,05$)	-0,64 (0,2) / -0,61(0,27)	-0,64 (0,21) / -0,57 (0,2)	0,45 ($\leq 0,05$) / 0,15 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ –) (JOLs) / I3 (+ –) (RCJs)	0,46 (0,33) / 0,42 (0,27)	0,4 (0,3) / 0,44 (0,23)	1,25 ($\leq 0,05$) / 1,56($\leq 0,05$)	0,44 (0,27) / 0,41 (0,27)	0,42 (0,2) / 0,41 (0,34)	0,12 ($\leq 0,05$) / 0,65 ($\leq 0,05$)
Завдання на загальні знання	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,14 (0,11) / 0,14 (0,15)	0,13 (0,22) / 0,15 (0,32)	1,38 ($\leq 0,05$) / 1,41($\leq 0,05$)	0,14 (0,23) / 0,11 (0,2)	0,14 (0,2) / 0,1 (0,31)	0,83 ($\leq 0,05$) / 0,41 ($\leq 0,05$)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,49 (0,32) / -0,5 (0,33)	-0,48 (0,37) / -0,51(0,38)	1,41 ($\leq 0,05$) / 2 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,27) / -0,5 (0,37)	-0,5 (0,29) / -0,5(0,29)	0,14 ($\leq 0,05$) / 0,33 ($\leq 0,05$)
	IH3 (– +) (JOLs) / IH3 (– +) (RCJs)	-0,64 (0,2) / -0,63 (0,27)	-0,63 (0,27) / -0,6 (0,31)	2,95 ($\leq 0,05$) / 2,3 ($\leq 0,05$)	-0,62 (0,31) / -0,6 (0,27)	-0,6 (0,29) / -0,6 (0,2)	0,99 ($\leq 0,05$) / 0,23 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ –) (JOLs) / I3 (+ –) (RCJs)	0,47 (0,35) / 0,48 (0,36)	0,44 (0,3) / 0,44 (0,35)	1,29 ($\leq 0,05$) / 2,9 ($\leq 0,05$)	0,46 (0,33) / 0,49(0,35)	0,44 (0,29) / 0,46 (0,32)	0,92 ($\leq 0,05$) / 0,29 ($\leq 0,05$)
Завдання на сприймання розміру (ілюзія Мюллера-Ласра)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,11 (0,24) / 0,12 (0,14)	0,1 (0,09) / 0,13 (0,27)	3,62 ($\leq 0,05$) / 1,36($\leq 0,05$)	0,1 (0,16) / 0,11 (0,2)	0,1 (0,13) / 0,09 (0,11)	0,26 ($\leq 0,05$) / 0,36 ($\leq 0,05$)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,57 (0,28) / -0,53 (0,28)	-0,54 (0,23) / -0,55 (0,29)	1,51 ($\leq 0,05$) / 3,11($\leq 0,05$)	-0,45 (0,17) / -0,45 (0,22)	-0,45 (0,21) / -0,4 (0,23)	0,62 ($\leq 0,05$) / 0,13 ($\leq 0,05$)
	IH3 (– +) (JOLs) / IH3 (– +) (RCJs)	-0,57 (0,18) / -0,55 (0,27)	-0,56 (0,21) / -0,56 (0,24)	1,41 ($\leq 0,05$) / 1,69($\leq 0,05$)	-0,57 (0,2) / -0,54 (0,27)	-0,57 (0,27) / -0,56 (0,27)	0,15 ($\leq 0,05$) / 0,44 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ –) (JOLs) / I3 (+ –) (RCJs)	0,48 (0,38) / 0,47 (0,38)	0,43 (0,35) / 0,42 (0,39)	2,66 ($\leq 0,05$) / 3,22($\leq 0,05$)	0,42 (0,38) / 0,43 (0,39)	0,42 (0,33) / 0,42 (0,39)	0,41 ($\leq 0,05$) / 0,23 ($\leq 0,05$)
Завдання на умовиводи	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,16 (0,17) / 0,15 (0,18)	0,16 (0,21) / 0,16 (0,22)	1,21 ($\leq 0,05$) / 2,85($\leq 0,05$)	0,14 (0,14) / 0,11 (0,24)	0,13 (0,14) / 0,1 (0,09)	0,22 ($\leq 0,05$) / 0,58 ($\leq 0,05$)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,52 (0,32) / -0,51 (0,33)	-0,51 (0,34) / -0,47 (0,3)	1,41 ($\leq 0,05$) / 1,46($\leq 0,05$)	-0,51(0,31) / -0,49 (0,33)	-0,5 (0,3) / -0,51 (0,37)	0,14 ($\leq 0,05$) / 0,44 ($\leq 0,05$)
	IH3 (– +) (JOLs) / IH3 (– +) (RCJs)	-0,65 (0,17) / -0,62 (0,19)	-0,66 (0,18) / -0,6 (0,2)	2,26 ($\leq 0,05$) / 3,2 ($\leq 0,05$)	-0,62 (0,19) / -0,62(0,23)	-0,62(0,18) / -0,56(0,21)	0,62 ($\leq 0,05$) / 0,21 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ –) (JOLs) / I3 (+ –) (RCJs)	0,49(0,35) / 0,5 (0,35)	0,49 (0,3) / 0,49 (0,33)	1,56 ($\leq 0,05$) / 1,78($\leq 0,05$)	0,51 (0,33) / 0,5 (0,31)	0,5 (0,33) / 0,5 (0,3)	0,65 ($\leq 0,05$) / 0,78 ($\leq 0,05$)
Завдання на аналогії	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,21 (0,18) / 0,2 (0,24)	0,2 (0,18) / 0,18 (0,18)	1,72 ($\leq 0,05$) / 1,46($\leq 0,05$)	0,19 (0,18) / 0,17 (0,27)	0,19 (0,19) / 0,16 (0,2)	0,77 ($\leq 0,05$) / 0,18 ($\leq 0,05$)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,5 (0,3) / -0,52 (0,34)	-0,47 (0,31) / -0,5 (0,32)	3,55 ($\leq 0,05$) / 1,33($\leq 0,05$)	-0,5 (0,3) / -0,51 (0,33)	-0,5 (0,29) / -0,49 (0,32)	0,35 ($\leq 0,05$) / 0,13 ($\leq 0,05$)
	IH3 (– +) (JOLs) / IH3 (– +) (RCJs)	-0,59 (0,2) / -0,58 (0,2)	-0,58 (0,18) / -0,57 (0,2)	1,29 ($\leq 0,05$) / 3,33($\leq 0,05$)	-0,57 (0,22) / -0,55 (0,24)	-0,59 (0,2) / -0,5 (0,22)	0,92 ($\leq 0,05$) / 1,05 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ –) (JOLs) / I3 (+ –) (RCJs)	0,48 (0,35) / 0,46 (0,3)	0,42 (0,36) / 0,48 (0,3)	3,85 ($\leq 0,05$) / 2,08($\leq 0,05$)	0,48 (0,34) / 0,44 (0,3)	0,46 (0,34) / 0,46 (0,31)	0,88 ($\leq 0,05$) / 0,28 ($\leq 0,05$)

Таблиця 4

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в метакогнітивних судженнях упевненості в правильності виконання завдань відповідно до типу тестових завдань в експериментальній і контрольній групах

Тип тестових завдань	Точність метакогнітивного моніторингу	Експериментальна група			Контрольна група		
		До	Після	$t(p)$	До	Після	$t(p)$
		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
Запитання із запропонованими варіантами відповіді	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,13 (0,11) / 0,11 (0,13)	0,15 (0,13) / 0,11 (0,13)	1,41 ($\leq 0,05$) / 1,54($\leq 0,05$)	0,11 (0,16) / 0,1 (0,16)	0,1 (0,16) / 0,11 (0,13)	0,41 ($\leq 0,05$) / 0,82 ($\leq 0,05$)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,49 (0,31) / -0,5 (0,31)	-0,51 (0,29) / -0,5 (0,29)	2,25 ($\leq 0,05$) / 1,51($\leq 0,05$)	-0,5 (0,29) / -0,5 (0,32)	-0,5 (0,31) / -0,5 (0,31)	0,52 ($\leq 0,05$) / 0,57 ($\leq 0,05$)
	IH3 (– +) (JOLs) / IH3 (– +) (RCJs)	-0,65 (0,2) / -0,63(0,27)	-0,65 (0,21) / -0,62 (0,2)	2,33 ($\leq 0,05$) / 2,33($\leq 0,05$)	-0,62 (0,21) / -0,65 (0,2)	-0,64 (0,2) / -0,63(0,21)	0,31 ($\leq 0,05$) / 0,83 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ –) (JOLs) / I3 (+ –) (RCJs)	0,47 (0,34) / 0,47 (0,34)	0,47 (0,33) / 0,43 (0,3)	2,98 ($\leq 0,05$) / 1,29($\leq 0,05$)	0,47 (0,33) / 0,44 (0,3)	0,44 (0,37) / 0,44 (0,3)	0,98 ($\leq 0,05$) / 0,92 ($\leq 0,05$)

Продовження таблиці 4

Запитання з варіантами від- повіді «Так» / «Ні»	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,15 (0,19) / 0,13 (0,19)	0,15 (0,17) / 0,13 (0,17)	2,82 (≤ 0,05) / 2,62 (≤ 0,05)	0,14 (0,14) / 0,11 (0,14)	0,16 (0,14) / 0,15 (0,14)	0,25 (≤ 0,05) / 0,66 (≤ 0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,5 (0,31) / -0,5 (0,3)	-0,5 (0,29) / -0,5 (0,3)	2,86 (≤ 0,05) / 1,47 (≤ 0,05)	-0,5 (0,32) / -0,48 (0,27)	-0,49 (0,31) / -0,48 (0,3)	1,14 (≤ 0,05) / 0,44 (≤ 0,05)
	IH3 (– +) (JOLs) / IH3 (– +) (RCJs)	-0,59 (0,27) / -0,59 (0,3)	-0,57 (0,29) / -0,57 (0,3)	2,23 (≤ 0,05) / 2,73 (≤ 0,05)	-0,54 (0,28) / -0,5 (0,21)	-0,5 (0,28) / -0,55 (0,23)	0,89 (≤ 0,05) / 0,77 (≤ 0,05)
	I3 (+ –) (JOLs) / I3 (+ –) (RCJs)	0,47 (0,33) / 0,44 (0,3)	0,43 (0,3) / 0,44 (0,3)	1,45 (≤ 0,05) / 3,72 (≤ 0,05)	0,47 (0,32) / 0,46 (0,3)	0,47 (0,32) / 0,45 (0,33)	0,47 (≤ 0,05) / 0,21 (≤ 0,05)
Відкриті запи- тання	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,1 (0,15) / 0,09 (0,15)	0,1 (0,16) / 0,11 (0,16)	2,68 (≤ 0,05) / 1,52 (≤ 0,05)	0,09 (0,13) / 0,1 (0,13)	0,09 (0,15) / 0,09 (0,11)	0,59 (≤ 0,05) / 0,18 (≤ 0,05)
	TMM (– –) (JOLs) / TMM (– –) (RCJs)	-0,45 (0,47) / -0,44 (0,38)	-0,41 (0,38) / -0,46 (0,3)	2,27 (≤ 0,05) / 1,59 (≤ 0,05)	-0,44 (0,38) / -0,44 (0,3)	-0,44 (0,3) / -0,42 (0,29)	0,47 (≤ 0,05) / 0,29 (≤ 0,05)
	IH3 (– +) (JOLs) / IH3 (– +) (RCJs)	-0,63 (0,2) / -0,66 (0,2)	-0,65 (0,27) / -0,66 (0,2)	3,93 (≤ 0,05) / 2,45 (≤ 0,05)	-0,66 (0,21) / -0,6 (0,23)	-0,65 (0,2) / -0,64 (0,29)	0,93 (≤ 0,05) / 0,15 (≤ 0,05)
	I3 (+ –) (JOLs) / I3 (+ –) (RCJs)	0,52 (0,39) / 0,51 (0,39)	0,53 (0,39) / 0,5 (0,33)	3,6 (≤ 0,05) / 3,12 (≤ 0,05)	0,5 (0,38) / 0,5 (0,37)	0,52 (0,39) / 0,5 (0,37)	0,51 (≤ 0,05) / 1,02 (≤ 0,05)

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у результаті апробації тренінгової програми для підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту можна зробити висновок про її ефективність і дієвість. Про це свідчить відсутність статистично значущих відмінностей у контрольній групі, а також позитивні зрушення в здійсненні студентами точніших метакогнітивних суджень під час виконання завдань експерименту.

Здобуті результати дають підстави для висновків, що роль і місце емоційного інтелекту в контексті основних теорій метапізнання в когнітивній психології окреслено не до кінця, тому потрібно актуалізувати теоретичні та емпіричні пошуки, щоб висвітлити особливості його впливу на точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти. У подальшому вбачаємо актуальним поглибити вивчення емоційного інтелекту студентів у контексті метакогнітивного моніторингу.

Література:

1. Alavinia P., Mollahosseini H. On the correlation between Iranian EFL learners' use of metacognitive listening strategies and their emotional intelligence. *International Education Studies*. 2012. Vol. 5. No. 6. P. 189–203.
2. Burkart G. Connecting emotional intelligence with metacognition. 2006. URL : <https://www.improvewithmetacognition.com/connecting-emotional-intelligence-with-metacognition>.
3. Drigas A. S., Papoutsis C. A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral Sciences*. 2018. Vol. 8, No. 45. P. 1–17.
4. Hill J., Berlin K., Choate J., Cravens-Brown L., McKendrick-Calder L., Smith S. Exploring the emotional responses of undergraduate students to assessment feedback: Implications for instructors. *Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal*. 2021. Vol. 9, No. 1. P. 294–316.
5. Hoy R. C. Emotion and metacognitive monitoring: The role of emotion in the development of learning beliefs : dissertation, 2018. URL : https://digitalrepository.unm.edu/educ_ifce_etds/66.
6. Kahneman D. Thinking fast and slow. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011.
7. Kalia P., Saini S. Studying the relationship between emotional intelligence and its components with metacognitive skillfulness in college students. *Int. J. Curr. Microbiol. App. Sci*. 2020. Vol. 9, No. 8. P. 1989–1997.
8. Perikova E., Byzova V. M. Identifying emotional intelligence and metacognitive awareness among university students. *International Conference on Research in Psychology*. London, United Kingdom, March 7–9, 2019. P. 1–12.
9. Sharei M., Kazemi F., Jafari M. Investigation the effect of emotional intelligence skills and metacognitive capabilities on student's mathematical problem solving. *Educational Research*. 2012. Vol. 3, No. 11. P. 844–850.
10. Versluis A., Verkuil B., Lane R. D., Hagemann D., Thayer J. F., Brosschot J. F. Ecological momentary assessment of emotional awareness: Preliminary evaluation of psychometric properties. *Current Psychology*. 2021. Vol. 40. P. 1402–1410.

Отримано: 22 квітня 2022 р.

Прорецензовано: 28 квітня 2022 р.

Прийнято до друку: 28 квітня 2022 р.

e-mail: tkravchyna@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-14-18

Кравчина Т. В. Моделі розуміння іншомовного тексту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 14–18.

УДК 159.9+372.881.111.1

Кравчина Тетяна Володимирівна,кандидат психологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету

МОДЕЛІ РОЗУМІННЯ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ

У статті розглянуто психолінгвістичні та когнітивні процеси, що впливають на розуміння читачем іншомовного тексту, проаналізовано резонансний, конструктивістський і динамічний підходи до процесів декодування лексико-граматичної інформації та інференції смислу тексту. Наголошено на значущості індивідуальної когнітивної бази читача для адекватного розуміння експліцитної та імпліцитної інформації в тексті, схарактеризовано моделі розуміння іншомовного тексту, у яких розглянуто багаторівневі репрезентації змісту тексту у свідомості індивіда.

Ключові слова: когнітивна база читача; розуміння; іншомовний текст; підходи; моделі.

Tetiana Kravchyna,PhD in Psychology,
Associate Professor of Foreign Languages,
Khmelnytsky National University

MODELS OF FOREIGN TEXT UNDERSTANDING

The article aims: 1) to analyze the theoretical development of models for understanding a foreign language text from a psychological point of view; 2) to emphasize their contribution to the general theory of understanding; 3) to structure, single out models of comprehension of a foreign language text. It also considers psycholinguistic and cognitive processes that affect the reader's understanding of a foreign language text, analyzes resonant, constructivist and dynamic approaches to the processes of decoding lexical and grammatical information and inference of the meaning of the text. The main idea of the resonant approach is that in the process of reading, the reader automatically activates and removes from long-term memory all the information that corresponds to the semantic and phonological material of the text. The constructivist approach assumes that text comprehension is based on cognitively processed meanings of lexical units, which are always constructed in working memory depending on the content of the context and verbal/nonverbal experience of the reader. Currently, a dynamic approach to modelling the foreign text comprehension dominates, in which the resonant process and construction are considered to interact on a stage basis: the initial broad activation of lexical and grammatical concepts is accompanied by cognitive processing and extraction of relevant meanings from different knowledge structures in the long run. Thus, all these processes actively interact with the individual cognitive base of the reader, which does not lead to the creation of a literal, but to a more complex mental representation of a foreign text. The created representation depends not only on the previous knowledge of the reader, but also enriches his frames, which contain information about the typical and the possible in relevant situations.

Keywords: cognitive base of the reader, understanding, foreign language text, approaches, models.

Постановка проблеми. Розуміння іншомовного тексту – це динамічний процес взаємодії між читачем, текстом і ширшим соціокультурним контекстом, який визначає сприйняття тексту. Взаємодія відбувається у свідомості читача й передбачає: декодування лексико-граматичного матеріалу, уміщеного в тексті, та когнітивне оброблення змісту тексту задля інференції його смислу. У процесі декодування іншомовного тексту читач покладається на так звані психолінгвістичні маркери: 1) лексичні, 2) структурні; 3) жанрові (Н. Болдирев [1]). Лексичні маркери допомагають установити зв'язність між елементами тексту, оскільки вони вказують на концептуальні та логічні відношення між ідеями та/або подіями. Маркерами можуть бути сполучники (and, but, because), прислівники (however, moreover), анафора (she, Mr. Smith) тощо. Структурні маркери (синтаксичні структури, назва тексту та назви окремих параграфів і т. п.) – ознака організації інформації в тексті. Жанрові маркери також указують на структурні особливості іншомовного тексту, але на макрорівні: знання жанру допомагає спрогнозувати тип інформації в тексті та формат її презентації, лексико-граматичні засоби вираження змісту, типові для певного жанру.

Розуміння змісту іншомовного тексту не зводиться до декодування лінгвістичної форми: у процесі розуміння задіяні не тільки мовна, але й когнітивна інформація, що зберігається в довгостроковій пам'яті індивіда. На розуміння змісту іншомовного тексту суттєво впливають: 1) індивідуально-психологічні

характеристики читача: особливості сприйняття, уваги, декодування та перероблення інформації, обсяг робочої пам'яті тощо; 2) вербальний і невербальний досвід, який формує концептуальну картину світу індивідуального читача й міститься в довгостроковій пам'яті у формі фрейма (В. Протасов [3]). Крім того, на розуміння кожного наступного абзацу іншомовного тексту впливає інформація, активізована в короточасній пам'яті під час читання попередніх абзаців. Ефективність декодування лексико-граматичного матеріалу та смислу іншомовного тексту залежить від мовних здібностей читача, рівня сформованості лексико-граматичних навичок, умінь читати, аудіювати та генерувати логічний висновок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моделі розуміння тексту активно досліджували й досліджують філософи, психологи, дидакти й методисти (І. Ногачевська, Е. Івашкевич [2]; Т. Т. Н. Nguyen & Т. Т. V. Nguyen [11]; L. Romanovska, T. Kravchyna, N. Korolova, K. Oliynyk, O. Nagachevska [14]; A. Rudenok, N. Zakharasevych, Z. Antonova, T. Zhylovska, Z. Falynska [15]; Н. Чепелева [4]). Дослідники експериментально довели, що на глибину та повноту розуміння змісту іншомовного тексту впливає цільова установка: читач докладає набагато більше когнітивних зусиль у процесі оброблення навчального тексту порівняно з “читанням для розваги” (М. McCrudden, G. Schraw [10]; J. Magliano, T. Trabasso, A. Graesser [9]). У зарубіжній науковій літературі є низка робіт, у яких описано спроби дослідників відповісти на питання, як взаємодіють лексико-граматичний матеріал тексту й індивідуальна когнітивна база читача в процесі читання та вилучення смислу іншомовного тексту (Т. Van Dijk, W. Kintsch [21], G. Radvansky, R. Zwaan, J. Curiel, D. Copeland [13]; P. Van den Broek, M. Young, Y. Tzeng, T. Linderholm [20]; L. Bos, B. De Koning, S. Wassenburg, M. Van der Schoot [6]; F. Schmalhofer, M. McDaniel, D. Keefe [16]; R. Best, M. Rowe, Y. Ozuru, D. McNamara [5]). Науковці також відзначають, що й досі недостатньо вивчено моделі розуміння іншомовного тексту, немає однозначного визначення підходів до моделювання його розуміння.

Отже, з огляду на актуальність проблеми, порушеної в статті, її **мета** – 1) проаналізувати теоретичні розробки моделей розуміння іншомовного тексту з психологічного погляду; 2) акцентувати внесок науковців у загальну теорію розуміння; 3) виокремити та структурувати моделі розуміння іншомовного тексту.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою досліджень слугували три теоретичні підходи до покрокового оброблення іншомовного тексту: 1) резонансний, 2) конструктивістський, 3) динамічний (Н. Болдирев [1]).

Основна ідея резонансного підходу полягає в тому, що в процесі читання в читача автоматично активізується та вилучається з довготривалої пам'яті вся інформація, яка відповідає семантичному та фонологічному матеріалу тексту. Наприклад, під час сприйняття слова 'game' у читача активізуються лексичні концепти 'play', 'sport' і 'gambling', а також релевантні фрейми. Завдяки резонансу всі концепти актуалізуються одночасно, але тільки деякі з них стають досить активними, щоб читач міг вилучити їх із довготривалої пам'яті. У психолінгвістиці цей підхід віддзеркалено в лінійному покроковому обробленні лексико-граматичного матеріалу іншомовного тексту: через впізнання лексико-граматичних одиниць – до розуміння змісту прочитаного.

Прихильники конструктивістського підходу вважають, що під впливом прочитаного в читача активізується не вся інформація про лексичну одиницю та морфолого-синтаксичну структуру, у яку вона інтегрована, а виділяються певні структури знання, відбувається відсікання нерелевантних значень та оперативне виведення з пам'яті найбільш актуальної інформації у структурі концепту. Іншими словами, розуміння тексту відбувається на основі когнітивно перероблених значень лексичних одиниць, які щоразу конструюються в робочій пам'яті залежно від змісту контексту та вербального/невербального досвіду самого читача (М. Sohlberg, G. Griffiths, S. Fickas [17]). Завдяки конструктивістському підходу в психолінгвістиці більше уваги стали приділяти контексту, зокрема соціокультурному, оптимізувати процес читання завдяки попередній активації релевантних лексико-граматичних і невербальних знань та досвіду читача.

Зараз домінує динамічний підхід до моделювання розуміння іншомовного тексту, прихильники якого стверджують, що резонансний процес і конструювання взаємодіють на стадіальній основі: первісна широка активізація лексичних і граматичних концептів супроводжується когнітивним обробленням та вилученням релевантних значень із різних структур знань у довгостроковій перспективі. Загально-визнаною вважають конструктивно-інтегративну (KI) теорію В. Кінча й Т. А. ван Дейка [21], згідно з якою розуміння іншомовного тексту відбувається на двох стадіях: конструктивній та інтегративній. У процесі читання читач спочатку декодує лінгвістичну інформацію, яку вилучає з іншомовного тексту, і конструє багаторівневі ментальні репрезентації. На інтегративній стадії читач вилучає те, що не співвіднесене з контекстом, пов'язує між собою одержану лінгвістичну та нелінгвістичну інформацію. Конструктивна стадія подана потрійною моделлю репрезентації тексту, що містить три рівні: 1) вербальний (поверховий); 2) семантичний (текстова база) та 3) рівень ситуаційної (ментальної) моделі (S. Frank, M. Koppen, L. Noordman, W. Vonk [7]). На вербальному рівні моделі читач декодує поверхову форму

тексту: орфографічні, фонологічні та морфологічні образи лексичних одиниць, граматичні та синтаксичні структури, ужиті в іншомовному тексті. На семантичному рівні створюється змістовне ядро тексту як ієрархії речень – «сміслова структура речення, що відображає типізовані зв'язки та відношення, класифіковані людською свідомістю» (W. Kintsch, D. Welsch [8]). Ієрархія речень пов'язана з предикативністю і темарематичним членуванням іншомовного тексту: вона формується залежно від того, який компонент ситуації для читача головний, а який – другорядний. Слідом за В. Кінчем, ми вважаємо, що на цьому рівні можна говорити не лише про пропозиційний, а й про метонімічний або метафоричний спосіб репрезентації змістового ядра тексту (S. Frank, M. Koppen, L. Noordman, W. Vonk [7]). У будь-якому разі в процесі осмислення експліцитної інформації читач співвідносить її як із лінгвістичним, так і з екстралінгвістичним контекстом, а отже, звертається до індивідуальної системи вербальних/невербальних смислів. Результатом осмислення стає текстова база, куди входять конкретні ідеї, викладені в іншомовному тексті. На наступному рівні створюється ситуаційна модель іншомовного тексту, що містить будь-які інференції, які читач генерує з експліцитної чи імпліцитної інформації. Результат концептуального моделювання ситуації значною мірою залежить від екстралінгвального досвіду та спрямованості особистості читача, тобто його інтересів, потреб, схильностей, мотивів, ідеалів, переконань, світогляду.

КІ теорія лежить в основі більшості моделей розуміння іншомовного тексту, які або уточнюють зміст потрійної моделі, або фокусуються на одному або кількох із розглянутих вище рівнів. Наприклад, F. Schmalhofer, M. A. McDaniel, D. Keefe [16] у своїй моделі дотримуються КІ теорії, але ситуаційну модель вважають не розширенням текстової бази, а самостійною ментальною репрезентацією, що формується у вигляді скрипту. У синтагматично-парадигматичній моделі (S. Dennis) на вербальному рівні основну увагу приділяють не лексичним, а синтаксично репрезентованим концептам і, відповідно, ролі порядку слів у реченні та синтаксичних структур у розумінні іншомовного тексту (M. Sohlberg, G. Griffiths, S. Fickas [17]). У ландшафтній моделі розглядають семантичний і вербальний рівні, досліджують закономірності побудови формально-композиційного образу тексту, але не пояснюють, як читач інтегрує знання з індивідуальної когнітивної бази для побудови ситуаційної моделі (P. Van den Broek, M. Young, Y. Tzeng, T. Linderholm [20]). У деяких моделях, наприклад, J. Magliano, T. Trabasso, A. Graesser [9] або S. Frank, M. Koppen, L. Noordman, W. Vonk [7] досліджено лише рівень ситуаційної моделі. Тут одиницею репрезентації стають не речення, а концептуальні аспекти ситуації, зокрема події іншомовного тексту, пов'язані з причиновими зв'язками. Наведемо приклад моделі, у якій розглянуто потрійну репрезентацію змісту іншомовного тексту та вплив на неї індивідуальної когнітивної бази читача (Рис. 1).

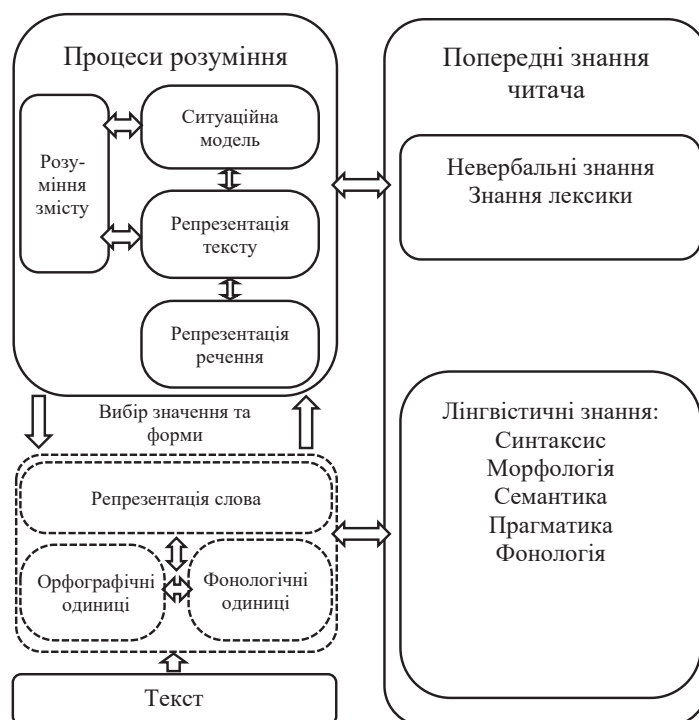


Рис. 1. Модель інтерактивної активізації знань у процесі читання іншомовного тексту (за даними С. А. Perfetti, N. Landi, J. Oakhill) [12]

Відповідно до моделі інтерактивної активізації знань процес читання містить два основні компоненти: ідентифікацію слова та розуміння змісту іншомовного тексту (С. Perfetti, N. Landi, J. Oakhill [12]; J. Sparks [18]). У першому компоненті орфографічний і фонологічний процеси відбуваються одночасно, що призводить до вилучення слова з довготривалої пам'яті. Розпізнавання лексичних одиниць веде до розуміння іншомовного тексту та, згідно з КІ теорією, до побудови трьох рівнів репрезентацій. На рівні репрезентації речення читачем виконує синтаксичний аналіз лексико-граматичного матеріалу іншомовного тексту. На рівні репрезентації тексту в читача вибудовується ієрархія речень, що дає змогу зрозуміти ключові експліцитні ідеї. Після цього читач будує ситуаційну модель, у якій репрезентована референтна ситуація, описана в тексті.

Висновки. Усі ці процеси активно взаємодіють з індивідуальною когнітивною базою читача, що призводить до створення не дослівної, а складнішої ментальної репрезентації іншомовного тексту. Глибину та повноту її змісту визначає вербальний/невербальний досвід читача й ті інференції, які він генерує на основі тексту. Створювана репрезентація залежить не тільки від попередніх знань читача, але й збагачує його фрейми, які містять інформацію про типове і можливе в релевантних ситуаціях. Отже, різні моделі розуміння іншомовного тексту, які розробляють світові дослідники, мають яскраво виражений когнітивний, а не психолінгвістичний характер. Значну увагу приділяють складному та багаторівневому процесу інференції смислу іншомовного тексту та його взаємодії з індивідуальною когнітивною базою читача. Перспективним напрямом подальших досліджень може бути вивчення того, який із виокремлених процесів найбільше впливає на розуміння змісту іншомовного тексту.

Література

1. Болдырев Н. Н. Репрезентация языковых и неязыковых знаний синтаксическими средствами. *Филологические науки*. 2004. № 3. С. 67–74.
2. Ногачевська І., Івашкевич Е. Психологічні традиції щодо проблеми розуміння художніх текстів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. Вип. 14. С. 187–193.
3. Протасов В. В. Проявления когнитивного стиля личности в особенностях решения мыслительных задач : автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01. Барнаул, 2000. 22 с.
4. Чепелева Н. В. Структурно-смысловая модель нарративного конструирования досвіду в контексті розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2021. Том: Психологічна герменевтика, 13 (2). С. 26–38.
5. Best R. M., Rowe M., Ozuru Y., & McNamara D. S. Deep-Level Comprehension of Science Texts: The Role of the Reader and the Text. *Topics in Language Disorders*. 2005. 25(1). P. 65–83. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00007>.
6. Bos L. T., De Koning B. B., Wassenburg S. I., & van der Schoot M. Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology*. 2016. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00116>.
7. Frank S. L., Koppen M., Noordman L. G. M., & Vonk W. Modeling knowledge-based inferences in story comprehension. *Cognitive Science*. 2003. 27(6). P. 875–910. <https://doi.org/10.1016/j.cogsci.2003.07.002>.
8. Kintsch W., Welsch D. M. The Construction-Integration Model: A Framework for Studying Memory for Text. *Relating theory and data: Essays on human memory* / eds. W. E. Hockley and Lewandowsky. NJ : Erlbaum, 1991. P. 150–178.
9. Magliano J. P., Trabasso T., & Graesser A. C. Strategic processes during comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1999. 91. P. 615–629.
10. McCrudden M. T., & Schraw G. Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*. 2007. 19 (2). P. 113–139.
11. Nguyen T. T. H., & Nguyen T. T. V. Impact of extensive reading on sophomore English majors' reading comprehension development at Dalat university. *Dalat University Journal of Science*. 2021. 12(1). P. 78–112. [https://doi.org/10.37569/DalatUniversity.12.1.818\(2022\)](https://doi.org/10.37569/DalatUniversity.12.1.818(2022)).
12. Perfetti C. A., Landi N., & Oakhill J. The Acquisition of Reading Comprehension Skill. *The science of reading: A handbook* / eds. M. J. Snowling & C. Hulme. Oxford : Blackwell, 2005. P. 227–253. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>.
13. Radvansky G. A., Zwaan R. A., Curiel J. M., & Copeland D. E. Situation models and aging. *Psychology and Aging*. 2001. 16(1). P. 145–160. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.16.1.145>.
14. Romanovska L., Kravchyna T., Korolova N., Oliynyk K., & Nagachevska O. Personal Reflection Development as Means of Forming Culture of Scientific Text Perception by Humanitarians. *Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11(4). P. 118–131. <https://doi.org/10.18662/brain/11.4/144>.
15. Rudenok A., Zakharaevych N., Antonova Z., Zhylovska T., & Falynska Z. Assessing the Level of Verbal Intelligence in Preschool Children as Important Element of Cognitive Abilities. *Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11(2). P. 189–198. <https://doi.org/10.18662/brain/11.2/82>.
16. Schmalhofer F., McDaniel M. A. & Keefe D. (2002). A unified model for predictive and bridging inferences. *Discourse Processes*. 2002. 33(2). P. 105–132. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3302_01.

17. Sohlberg M. M., Griffiths G. G., Fickas S. A review of Models of Reading Comprehension with implications for Adults with TBI. *American Journal of Speech-language Pathology*. 2014. 23(2). P. 160–175. https://doi.org/10.1044/2013_AJSLP-12-0005.
18. Sparks J. R. Language. Discourse Comprehension and Understanding. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York : Springer, 2012. P. 1713–1717.
19. Trabasso T., & Bartolone J. Story understanding and counterfactual reasoning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2003. 29(5). P. 904–923. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.29.5.904>.
20. Van den Broek P., Young M., Tzeng Y., & Linderholm T. The Landscape model of reading: Inferences and the online construction of memory representation. The construction of mental representations during reading / eds. H. van Oostendorp & S. R. Goldman. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999. P. 71–98.
21. Van Dijk T. A., & Kintsch W. Strategies of Discourse Comprehension. New York : Academic Press, 1983.

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 4 квітня 2022 р.

Прорецензовано: 14 квітня 2022 р.

Прийнято до друку: 14 квітня 2022 р.

e-mail: valentyna.vovk@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-20-24

Вовк В. О. Професійно-особистісні якості бізнес-психолога. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 20–24.

УДК159.92:378-057.87

Вовк Валентина Олегівна,кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ БІЗНЕС-ПСИХОЛОГА

Бізнес потребує фахівців для роботи з персоналом, щоб підвищити його трудову ефективність, виявити потенціал і недоліки. Вони сьогодні запитувані у великих промислових і торгових холдингах, у середніх і малих компаніях. Зокрема, бізнес-психологи є тими фахівцями, що працюють для забезпечення реалізації можливостей персоналу та керівництва бізнес-організації, сприяють ефективній комунікації в команді, формують кадровий резерв тощо.

У статті відзначено, що професійні й особистісні якості в діяльності бізнес-психолога часто бувають тісно пов'язані. Професія впливає на спосіб життя та особистість фахівця, а особистісні особливості відображені в усіх видах професійної діяльності бізнес-психолога.

Володіння максимально вираженими професійними й особистісними якостями – це передумова ефективної практичної діяльності на будь-якому етапі професійного становлення особистості бізнес-психолога. Орієнтація на постійний професійний розвиток, самовдосконалення забезпечують високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності праці і, як наслідок, кар'єрне зростання, самореалізацію та самовдосконалення.

Ключі слова: бізнес-психолог, професійні якості, особистісні якості, бізнес-організація, професійна рефлексія, комунікативні якості, професійна компетентність, відповідальність, безумовне прийняття, емпатія, рекрутинг, мотивація, психологічна едутація, оцінка й атестація персоналу.

Valentyna Vovk,PhD in Psychology, Teacher at the Psychology Department
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF A BUSINESS PSYCHOLOGIST

Business needs specialists in personnel work, organizational and personnel consulting. Today they are in demand in banks, large industrial and commercial holdings, medium and small enterprises. In particular, business psychologists are the specialists, who work to ensure the realization of potential opportunities for staff and management of business organizations, promote effective communication in the team, form a personnel reserve, etc.

The article notes that professional and personal qualities in the work of a business psychologist are often closely related. The profession leaves an imprint on the lifestyle and personality of the specialist, and personal characteristics are reflected in all types of professional activities of a business psychologist.

Possession of the most pronounced professional and personal qualities is a prerequisite for the effective implementation of practical activities at any stage of professional development of a business psychologist personality. Focusing on continuous professional development, self-improvement provides a high level of competitiveness, productivity and, consequently, career growth, self-realization and self-improvement.

Keywords: business psychologist, professional qualities, personal qualities, business organization, professional reflection, communicative qualities, professional competence, responsibility, unconditional acceptance, empathy, recruitment, motivation, psychological education, evaluation and certification of staff.

Постановка проблеми. У сучасних умовах усе більша кількість керівників усвідомлює той факт, що успішність діяльності бізнес-організації (компанії, підприємства) дуже багато в чому залежить від людей, які в ній працюють. Це дає розуміння того, що робота з персоналом та керівництвом організації (навчання, заходи командоутворення, відбір, мотивація персоналу і тощо) є все більш і більш актуальною. Щоб підвищити ефективність роботи компанії, потрібні такі фахівці, які добре розуміють особливості сучасного бізнесу та роль людського чинника в досягненні поставлених цілей, здатні мотивувати до подолання перешкод, впливають на конкурентоспроможність та розвиток бізнес-організації.

Бізнес-психологи – це фахівці, які добре обізнані з особливостями сучасного бізнесу. Зокрема, розуміють його багатоаспектність, вимогливість, змінюваність, складність і суперечність, а також здатні визначити проблемні місця, мотивувати до змін, удосконалення та розвитку. Практична діяльність бізнес-психологів забезпечує психологічний супровід бізнес-організацій та зосереджена на перетині інтересів людини й бізнесу. Завдання таких фахівців – забезпечити повну реалізацію потенціалу співробітників, можливостей мотиваційної мобілізації їхніх здібностей, формування згуртованого колективу та інше.

Психолог здатен ґрунтовно проаналізувати конфліктну ситуацію, розробити й реалізувати програми з розвитку ділових комунікацій, провести правильну розстановку кадрів з урахуванням особистісних особливостей фахівців, сприяти розвитку культури взаємин, етики взаємодії тощо.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Вивченню означеної проблематики присвячені численні дослідження. Зокрема, питання професійної діяльності і професіоналізації особистості загалом вивчали Е. Зесер, Є. Климов, С. Максименко, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, В. Рибалка, Д. Сьюпер, Т. Титаренко, В. Шадріков та інші.

Проблему професійного становлення та підготовки майбутніх психологів за різними аспектами висвітлено в працях З. Адамської, Г. Абрамової, І. Андрійчук, Г. Балла, О. Бондаренко, М. Боришевського, Л. Бурлачука, Ж. Вірної, Л. Долинської, І. Зязюна, Т. Ільїна, Н. Коломінського, С. Максименка, І. Мартинюка, В. Москальця, Н. Пов'якель, Г. Радчук, М. Савчина, В. Семиченко, Л. Уманець, Н. Чепелевої. Ці дослідники звертали увагу на компоненти професіоналізму психолога, вплив здібностей, інтересів, мотивів та особистісних рис на формування професійно важливих якостей спеціалістів психологічного профілю, формування особистісних конструктів, а також методологічні та теоретичні аспекти підготовки майбутніх фахівців [2; 4; 6].

Отже, означена проблема досить глибоко досліджена в сучасній психології, але набуває іншої площини з появою нової професії бізнес-психолога, оскільки говорити про ефективність його професійної діяльності можливо у випадку визначення та означення потрібних професійних і особистісних якостей.

Мета дослідження – визначити та проаналізувати професійні та особистісні якості бізнес-психолога для успішного провадження його практичної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Приклад західних країн і багатьох українських компаній свідчить, що фахівці з психологічною освітою затребувані в більшості організацій великого і середнього бізнесу. Вони допомагають вирішувати різні завдання, особливо в роботі з персоналом та керівництвом бізнес-організації. Насамперед це участь у побудові ефективної системи управління персоналом; планування і прогнозування кадрової політики компанії; розроблення та апробація процедур добору, відбору та оцінки персоналу; робота над створенням кадрового резерву; підготовка та впровадження програм з адаптації, мотивації, навчання працівників; психологічна підтримка та психологічна едукція тощо. Саме бізнес-психолог може кваліфіковано описати професійні компетенції і рівень компетентності персоналу, окреслити можливості й межі росту і саморозвитку особистості [3].

У роботі з персоналом бізнес-психолог забезпечує:

- формування кадрової політики;
- рекрутинг кандидатів на вакантні посади;
- планування чисельності та раціональне використання кадрів;
- розвиток умінь працювати в команді;
- систему матеріального і нематеріального заохочення персоналу;
- оцінку та розвиток працівників;
- розроблення та впровадження тренінгів із персоналом;
- організацію неформального спілкування;
- психологічну підтримку персоналу;
- психологічну едукцію.

У роботі з топменеджментом бізнес-психолог може бути залучений до виконання таких завдань: розроблення найоптимальнішої штатної структури компанії; участь у забезпеченні розвитку організації та психологічний супровід персоналу у випадку переходу з етапу на етап; прогнозування напрямків подальшого розвитку компанії; експертна оцінка, виявлення і профілактика «слабких місць» на підприємстві; формування стилю діяльності й іміджу компанії тощо.

Щоб виконати вищеописані функції та завдання, бізнес-психолог повинен розвивати в собі потрібні професійні й особистісні якості, адже особистість психолога є інструментом його роботи й часом відіграє дуже істотну роль, не менш значущу, ніж техніки, інструменти та методи.

У психологічній літературі наявні різні думки щодо специфічних вимог до особистості психолога з погляду його професійної діяльності. Важливими складниками в трудовій діяльності фахівця з психологічною освітою є його особистісні якості. Їх розвиток та інтеграція в процесі професійного становлення призводять до формування системи професійно значущих якостей.

Як зазначає Н. Метельська, професійно важливі якості варто розуміти як якості суб'єкта, які стосуються процесу діяльності й забезпечують ефективність її виконання за параметрами продуктивності, якості праці та надійності. Незважаючи на те, що в цій сфері вже проведено чимало досліджень, однозначної відповіді на запитання про якості особистості психолога, які сприяють його ефективній роботі, поки що немає [4].

На основі аналізу джерел можна констатувати, що вчені, які розробляють проблеми практичної психології, виокремлюють цілу низку складників професійності психолога-практика, які потрібно розвивати в професійній діяльності. Зокрема, Ю. Приходько вирізняє такі [7]:

- внутрішня мотивація;
- чітко виражена особистісна і професійна ідентичність;
- володіння культурою спілкування;
- готовність до суб'єкт-суб'єктного спілкування і партнерства;
- зосередженість на клієнті, бажання та здатність йому допомагати;
- відкритість до інших від власних поглядів і суджень;
- толерантність до невизначеності;
- гнучкість;
- здатність створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у команді;
- аутентичність як можливість демонструвати клієнтові чи колективу істинні переживання і ставлення;
- оптимізм і віра в потенціали;
- урівноваженість, терпимість до фрустрації;
- високий рівень саморегуляції;
- багата уява, інтуїція;
- високий рівень розвитку практичного інтелекту;
- упевненість у собі;
- позитивне самоставлення, адекватна самооцінка;
- усвідомлення рівня власної конфліктності, потреб, мотивів;
- досягнення особистісної зрілості;
- здатність до професійної рефлексії.

Г. Балл, М. Боришевський, С. Максименко, В. Москалець до професійно значущих якостей психолога зараховували: психолого-педагогічний такт, готовність до контактів, раціональність у встановленні й підтримуванні стосунків, емоційно-вольові якості, інтелектуальність, самокритичність, сформовані морально-регулятивні форми поведінки, комунікативність тощо [6].

У своїй спробі узагальнити професійно важливі якості фахівця з психологічною освітою Р. Кочунас розробив модель особистості ефективного консультанта. Самопізнання, сила особистості й ідентичність, автентичність, відкритість власному досвіду, толерантність до невизначеності, особиста відповідальність, глибина стосунків з іншими людьми, постановка реалістичних цілей, емпатія становлять стрижень означеної моделі. Ці характеристики можна вважати показниками особистісної готовності до професійної діяльності. Вони повинні бути притаманні особистості психолога, щоб забезпечити успіх його діяльності.

Для продуктивної взаємодії психолога з клієнтом К. Роджерс виокремив такі якості особистості фахівця: щирість, безумовне прийняття, емпатичне розуміння [2]. На думку дослідника, найсуттєвіше для ефективної роботи психолога – це доброзичливе ставлення та бажання зрозуміти клієнта, допомогти йому усвідомити свою цінність як особистості.

Н. Чепелева стверджує, що, незалежно від спеціалізації, психолог повинен розвивати в собі такі якості [9]:

1. Доброзичливість і низька агресивність як передумова до налагодження довірливого спілкування та зменшення можливостей нашкодити клієнту.

2. Спрямованість на проблему. Учена розглядає цю характеристику як мотивацію психологічної допомоги в поєднанні з певною мірою альтруїзмом.

3. Емпатія, що передбачає спрямованість на інтереси клієнта за відсутнього домінування (мотивації влади), уміння слухати, побачити проблеми з боку клієнта, відчувати і зрозуміти їх, безоцінно приймати.

4. Гнучкість мислення, що виявляється в умінні перебудовувати стратегію, не замикаючись на помилкових версіях бачення ситуації.

5. Творча інтуїція як момент виходу за межі усталених стереотипів, безпосереднє інтуїтивне пізнання.

Крім названих професійних і особистісних якостей і вмінь, наголосимо на потребі розвивати в бізнес-психолога таку важливу якість, як відповідальність, яку у вітчизняній психології розглядають як соціально-психологічну й інтегральну якість, що визначає поведінку й діяльність, самоактивність людини. Про важливість розвивати відповідальність на етапі професійної підготовки психолога говорять провідні українські вчені: О. Бондаренко, В. Панок, Н. Пов'якель, М. Савчин, Н. Чепелева та ін. Етичний кодекс психолога розпочинається статтею «Відповідальність», яка зобов'язує психолога морально відповідати за дії, які він учиняє щодо клієнта [9].

К. Абульханова-Славська стверджує, що відповідальність – це максимальне вираження суб'єктної позиції в діяльності. На думку вченої, відповідальність – це «добровільне взяття людиною на себе гарантій забезпечення умов її здійснення, гарантій за рівень якості діяльності, гарантій за її результат, готовність відповідати за будь-які наслідки» [2, с. 54]. Суб'єкт відповідальності сам позначає критерії, які обмежують поле його активності та контролює, проявляє готовність до самостійного досягнення результату.

Не менш важлива здатність до власної професійної рефлексії, яка дає змогу реально оцінювати свої особистісні якості й усвідомлювати потребу розвитку і володіння певними з них для становлення себе як професіонала. О. Бондаренко вважає, що професія психолога вимагає від фахівця глибинної особистісної роботи. Зокрема, це усвідомлення власних емоційних проблем, самоаналіз і рефлексія, здатність усвідомити значущість своєї професії, пошук власних особистісних і моральних смислів тощо.

Важливість самопізнання як передумови професійного успіху окреслено в працях учених психоаналітичного напрямку (З. Фройд, А. Адлер, К. Юнг). Творець психоаналітичної теорії З. Фройд наполягав на існуванні тісного зв'язку між якісним наданням психологічної допомоги іншим людям та глибиною пізнання психологом самого себе. Учений уважав, що здобуття знань про себе пов'язане з великими труднощами, а тому вимагав від своїх учнів і співробітників не лише психоаналітичної підготовки, але й періодичного проходження особистого психоаналізу. Практика свідчить про те, що людина, яка має багато особистих психологічних проблем, здебільшого залишається глухою до проблем інших. І лише люди, які мають спеціальну психологічну освіту та володіють високими показниками розвитку позитивних особистісних якостей і психологічного добробуту, можуть бути ефективними психологічними діагностами, консультантами, терапевтами [7].

Одна з найважливіших якостей психолога – його професійна компетентність, до якої належать фахові знання, уміння, навички, професійні можливості, володіння і використання методів, прийомів і технік. Професійна компетентність психолога виявляється у творчій діяльності, в активному пошуку оптимальних рішень, інноваційних підходів до розв'язання завдань, особистій ініціативності й активності. Бізнес-психолог має бути різнобічно підготовленим фахівцем і володіти знаннями із соціальної психології, консультаційної психології, психології управління, організаційної психології, психології праці, психологічної діагностики, психології реклами, конфліктології, психології спілкування, психологічного консультування, а також менеджменту, маркетингу, соціології тощо.

Велике значення для бізнес-психолога має комунікативна компетентність. Вона слугує інструментом і панівним елементом провадження його професійної діяльності. Уміння розуміти інших людей та будувати зворотний зв'язок, управління процесом спілкування, швидкість налагодити контакт, гнучкість і продуктивність комунікативного процесу, уважність і тактовність – це характеристики, які найзагальніше характеризують комунікативну компетентність психолога.

Більшість дослідників вважає, що комунікативна компетентність містить когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Когнітивний компонент передбачає сукупність знань про особливості, структуру, функції, стилі спілкування. До емоційного належить чуйність і тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншого, максимальна щирість і відвертість у проявах власних почуттів. Поведінковий компонент виявляється в здатності регулювати власну поведінку та вчинки, брати відповідальність за них.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Професійно-особистісні якості – це важливий фундамент професійної успішності бізнес-психолога. Їх розвиток і реалізація залежить від специфіки виконуваних функційних обов'язків у компанії, з одного боку, а з іншого – від наявності системи знань, умінь, навичок, рівня підготовленості й майстерності. Варто зазначити, що психолог контактує з внутрішнім утаємниченим світом іншої людини, тому він повинен володіти такими особистісними характеристиками і професійно значущими якостями, які б давали змогу створювати комфортні, довірливі, сприятливі умови для розкриття внутрішнього потенціалу співробітників, стимулювали до самозміни, самовдосконалення, ефективного рекрутингу кандидатів, мотивації та оцінки персоналу.

Перспективним напрямом подальших досліджень у контексті обраної проблематики є вивчення основних завдань роботи бізнес-психолога щодо забезпечення конкурентоспроможності бізнес-організацій.

Література:

1. Бондар В. І., Приходько Ю. О. Сучасні проблеми професійної підготовки практикуючого психолога. *Професійна підготовка практичного психолога: теорія і практика*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 1. С. 3–14.
2. Вовк В. О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2018. 305 с.
3. Иванов Н. Л. Психология бизнеса. Теория и практика : учебник для магистров / за заг. ред. Н. Л. Ивановой, В. А. Штроо, Н. В. Антоновой. Москва : Юрайт, 2014. 509 с.
4. Метельська Н. Й. Розвиток професійно важливих якостей майбутніх психологів як чинник формування їх професійної самосвідомості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Вип. 3. Том 2. С. 58–62.
5. Панок В. Г. Основні напрямки професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 14–17.
6. Петришин В. В. Формування професійно-значущих якостей студентів психологів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2014. № 1. С. 14–160.

7. Приходько Ю. О. Особистісні якості психолога як чинник його професійності. *Гуманітарний корпус : збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. Вип. 10. С. 122–126.

8. Жигайло Н. Психологія бізнесу, лідерства та комунікацій як перспективний науковий напрям в Україні та Європі. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 103–108.

9. Чепелева Н. В. Формування професійної культури майбутнього практичного психолога. *Методи підготовки фахівців до професійного спілкування*. Черкаси, 1997. Кн.1. С. 71–75.

Отримано: 23 березня 2022 р.

Прорецензовано: 15 квітня 2022 р.

Прийнято до друку: 15 квітня 2022 р.

e-mail: kzerp@pnu.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-25-35

Москалець В. П. Перспектива трансформацій у психології москвитів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острогор : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 25–35.

УДК 159.92:323.1.

Москалець Віктор Петрович,

доктор психологічних наук, професор,

завідувач кафедри загальної та клінічної психології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

ПЕРСПЕКТИВА ТРАНСФОРМАЦІЙ У ПСИХОЛОГІЇ МОСКОВИТІВ

У статті обґрунтовано засади конструктивного підходу до вирішення проблеми позитивних трансформацій у психології москвитів на основі опрацювання доробку неперевершених знавців психології народів і мас та диктаторів XIX–XX ст. Висвітлено причини формування тих особистісних властивостей Путіна в дитинстві та підлітковому віці, які поєднались у прагненні влади. Показано, що попри патологічну захланність, kleptomanію, мафіозно-бандитську ментальність Путіна, у його діяльності виявляються ознаки параноїдної форми шизофренії: ідеї-фікс, манія переслідування та ін. Ймовірно, що у нього – це й патологія психіки, яку дослідив і назвав «синдром розпаду» Е. Фромм. Суб'єкти з цим синдромом живуть насильством, ненавистю, нацизмом. Вони – некрофіли, тобто люблять смерть, мертве, нищення. Проаналізовано психологічні механізми перетворення народних мас у «бидломасу», що вдається за певних умов. Такі умови були і є в Московії-Росії. Основна – схильність москвитів до рабства. Наведено факти, які засвідчують, що у функціонуванні схильностей та інших складових спрямованості (ціннісних орієнтацій, світогляду і т. ін.) як матриці мотиваційної динаміки етно-національних спільнот біо-генетичний фактор не грає ролі. Основним засобом формування та функціонування цієї матриці є традиції – основна форма репрезентації та утвердження суспільства, в якій воно фіксує базові знання про себе, свої духовні цінності тощо. Змінити традиції дуже важко, але не неможливо. Це здатна і має здійснювати інтелектуальна еліта нації та створеної нею держави, насамперед та її частина, яка плекає гуманістичні духовні цінності, – спрямованість на добро. Обґрунтовано ключове завдання цієї роботи: формування типу характеру, основу якого утворюють незалежність, заповзятість, винахідливість, біофілія – любов до життя. В статті також запропоновано необхідні умови успішності цієї справи.

Ключові слова: рабство, свобода, психологія народів і мас, тоталітаризм, страх, конформізм, традиція, інтелектуальна еліта, тип характеру.

Viktor Moskalets,

Doctor of Sciences in Psychology,

Professor, Head of the Department of General and Clinical Psychology,

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

THE PERSPECTIVE OF TRANSFORMATIONS IN THE PSYCHOLOGY OF THE MOSCOVITES

The article substantiates the basis of a constructive approach to solving the problem of positive transformations in the psychology of the Moscovites based on processing the work of unsurpassed connoisseurs of the psychology of peoples and masses and dictators of the 19–20th centuries. It also reflects the reasons for the formation of those personality traits of Putin in his childhood and adolescence, united in the desire for power. It is shown that despite Putin's pathologic negligence, kleptomania, and mafia-bandit mentality, signs of a paranoid form of schizophrenia are found in his activities: ideas-fixes, persecution mania, etc. Probably, he also has mental pathology, which was studied and called 'disintegration syndrome' by E. Fromm. They are necrophiles, meaning they love death, the dead, and destruction.

Moreover, we also analysed the psychological mechanisms of the transformation of the masses into 'cattle mass', which succeeds under certain conditions. Such conditions were and are in Muscovy-Russia. The main one is the tendency of Moscovites to slavery. There are facts confirming that in the functioning of propensities and other components of orientation (value orientations, worldviews, etc.) as a matrix of motivational dynamics of ethno-national communities the bio-genetic factor does not play a role. The main means of formation and functioning of this matrix is tradition – the main form of representation and affirmation of society, in which it fixes basic knowledge about itself, its spiritual values, etc. Changing traditions is very difficult, but not impossible. It is capable and should be carried out by the intellectual elite of the nation and the state created by it, first of all, its part, which cherishes humanistic spiritual values – orientation to the good.

The key task of this work is justified: the formation of a type of character based on independence, persistence, ingenuity, and biophilia – the love of life. The article also proposes the necessary conditions for the success of this work: 1) the awareness of the oppressed population of the regions of the Russian Federation of their self-sufficiency and their ability to dispose of the wealth of their own land; 2) the rejection of nuclear weapons and the final collapse of the Moscow Empire so that these factors do not support the illusion of greatness; 3) the philosophy and psychology of remorse for all the horrific crimes committed by the Moscow State against humanity; and 4) quality humanistic education, primarily – a truthful history.

Key words: *slavery, freedom, psychology of peoples and masses, totalitarianism, fear, conformism, tradition, intellectual elite, character type.*

«У Росії дві напасті.
Унизу – влада пійтми, угорі – пійтма влади».
(Володимир Гіляровський)

Постановка проблеми й актуальність дослідження. Насамперед зазначу, що написати цю статтю мене спонукали вельми актуальні для них (і для всього цивілізованого світу) пошуки добропорядних і сміливих російських інтелектуалів О. Невзорова, Є. Чичваркіна, Ю. Латиніної, І. Пономарьова та ін. перспектив їхньої нації та держави (Что делать?!), що виразно звучить у їхніх відеобесідах. Власне поштовхом був мій емпатійний відрух (співпереживання) на розчулення Є. Чичваркіна, з яким він сказав О. Невзорову про своє видіння-мрію: «Град Китеж, осины в дымке, подосиновики...».

Отже, як так сталося, що у XXI столітті плюгавий, миршавий неомірок, злостивий карлик на підборах, недоумок і неук суворо гамселив увесь світ, спонукав росіян по-варварськи нищити Україну, що нещадно, докорінно, тотально знищує саму «Расею-матушку», і погрожує світу ядерною зброєю? Саме недоумок – відомо, що внаслідок навчання цього суб'єкта в Краснознам'яйонном інституті імені Андропова, який плакав розвідників КДБ СРСР, його визнали професійно непридатним до роботи розвідника (шпигуна) саме через недостатню інтелектуальну спроможність. Йому там дали красномовні зневажливо-презирливі «погонялова» (прізвиська): «бледная моль» і «окурок» (недопалок). Хоча, говорять, що «окурком» Вову Путіна називали з дитинства. Це – приголомшливий страхітливий стрижень вочевидь пріоритетно актуальної проблеми всесвітнього масштабу. Якщо взяти до уваги, що «кожен народ має тих правителів, яких заслуговує», то корінь цієї проблеми полягає не лише в мерзенній душі московського фюрера, а насамперед і головнo – у психології московитської «бидломаси». Розумію, що з позицій гуманізму цей термін некоректний, тому що, мовляв, образливий, принизливий щодо людської гідності тощо, але його вживають інтелектуали, яких неможливо назвати антигуманістами, тому що він – влучний та адекватний, а відтак на сьогодні актуальний.

Мета статті – репрезентувати своє розуміння конструктивного підходу до проблеми трансформацій у психології московитів, концептуальні засади якого я знайшов у творчому доробку видатних і відомих учених XIX–XX століть, неперевершених знавців психології народів і мас та їхніх лідерів. Сподіваюсь, що воно якось сприятиме подальшим дослідженням жажливих, антигуманістичних, сатанинських проявів «темних» сторін людської душі та розумової обмеженості людей, щоб ефективно протистояти їм у XXI столітті.

Виклад основного матеріалу дослідження. А почнемо з етологічної, зоопсихологічної та порівняльно-психологічної концепції про ієрархію в групах тварин. Здебільшого в тих видів тварин, які живуть групами, кожна особина має у своїй групі (прайді, зграї, стаді тощо) ранг, який визначають по-різному [5, с. 164–172]. Наприклад, півники визначають його за розміром гребінця. Вони цькують і навіть намагаються заклавати до смерті тих неборак, у яких найменший гребінець, а відтак, найнижчий ранг. Експерименти: найбільш затурканим когутикам із маленькими гребінцями приклеювали величезний гребінь із поролону. Побачивши цей чудо-гребінь, агресори, що підбігали їх дзьобнути, злякано пасували. Дивлячись на ці реакції, півники зі штучними великими гребінцями поступово набундючувалися, піднімали голови, випинали груди і крок за кроком сходили на вершину ієрархічної драбини без жодного спротиву з боку інших. Але як тільки поролонові достоїнства знімали, вони скочувалися наниз і їх знову дзьобали всі інші. А домінантам заклеювали пластиром їхні великі гребені, і вони швидко опинялися на «дні». Ці експерименти зокрема засвідчили, що створені штучно, «призначені» домінанти помітно більш агресивні й жорстокі, ніж природні, більш завзято й запекло тероризують усіх інших, активно намагаються завдавати їм відчутних ударів тощо. На сьогодні в етології, зоопсихології та порівняльній психології остаточно утверджено положення, що особини з найнижчим рангом помітно деградовані. Це – неприємні істоти, які страждають від принижень, безпорадності, злості й агресивності, яку мусять стримувати в контактах у групі та розряджати на неживих предметах – півники з маленькими гребінцями люто клюють землю. До порівняння: так само деградує людина, яка потерпає від упослідженості, принижень, глузувань тощо. Саме вони чинять «акти безглузлого вандалізму» – розряджають у такий спосіб накопичену образу, заздрість, ненависть.

Давно помічено, що чимало з найбільш жорстоких, аморальних тиранів – невисокого зросту, непоказні, непривабливі і притім, що важливо, ненависні, прикрі, злостиві. Тому в дитинстві та підлітковому віці їх зневажали, висміювали, упосліджували й принижували ровесники. Унаслідок цього вони акумулюють величезний і дуже небезпечний заряд нереалізованої агресії, який свідомо й несвідомо прагнуть «розрядити». Найкращі умови для такої «розрядки» надає влада. Отож, такі суб'єкти рвуться до влади й у боротьбі за неї не гребують нічим: ні мерзеними інтригами, ні найжахливішими злочинами,

намагаються здобути й утримувати владу будь-якою ціною. Найвиразніші приклади – Сталін і Путін, яких жорстоко лупцювали ще й їхні батьки. (Докладні достовірні розповіді легко знайти в інтернеті та в інших джерелах). *Докладніше про це див.:* [5, с. 166–178].

Було достатньо підстав уважати Путіна патологічно захланним клептоманом, суб'єктом із мафіозно-бандитською ментальністю, для якого гроші, збагачення – пріоритетна мета. Відтак його погрози зброєю, війною тощо здавалися шантажем терористичного штибу. Мовляв, великих, нищівних для нього самого та його статків дурниць він все-таки не наробить. А щодо його «маленьких» розбійницьких «пустощів» у Грузії, Україні, Сирії та ін., то можна обійтися занепокоєнням, легенькими санкціями, насварити тощо – загальновідомо, що відбувалося. Однак не так сталося, як гадалося. Його пояснення війни з Україною та інші тиради дуже схожі на основний симптом параноїдної форми шизофренії – надцінну ідею або ідею-фікс: «величіє Росії», з якою пов'язана інша маячня («адін народ» тощо). Отож маємо звернутися до відповідних патопсихологічних знань. Параноїдна форма шизофренії виявляється у віці 30+. Параноїдним шизофренікам притаманні специфічні деформації мислення і ставлення до світу та до себе. Вони непохитно зациклені на тому, що головним спрямовувальним і визначальним чинником у житті мають бути їхні ідеї, умовисновки, судження, оцінки, вигадані закони тощо. Таку маячню називають «надцінні ідеї», або «ідеї-фікс». Відтак, ці особи налаштовані радикально всіма можливими засобами змінювати світ згідно з їхнім розумінням, уявленням про те, яким він має бути, а все, що виходить за межі цього розуміння та уявлення, а тим паче суперечить їм, не має права на існування і мусить бути знищене тощо. З цього розвивається синдром манії величності та манії переслідування. Адже з позиції параноїдного шизофреніка, він, як автор і носій надцінної ідеї, – надцінна, велична особистість. Водночас, на його непохитне переконання, у нього багато ворогів, які підступно протидіють утвердженню й торжеству його надцінних ідей – саме через це світ не змінюється відповідно до цих ідей так швидко, як мало би бути. Мовляв, «вороги» тільки й мріють, як би це знищити його самого та його ідеї, і роблять все, на що спроможні задля цього, тощо. Поза межами своїх маніакальних ідей параноїдні шизофреніки зберігають цілковито адекватне орієнтування в навколишній дійсності. Рівень їхнього інтелекту не знижується, а пам'ять і спостережливість помітно загострюються, тому що слугують патологічній недовірливості та налаштованості на інтерпретацію поведінки, учинків, висловлювань, дій, міміки, жестів інших, як ворожих, зловмисних щодо них.

Хворі на параноїдну шизофренію за наявності достатньої кмітливості ідеально підходять на роль необмеженого диктатора. Їхня фанатично-непохитна відданість своїм ідеям-фікс усупереч будь-яким фактам реальної дійсності та науковим положенням, що спростовують ці ідеї, беззастережна готовність принести їм у жертву будь-кого і будь-що, упереджено-вороже ставлення до критики, запекла нетерпимість щодо опонентів, інакомислячих, нещадність, безмежна жорстокість, з якою вони, якщо є така можливість, знищують своїх справжніх та уявних ворогів, сприяють захопленню і тривалому утриманню влади за наявності потрібних для цього умов. Дослідники довели, що під діагноз параноїдної шизофренії цілком підпадають: юдейський цар Ірод, римський імператор Нерон, московський цар Іван Грозний, найкривавіші диктатори Гітлер і Сталін. Замкненість, постійна патологічна підозріливість Сталіна, ігнорування реальних фактів, які суперечили його мисленнєвим конструкціям і планам, нещадне нищення всіх, хто справді, а здебільшого як плід його хворої уяви, стояв їм на заваді, багатомільйонні жертви, які він із легкістю приносив у боротьбі з «ворогами народу», інакше як манією переслідування не назвеш. А його манія величності, як відомо, була просто грандіозною [6, с. 63–69]. Напевне, що вже достатньо підстав припустити, що діяльність Путіна також підпадає під діагноз параноїдної шизофренії, що вимагає проведення відповідного дослідження. Як бачимо, половина суб'єктів із цієї моторошної компанії лютували в Московії (Совєцькiм Союзi, Росiї). «Совпаденіє?».

Але перш ніж спробувати відповісти на це питання, мусимо торкнутися ще одного ймовірного розладу психіки Путіна, сутнісний зміст якого Е. Фромм обґрунтував на прикладі Гітлера за допомогою методу психоаналізу, адаптованого для вивчення суспільно-політичних феноменів. «Коли екстремальні форми некрофілії (у широкому розумінні – як любов і потяг до смерті, до мертвого, до нищення життя. – В. М.), нарцисизму та інцестуального симбіозу сплітаються одне з одним, – пояснює Е. Фромм, – ми можемо говорити про синдром, який я назвав би «синдромом розпаду». Той, у кого цей синдром, – злий у сутнісному змісті цього слова, він чинить зраду щодо життя та зростання, щоби присвятити себе смерті та каліченню. Найкращий приклад людини з синдромом розпаду – Гітлер». І далі: «Є чимало людей із цим синдромом – вони живуть насильством, ненавистю, расизмом і нарцисичним націоналізмом. З-поміж них лиш важко дефективні відкрито проголошують свої істинні цілі чи навіть цілковито усвідомлюють їх. Спочатку вони намагаються уявити свою установку як любов до батьківщини, обов'язок, справу честі тощо. Але як тільки нормальна форма цивілізованого життя руйнується, що трапляється під час великих міжнародних і громадянських воєн, у таких суб'єктів немає більше потреби пригноблювати свої найглибші бажання. Тоді вони співають гімни ненависті. Коли вони можуть служити смерті, вони якраз виростають до рівня життя і розвивають усю свою енергію. Війна й атмосфера насильства, без сумніву,

є тими ситуаціями, у яких людина з «синдромом розпаду» цілковито стає сама собою. Вельми вірогідно, що лиш менша частина населення мотивована цим синдромом. Але той факт, що ані вони самі, ані ті, які так не мотивовані, не усвідомлюють цієї істинної мотивації, робить їх небезпечними носіями заразної хвороби, інфекції ненависті під час боротьби, конфліктів, «холодної» чи «гарячої» воєн» [10, с. 78–80]. *Докладно про синдром розпаду див.: [10, с. 14–83].*

Водночас відомо, що в кожній політичній нації є приблизно 3% параноїдальних осіб, схильних до фанатизму. Якщо параноїдному шизофреніку, який рветься до влади, вдається заразити, «окрилити» їх своєю ідеєю-фікс, то вони стають його надійною опорою, бойовою «лейб-гвардією», яка самовіддано, власне фанатично береться до боротьби, насамперед індукує психічну заразу – параноїдну маячню – на маси, перетворюючи їх у «бидломасу», що вдається за певних умов. *Більш докладно див.: [6, с. 107–113].*

Запитання «Які умови потрібні для успішного поступу параноїків та їхніх посіпак?» повертає нас і до попереднього питання: Чи «совпаденіє», що половина відомих кривавих диктаторів-параноїдних шизофреніків припадає на Московію? Багато дослідників із різних країн глибоко, розлого й переконливо висвітлювали ті властивості «загадочної русської душі», які не те що вельми сприятливі щодо тиранії, а неминуче породжують і живлять її, і тільки її, безальтернативно – досить послухати змістовні відеолекції сучасного українського історика Олександра Палія. У відомій дотепер в освічених політичних колах світу праці «Росія у 1839 році» її автор, маркіз Астольф Луї Леонард де Кюстін зі стривоженим подивом і пересторогою розповів про панування в московитському часопросторі тотального *рабства*, від якого всі сп'яніли, яким хизуються, пишаться, гордяться. Маркіза вразило, що московити діють, рухаються, «дихають» тільки за наказом, унаслідок чого все в цій країні похмуре, вимушене, сумне; що російське правління – це «дисципліна військового стану в умовах осади», а не порядок, лад спільноти громадян. Тому, щоб не бути «потоптаним», росіянин має сам постійно «топтати» нижчих, слабших, підступно хитрувати, брехати, плести інтриги з рівними і рабськи «плазувати» перед вищими, більш можновладними. «Досі, – писав маркіз, – я думав, що істина потрібна людині як повітря, як сонце. Подорож по Росії переконала мене в протилежному. Брехати – тут означає охороняти престол, говорити правду означає руйнувати основи». <...> «Тут є все, не вистачає тільки *свободи*» [2].

«Раб» переймається насамперед і головню тим, щоб догодити «рабовласнику», а відтак, робити лиш те, що від нього вимагається, щоб вижити. «Рабовласник» – насамперед і головню тим, щоб тримати в покорі «рабів». На цивілізаційне творення, науково-технічну та культурну розбудову тощо в них просто немає і не може бути мотиваційно-спонукальної потуги, і навіть якби вона була, то в них не залишається на це життєвого ресурсу, «адаптаційної енергії» (Г. Сельє). Тому московити майже нічого гідного не створили, натомість, або безсоромно крали й видавали вкрадене за своє, або купували.

Згідно з Е. Фроммом, «рабовласники» можуть «ліпити» зі своїх «рабів» або «свійських тварин», або «диких звірів». Відтак, «...щоб мільйони поставили на карту своє життя і стали вбивцями, їм треба нав'язати такі почуття, як ненависть, обурення, деструктивність і страх» [10, с. 19]. Таке навіювання здійснює головню пропаганда. Вочевидь, що кремлівська пропаганда добре виконує цю функцію.

Відомий український етнолог Юрій Липа, замордований НКВД, уважав основним чинником паскудних властивостей характеру московитів поневолення монголами, яке тривало в них найдовше з усіх європейських народів. Мовляв, це сформувало в їхній ментальності глибоке й стале почуття святості влади, хоча б і найбільш брутальної, та посягло презирство до індивідуальності своїх і чужих людей. Вельми сприятливою умовою щодо цього впливу Золотої Орди була номадська (звіроловно-пастуша) ментальність московитів. Основою номадської ментальності є беззастережне визнання абсолютної влади й волюнтаристичного панування головного мисливця (ловця) чи пастуха над усіма іншими членами спільноти, що являє собою примітивну комуну, у якій ніхто не має жодних гарантованих прав, жодної приватної власності. «...Характерним для цього кола осіб є великий нахил до насильства, до безґрунтовної фантазійності, а також і до швидкої тактичної орієнтації» [4, с. 126; 147]. Отож, природно, що після скасування кріпацтва російські селяни не стали приватними землевласниками. Натомість у російських селах були організовані так звані общини. Згідно з М. Костомаровим, життєдіяльність російських общин базувалася, по-перше, на спільному володінні землею, яку постійно переділяли («переділ землі») між її членами задля дотримання «справедливості», ідеал якої вбачали в майновій рівності; по-друге, на колективній відповідальності («кругова порука»), за якої кожен член общини відповідав за дії, учинки кожного іншого й усіх її членів [1, с. 265; 279]. Це стимулювало й живило соціальну пасивність, утриманські налаштування, відразу до ділової конкуренції та майнової диференціації, заздрість і ненависть до заможних, особливо у своєму середовищі, що стало базовим психологічним чинником установаження кривавого, сатанинського комуністичного режиму, а відтак, жажливих катаклізмів, яких зазнала сама Росія і через неї багато інших країн та народів Європи, Азії, Латинської Америки, Африки у XX ст. Як бачимо, спадкоємці цього режиму жорстко мордують світ і в XXI ст. К. Маркс виразно розгледів у російській общині спосіб «стрибнути» до комунізму. Ніколай Бердяєв називав російський народ «соціалістичним за інстинктом».

Інстинкт – це сукупність *генетично* зумовлених (вроджених), видоспецифічних (однакових в усіх особин виду) форм поведінки [5, с. 54-99]. Напевне, що Н. Бердяєв не вважав, що схильність до соціалізму більшовицько-совєцького штибу в етнічних росіян-московитів запрограмована генетично, а лиш хотів підкреслити якусь глибинну, фундаментальну міцність цієї схильності. На сьогодні немає вагомих підстав для серйозних досліджень біогенетичних програм схильностей та інших складників спрямованості (ціннісних орієнтацій, світогляду, вірувань) як матриці мотиваційної динаміки етнонаціональних спільнот. Можна «бавитися» з «архетипами» К. Г. Юнга, але ці й подібні «забавки» були й залишаються, так би мовити, на візонерсько-інтуїтивістському, а не на власне науковому рівні. Нагадаємо, що архетипи, за К. Г. Юнгом, – це утворення несвідомої сфери психіки кожної людини, які містяться в тому складникові цієї сфери, яку він назвав «колективне несвідоме». Мовляв, архетипи акумулюють ті надбані предківські поняття й духовні цінності, які є життєво значущими і тому базовими ідейними засадами цивілізаційного, культурного та духовного буття людських спільнот, людства загалом. Архетипи налаштовують людей певним чином реагувати на певні об'єкти, ситуації, явища, події, висловлювати певні оцінні судження та виражати певні емоційні переживання. Коротко кажучи, у колективному несвідомому міститься «...увесь духовний спадок людської еволюції, що відроджується у структурі мозку кожного індивідуума». Виходить, що зміст колективного несвідомого закарбований і передається генетично, адже наука не знає жодного іншого способу потрапити «в структуру мозку кожного індивідуума» [6, с. 275–279; 7, с. 26–28].

Значно більш коректною здається позиція, основний зміст якої добре пояснив Ю. Липа: «...В боротьбі раси біологічна однорідність не відіграє важливої ролі. Чистота крові не є важливою в боротьбі раси, бо її практично нелегко ствердити. <...> До боротьби раси важливим є ствердити не так спадковість кров'яних груп, як спадковість психологічних реакцій, однаковість у сприйманні життя. <...> Найважливішою рисою для расової боротьби є окремішність духовна, а не антропологічна» [4, с. 137]. Наприклад, у «спадковому фонді» українській нації він нарахував 3 первні: трипільський, еллінський і готський, – і вісім домішок: кочівницьку, кельтську, римську, тракійську, іранську, кавказьку, норманську, єврейську [4, с. 99–133]. Численні красномовні факти засвідчують правильність цієї позиції. За ідеали свободи, за Україну проти московських загарбників героїчно воюють чимало етнічних росіян та осіб із російськими прізвищами. Наприклад, Ілля Богданов – відважний вільнолюбний росіянин, колишній офіцер ФСБ, якого нещодавно важко поранили в бою з московськими варварами, – на фронті з 2015 року. Ілля Новіков та Ілля Пономарьов – сміливі, високоморальні інтелектуали, які не бояться рішуче боротися за правду на боці добра. Я умисно назвав «чистокровних» росіян. Бо ж, скажімо, талановиті й вільнолюбні російські журналісти Аркадій Бабченко й Іван Яковина, як і Олексій Навальний мають українські прізвища, отож, може виникнути сумнів: можливо, що це в них «працюють» українські гени? Або щодо Віктора Шендеровича, Марка Фейгіна та ін., які мають єврейську кров. Олександр Невзоров також може викликати сумніви, але іншого плану – він публічно заявив, що він не російський, а команч. (Розуміємо, що це – гіркий жарт, «прикол» видатного російського правдолюбця). І навпаки, чимало запеклих орків – не етнічні москвитини (буряти, чеченці-кадіривці та ін.); чимало з них – українського походження, про що свідчать уже їхні прізвища. Огляд такого «етнонаціонально-генетичного» штибу можна було б продовжувати дуже довго, але напевне, що наведені приклади досить переконливі: «...Біологічна однорідність не відіграє важливої ролі, чистота крові не є важливою». Більш важлива «спадковість психологічних реакцій, однаковість у сприйманні життя».

Фундаментальні основи такого підходу до психології народів (етнонаціональної) заклав Густав Лебон. Згідно з його поясненнями: «...У нашій психічній будові ми всі володіємо певними можливостями характеру, яким обставини не завжди дають можливість виявитися. Коли вони виникають, то відразу виникає і нова особистість, більш чи менш, так би мовити, тимчасова. Так і в епохи великих релігійних і політичних переворотів спостерігаємо такі перетворення характеру, що здається, ніби нові, ідеї, поведінка, словом, усе змінюється. Справді, усе змінилось, як на поверхні озера, збаламученого бурєю. Але майже ніколи не трапляється, щоб це було надовго». І далі: «Англіїці Сполучених Штатів колись, винищуючи одне одного під час громадянської війни, внесли в цю справу таку саму наполегливість, таку саму непохитну енергію, які вони тепер докладають до розбудови міст, університетів і заводів. Характер не змінився. Змінилися лиш ті предмети, за які він брався». І ще далі: «Вивчаючи послідовно різні фактори, здатні впливати, діяти, на розумовий склад народів, ми констатували завжди, що вони діють на другорядні й тимчасові властивості характеру, але майже зовсім не зачіпають його основних елементів, рис чи зачіпають їх лиш після спадкових, вельми повільних накопичень» [8, с. 21–24].

Постають запитання: 1. Хіба не таке відбулося в Росії під час і після катаклізмів жовтневого перевороту 1917 р., який вони назвали «Великая Октябрьская социалистическая революция», та руйнування СРСР і формування постсовєцької Російської Федерації? 2. Що це за чинники, які все ж здатні зачіпати (тобто, істотно змінювати) основні властивості характеру етнонаціональних спільнот, нехай і після «спадкових, вельми повільних накопичень»? 3. Чи можна за допомогою таких чинників радикально, на

гуманістичних культурно-цивілізаційних засадах трансформувати деструктивне ядро психології московитів, чи ця справа безнадійна і єдиний вихід – знищення московської державності та розпорошення цього токсичного народу, схильного продукувати лиш тоталітаризм, войовничий деспотизм і т. ін.?

Мусимо нагадати, що *тоталітаризм* – це державне правління (режим), у якому панує цілковитий (тотальний) авторитарно-репресивний контроль держави над усіма сферами суспільного життя. Істотні ознаки тоталітарного режиму: фактична (де-факто) відсутність конституційних прав і свобод громадян, підпорядкування державі всіх легальних організацій, не обмежені законодавством повноваження інституцій влади, тобто сваволя їх, заборона опозиційних організацій та рухів, жорсткі, а здебільшого жорстокі санкції та репресії щодо інакомислячих, мілітаризація – створення потужного війська та каральних органів, основна функція яких – захист тоталітарного режиму, насамперед від своїх громадян. Найпотужнішими тоталітарними державами були СРСР і Третій Рейх – нацистська Німеччина.

Авторитарність особистості та соціальної групи виявляється в прагненні панувати, досягати беззастережної покори, слухняності підпорядкованих їм чи по-іншому залежних від них осіб та груп за допомогою всіх можливих засобів *злякування* цих осіб та груп. Вони самотужки ухвалюють усі важливі рішення, не зважають на думку підлеглих і залежних, ініціативу яких у виробленні стратегії і тактики спільної діяльності, ухваленні рішень авторитарні суб'єкти сприймають як сваволю та зазіхання на їхні гідність, авторитет, соціальний статус. Істотні риси авторитарних суб'єктів – агресивність і завищена самооцінка. Зазвичай такі суб'єкти оцінюють свої знання, уміння, навички, компетентність, інтелектуальний потенціал тощо вище, ніж вони насправді заслуговують.

Будь-який тоталітарний режим є антигуманним і антигуманістичним. *Гуманізм* у широкому розумінні – це система ідей, концепцій, учень, які проголошують людину найвищою цінністю на Землі, її право на *свободу*, соціальну захищеність, розвиток і реалізацію здібностей, добробут, щастя тощо. Дієве утвердження цих прав є гуманістичним критерієм оцінки всіх суспільних інституцій, а принципи рівності всіх людей перед законом, людяності та справедливості – гуманістичними, а відтак, єдино прийнятними засадами людських стосунків і взаємин.

Тоталітаризм тримається на брутальному насильстві, на придушенні жорстокими репресивними методами виявів невдоволення ним громадян, на фізичному та психологічному нищенні всіх тих, які дієво прагнуть *свободи* духу, думки, слова, діяльності. Адже такі особистості й групи – смертельна загроза тоталітаризму, тому що вони здатні критично осмислити тоталітарні порядки, збагнути їх антигуманну й антигуманістичну, аморальну і злочинну сутність, ворожість людині та прогресу і поширювати невдоволення в масах, що врешті-решт завершується поваленням режиму гноблення. Основна мета брутального насильства, жорстоких репресій тоталітарного режиму – породження в душах тих людей, яких він гнобить, беззастережного страху перед ним. Такий *страх* – психологічна опора («коштур») *тоталітаризму*, як і будь-яких *авторитарних стосунків*. На ґрунті страху виростають конформізм і певні комплекси соціальної неповноцінності особистості.

Конформізм – це стала налаштованість суб'єкта підлаштовувати, пристосовувати свої дії, учинки, поведінку, діяльність, судження, оцінки, ставлення, погляди, спрямованість до імперативів (вимог), табу (заборон), принципів та норм поведіння того соціуму, тієї групи чи особи, впливу яких він зазнає внаслідок тих чи тих причин, насамперед і головню через залежність від них. Індивіда, який так поводить, називають *конформістом*, а схильність до такого поведіння – *конформність*. Отже, конформізм – це пристосовництво. Конформіст живе волею і думкою того соціуму, від якого залежить, слухняно виконує всі його вимоги, намагається виправдовувати його експектації (очікування, сподівання) тощо, щоб уникнути покарань за непокору, непослух і заслужити його схвалення, винагороди. Конформізм виявляється інтенсивніше, що більш суворі покарання за нонконформізм, непокірливість і що більший від нього зиск. Це – практично єдиний спосіб «вибратися наверх» і «триматися на поверхні» у будь-якій авторитарній структурі. Наприклад, у СРСР, з одного боку, дуже суворо карали дисидентів, критиків большевицького режиму, а в часи кривавого правління параноїка Сталіна – навіть за підозрою в нелояльності до нього. З іншого, ставлення влади до особи залежало насамперед від її дієвих зовнішніх проявів відданості керівній тоталітарній силі – КПСС (Коммуністической партії Советского Союза) та «делу комунізму», а вже потім – від її професіоналізму, компетентності тощо. Тому ті особи, які намагалися не зазнати репресій, а особливо ті, які ще й хотіли жити «по-людськи» (менше працювати, але більше й краще споживати), свідомо, цілеспрямовано й несвідомо, інтуїтивно розвивали в собі конформістську майстерність догоджати цій силі, виробляли готовність змінювати своє поведіння відповідно до трансформацій «лінії партії».

Конформізм поділяють на свідомий, який називають також зовнішнім і публічним, та несвідомий, або внутрішній, особистісний. *Свідомі (зовнішні, публічні) конформісти* здатні критично осмислювати, адекватно розуміти й оцінювати й у глибині душі не приймати те, що коїть і нав'язує авторитарна сила. Однак вони свідомо приховують усе це, не виявляють у висловлюваннях, учинках, діях, поведінці відповідно до її імперативів, табу, норм, щоб своєю показною толерантністю щодо неї убезпечитись від її

утисків та покарань і одержувати від неї схвалення, заохочення, винагороди. Тобто, вони міркують і поводяться суто меркантильно (егоїстично-корисливо-споживацьки).

Такі міркування й поведження неприйнятні для суб'єкта, який, з одного боку, *боїться* зазнати репресій авторитарної влади, а з іншого, *почувається гонорово* – уважає себе достатньо гідним, сміливим і самодостатнім, щоб мати власну, ні від кого не залежну життєву позицію тощо, і *дорожить* цим почуттям та уявленням про себе. Усвідомлення й визнання того факту, що *тільки цей страх* змусив його «схилити голову» перед владою, яка його викликає, і стати її покірливим рабом, зруйнує цінні для нього гонорові почуття й уявлення про себе, а відтак – усю його Я-концепцію. Від таких наглих руйнацій його психіку рятує один із механізмів психічного захисту – раціоналізація, що «ліпить» з нього несвідомого конформіста.

Раціоналізація – це механізм психічного захисту, який посередництвом підтасовування аргументів, упередженої інтерпретації фактів тощо спотворює реальність, у яких перебуває суб'єкт, задля збереження його Я-концепції, почуття гідності, самоповаги, зокрема, маскує, щоб приховати від його свідомості справжню, істинну причину його покірливого пристосовництва – страх. Раціоналізація, як і всі механізми психічного захисту, функціонує на несвідомому рівні психіки людини. Іншими словами, когнітивний (пізнавальний) складник раціоналізації, зумовленої страхом перед тоталітарним режимом, спрямований не на пошук правдивої інформації задля встановлення об'єктивних істин, а на беззастережне виправдовування суб'єктом, насамперед і головне перед самим собою, агресивної та репресивної політики цього режиму, як зумовленої тимчасовою потребою задля досягнення благих цілей (захист від зовнішніх ворогів – «пендосов» тощо, знищення внутрішніх «ворогів народу», утвердження «історическої справедливості», «вставання с колін» і т. ін. і т. п.), а відтак, і свого пристосування до нього посередництвом виконання його імперативів і дотримання табу. Тобто, раціоналізація блокує рух думки несвідомого конформіста до правдивих, об'єктивних трактувань, пояснень і справедливих оцінок позиції та дій авторитарної сили, страх перед якою «запускає» цей механізм психічного захисту, скеровуючи її (думку) на конструювання аргументів для виправдання, схвалення та підтримки цієї сили. Сам суб'єкт не усвідомлює, не розуміє, що він мислить і судить не критично, не правдиво, не об'єктивно, а лиш вуалює, приховує від самого себе та від інших свої боягузливості, рабську покірливість, духовну слабкість, відмову від правди й істини заради уникнення покарання, задля збереження своєї високої самооцінки, самозбереження та особистого добробуту.

Від власне несвідомого конформізму варто відрізнити слухняність і покірливість владі осіб, у яких низький *IQ* – вони просто нездатні осмислювати та розуміти суспільно-політичні та соціально-економічні реальності, відтак «тупо» приймають все те, що їм каже влада. Таких у «людській популяції» чимало (за неперевіреними остаточно даними – близько 70%). Це – той «піпл», який «хаває» все, що йому дає «хазяїн». Разом із несвідомими конформістами цей «піпл» утворює «бидломасу» тоталітарних режимів.

Пригноблена «бидломаса» компенсує і нівелює невдоволення, яке викликає в неї гноблення режимом, посередництвом стимульованої тотальною пропагандою гордості – вони гордяться, пишаться «веліччям», могутністю, завоюваннями своєї держави, а відтак і собою як її громадянами, що живить їх позитивне, схвальне ставлення до неї, до її політики тощо і, водночас, негативне, вороже ставлення й налаштування щодо інших, «не наших» націй, народів, держав – згідно з тим, що їм розповість про всіляке таке пропаганда. На кшталт: «Хоч я й бідний-нещасний плебей, але я – римлянин! Громадянин найвеличнішої, наймогутнішої держави світу, яка підкорила його. Отже, я значно більш гідний і значущий, ніж будь-який представник будь-яких інших народів та держав!». На «чутливих струнах» такої компенсації неповноцінності дуже вправно «грали» німецькі нацисти і совєцькі комуністи, а тепер «грають» рашисти. Згадаємо спрямованість і спроможність «раба» та перетворення його «рабовласником» або в «свійську тварину», або в «дикого звіра».

Існує фундаментальний соціально-психологічний феномен, вельми сприятливий і щодо гордості, яка компенсує невдоволення громадян обмеженнями, утисками, гнобленням з боку держави («відмовами й заборонами культури», – З. Фройд), і щодо раціоналізації та несвідомого конформізму. Це – самоідентифікація (самоототожнення) індивіда зі своєю спільнотою (суспільством, соціумом, формальними та неформальними групами), сутність якої полягає в його усвідомленні й почутті себе належним до неї, одним із її суб'єктів (на кшталт: я – румунка; я – баптист; я – кадровий військовий; я – соціал-демократ), що живить комфортне почуття захищеності й спроможності, яке називається «*почуття «ми»*» («я не сам на сам зі світом, а частинка здатного дати собі ради «ми», яке забезпечує мені умови для життя, охороняє і захищає мої інтереси», тощо). Треба мати сильний характер, силу духу, щоб виступати з дошкульною критикою тієї спільноти, з якою ти ідентифікуєшся, у яку ти інтегрований почуттям «ми», висловлювати серйозну незгоду з нею, навіть якщо це не загрожує суворим покаранням, як в умовах тоталітарного режиму та інших форм жорсткого авторитарного тиску, а лише психологічним неприйняттям і осудом та емоційним відчуженням. Особиста вільна, незалежна думка та життєва позиція, особливо така, що радикально суперечить порядкам у «своєму» соціумі, суспільстві, для більшості з нас – вельми

важкий, якщо не непосильний психологічний тягар. Значно легше «сховатися» від неї за авторитетом «колективного розуму», за яким, зазвичай, криється розум тих, хто має справжню владу. Західні дослідники образно називають таке переховування «Escape to Crowd» – «Утеча в Натовп».

Згідно з В. Е. Франклом, «*Утеча в Натовп*» – це спосіб скинути з себе тягар особистісної відповідальності. Як тільки людина починає поводитися так, ніби вона – лиш частинка якогось «вищого» цілого, яке, на її думку, відіграє вирішально-визначальну і притім позитивну роль в усіх сферах життя, вона одержує справжню насолоду від того, що вдалося «зняти» з себе хоча б частину відповідальності. Ця тенденція уникання особистісної відповідальності є глибинною, неусвідомлюваною спонукою до всіх форм так званого «колективізму», а насправді тоталітаризму (комуністичного, нацистського тощо). На основі узагальнення результатів своєї вельми ефективної і тривалої наукової та практичної психотерапевтичної діяльності, В. Е. Франкл дійшов висновку, що конформістська реакція «Втеча в Натовп» неминуче продукує невротизацію та комплексування психіки суб'єкта. Див.: [9, с. 75–93; 197–207].

Неусвідомлюване й свідоме прагнення «сховатися в натовп», перекласти тягар особистої відповідальності, власної життєвої позиції та обстоювання її на когось «компетентного, сильного, доброзичливого й добродійного» стимулюється не лише страхом перед брутальною авторитарною силою, а й побоюваннями, тривогою, відчаєм, зумовленими аномією (верховенство права де-юре і відсутність його де-факто – Е. Дюркгейм), – хаосом, політичними химерами, безладдям, беззаконням, безправ'ям, безперспективністю в житті нації та функціюванні створеної нею держави, коли задоволення навіть основних життєвих потреб більшості громадян є проблемою, вимагає значних і притім не гарантовано успішних зусиль, а нерідко й унеможливорюється. У таких умовах виникають і поширюються мрії про «сильну руку» – могутню й шляхетну владу, здатну авторитарно-силовими методами швидко навести порядок і утвердити справедливість тощо. Усі тоталітарні режими минулого століття були встановлені на такій соціально-психологічній базі – партії, які створювали їх, усіма можливими засобами видавали себе у схаотизованих державах саме за таку «сильну руку», спроможну встановити саме таку владу, зокрема і «Єдина Росія» на чолі з Путіним... Водночас неусвідомлювана схильність до ухиляння від особистісної відповідальності, до «Втечі в Натовп» – доволі міцна й поширена властивість «людської природи». Це засвідчили репрезентативні експерименти, проведені в багатьох демократичних країнах. *Більш докладно про все це див.: [6, с. 99–113; 244–260].*

«...Людська природа або сутність людини, – зауважив Е. Фромм, – не є такою специфічною субстанцією, як добро чи зло, а є *суперечністю*, яка закладена в умовах самого людського існування» [10, с. 83–108]. Якщо це справді так, то постає питання: Які умови треба створити для такого існування москвитів, щоб вони зупинили свою регресію, рушили шляхом прогресу, що відкрило б їм перспективу стати бодай не цілковито, а хоча б переважно людьми, а відтак здобути хоч якусь стабільну єдність із цивілізованим світом?

Зрозуміло, що в такому контексті цього дискурсу «людська природа, або сутність людини», – це спрямованість: ціннісні орієнтації, світогляд, переконання, віра, – яка є змістовою матрицею спонукально-мотиваційної динаміки психіки суб'єкта – і особистості, і спільноти, зокрема національної. Згідно з Г. Лебоном, основним засобом формування та функціонування цієї матриці в суспільстві є традиції. «У традиціях віддзеркалені ідеї та почуття минулого раси; у них – синтез рас, що всім своїм тягарем тисне на нас, живих» [8, с. 219]. Це означає, що традиції – це базова форма репрезентації та утвердження суспільства, у якій воно фіксує основні знання про себе, свої духовні цінності, ідеали, ставлення до світу та до себе і стверджує та зміцнює своє існування в теперішніх і продовжує його в наступних поколіннях своїх громадян. Змістом традицій є вироблені попередніми й визнані теперішніми поколіннями духовні цінності, ідеали, вірування, норми і форми поведінки, зокрема свята, ритуали (обряди) на честь визначних подій та осіб. Що старіша нація, то потужніші її традиції, що переконливо довів Ю. Липа, порівнюючи українську націю з сусідами [4, с. 148]. Звичай у цьому дискурсі достатньо означити як переважно побутову традицію. Шануванням і дотриманням традицій, звичаїв своєї спільноти індивід висловлює свою солідарність, ідентифікованість, свою належність до неї. За це він має визнання його «своїм», схвалення, підтримку – джерело усвідомлення й позитивно забарвленого почуття соціальної захищеності, що стимулює його впевненість у собі тощо. (Згадаймо почуття «ми», висвітлене вище). Зневага традицій, звичаїв своєї спільноти, недотримання їх спричиняє моральний осуд індивіда в соціумі, відчуження від нього аж до вилучення його з числа «своїх», остракізму (вигнання), фізичної розправи тощо. Вочевидь, що й побоювання таких санкцій спонукає до «Втечі в Натовп». Для подальших роздумів цитуємо також твердження Г. Лебона, яке «перегукується» з «архетипами» К. Г. Юнга: «Нескінченно численні, ніж живі, мертві також нескінченно могутніші, ніж живі. Вони керують величезною сферою несвідомого, тою невідомою сферою, яка тримає під своєю владою всі прояви розуму й характеру» [8, с. 16].

Влада традицій, «нескінченна могутність мертвих» – дуже потужна. Здолати її доволі важко, але не неможливо. «Без традицій не може бути цивілізації, без руйнування традицій не може бути жодного прогресу», – уважав Г. Лебон [8, с. 315]. І вказав єдиний можливий спосіб таких руйнувань задля прогресу.

Згідно з його вченням, єдиною істотною ознакою цивілізованих, прогресивних націй і створених ними держав є наявність тонкого, але дуже продуктивного прошарку інтелектуальної еліти, який добре зростає й плодоносить на життєдайному для нього ґрунті загальної освіченості, культу знань і культури. Середні показники рівня інтелекту середніх і нижчих шарів населення всіх націй майже однакові, відмінності – не істотні. Натомість на рівні високоінтелектуальних прошарків різниця більша, що більша відстань між націями і створеними державами на шкалі цивілізованості, культурності, розвиненості. Інтелектуальна еліта – не на кшталт дворянства чи партократійної верхівки, які мають привілеї завдяки своєму статусу. Вона поповнюється розумово обдарованою молоддю з усіх верств населення, з інших країн. Її «привілей» – колосально напружена розумова праця, яка є потрібним і найпотужнішим двигуном усілякого прогресу.

Пильно дбати про інтелектуальну еліту та про інтенсивний розвиток вільної наукової, філософської, релігійної, політичної думки – один із пріоритетних обов'язків цивілізованої демократичної держави. Інтелектуальна еліта – найістотніший вияв творчого життєдайного потенціалу нації, її слава, чудові плоди. Г. Лебон порівнював її з ботанічними «спотвореннями», створеними мистецтвом садівників. Як підтримка такого «спотвореного» вигляду відбирає більшість життєвої енергії в рослини, так напружена розумова праця не залишає людині достатньо сили й часу для матеріально-побутових турбот. Ці турботи перебирає держава чи ті, на кого працюють інтелектуали. Покинуті напризволяще, вони втрачають свою розумову потужність.

Водночас Г. Лебон підкреслював, що «велич народів залежить переважно від рівня їхньої моральності» [8, с. 36]. А рівень моральності плекає та підтримує та частина інтелектуальної еліти, яка працює з духовними цінностями – так звані гуманітарії: митці й мистецтвознавці, філософи, етики, історики, психологи та ін.; на їхні здобутки спираються педагоги й журналісти, а відтак упроваджують державні, політичні та громадські діячі і т. ін. і т. д.

Нагадаємо, що тоталітарні режими не можуть існувати, не сковуючи свободу духу, думки і волі, не спрямовуючи їх насильницькими методами у вигідному для себе напрямку. Г. Лебон передбачив це ц попереджав, що в нищівній війні проти інтелектуальної еліти тоталітарні режими спиратимуться на одвічну й непорушну ненависть мас (точніше – «бидломаси») до інтелектуальної переваги. Він писав: «Оскільки їхня ненависть до розумової переваги незаперечна, то цілком імовірно, що вся розумова аристократія приречена до насильницького нищення її масами шляхом періодичних революцій у мірі того, як будуть організовуватися маси, подібно до того, як сто років тому було знищене старовинне дворянство. Коли соціалізм уярмить якусь країну, то єдиним його шансом на існування буде знищення всіх до останнього з індивідуумів, які мають розумові переваги, можуть якось піднятися над найскромнішим середнім рівнем». Зрозуміло, що йдеться про тих інтелектуалів, які плекають гуманістичні духовні цінності, а не лише природничо-технічні знання. Останні конче потрібні й тоталітарним режимам.

Г. Лебон довів, що принцип елітарності – це один із виявів ієрархічності суспільного життя. (Нагадаємо, що в групах тварин також є сувора ієрархія). Як неможлива рівність людей за фізичними та психічними властивостями, так неможлива рівність їхніх соціальних статусів, відповідальності, обов'язків і прав. Історія довела, що всі революції та перевороти, які піднімали на свої штандартах «рівність», лиш міняли склад осіб, які посідають вищі щаблі суспільної драбини, або замість нерівності одного порядку утворювали іншу [8, с. 30–39]. Громадяни демократичних країн рівні перед законодавствами, духовно-морально-ціннісною основою яких є Права Людини, а відтак – у праві й обов'язку служити загалу там, де кожен може бути найбільш успішним і корисним. Важливо не хто ти, а який ти (А. Х. Маслоу), не скільки ти маєш, а що ти можеш (Е. Фромм). *Докладніше про це див.* [6, с. 298–303; 308–333]. Оскільки служіння не рівне у вимірі користі для загалу, то й матеріальні та інші винагороди мають бути різними. Головне, що всі люди рівні перед Богом – Він однаково безмежно любить нас усіх і кожного з нас, своїх дітей.

На основі глибокого вивчення трагічного досвіду 10–40-х рр. XX ст. у порівнянні з різними деспотичними формами правління в історії людства, А. Токвіль переконливо довів, що нищення інтелектуальної еліти, егалітаризм, соціальна рівність, тоталітаризм, цезаризм, абсолютизм, волюнтаризм, тиранія нерозривно взаємопов'язані. Він зробив важливий для дискурсу цього повідомлення висновок: «Я переконаний, що легше встановити абсолютистське деспотичне правління в народі, який має рівність соціальних умов, ніж у будь-якого іншого. Я також переконаний, що якби таке правління було в такого народу колись установлене, то воно не лише гнобило б людей, а й зрештою позбавило б кожную людину багатьох із найвищих людських властивостей» [11, с. 322]. Хіба не таке відбулося в совєцькій та постсовєцькій Росії? П. Вірек аргументовано довів, що «...свобода охороняється не волею мас і не поголовним обліком, а героїчністю нечисленних природних аристократій та величчю морального закону, який височіє над більшістю юрби» [12, с. 104].

Отже, окреслюється такий ракурс підходу до проблеми цього повідомлення: інтелектуали супроти психології бидломаси. У творчому доробку Е. Фромма знаходимо оригінальне трактування інтелекту, у якому ми вбачаємо концептуальну основу стратегії такого спротиву: «За винятком природної здібності

інтелект – це переважно похідне від незалежності, сміливості та життєвості; глупство відповідно є результатом підпорядкованості, страху і внутрішньої омертвілості». Відтак, *«щоб знизити загальний рівень тупості, нам потрібне не зростання «інтелекту», а інший тип характеру: незалежні, заповзято-винахідливі люди, які люблять життя»* [10, с. 363–365]. Нагадаємо, що *характер* – це складне психічне утворення, основою якого є інтегрована у сфері спрямованості ієрархізована система ставлень і вольові властивості суб'єкта. *Більш докладно див.:* [6, с. 163–173]. Зрозуміло, що така робота – надзвичайно важка, копітка й тривала, особливо з власне «бидломасою». Однак, на наше переконання, це єдиний конструктивний підхід до проблеми трансформацій гуманістичного стилю в її психології, єдина обнадійлива відповідь на одвічне екзистенційне питання російських добропорядних інтелектуалів: «Что делать?!».

Е. Фромм зауважив, що «засновник сучасної психології Спіноза добре розумівся на факторах, які детермінують психологію людини. Але Спіноза все ж пише «Етику»! У ній він намагався довести, що людина все ж може вирватися з рабства і створити царство свободи» [10, с. 104]. Дорогу до свободи народам указують і ведуть цією дорогою особистості з продуктивним характером та живою совістю, життєвими принципами яких є гуманістичні ідеали й цінності [10, с. 83–109; 299–375; 6, с. 298–303]. «Я вірю у свободу, – писав Е. Фромм, – у право людини бути самою собою, обстоювати свої права і боротися супроти тих, хто намагається перешкоджати їй у цьому. Але свобода – щось більше, ніж відсутність насильства та гноблення; більше, ніж «свобода від...». Це «свобода для...» – свобода стати самостійним, свобода радше *бути* багато ким, ніж *мати* багато чи *використовувати* речі та людей» [10, с. 373]. Скерувати на ці гуманістичні істини в принципі можна будь-яку нормальну, не психопатичну людину незалежно від рівня її IQ, навіть пересічного, типового московита...

Потрібні умови успішності цієї місії: 1. Остаточний розвал Московської імперії, щоб її велетенські розміри, по-перше, не підтримували ілюзії «вдяччя»; по-друге, щоб Москва не експропріювала левову частку величезних прибутків від продажу вуглеводнів та інших корисних копалин, за допомогою яких кремль підтримує зло в усьому світі; по-третє, щоб звільнене від кремлівського гноблення та пограбування населення регіонів змогло усвідомити свою самодостатність і спроможність самому розпоряджатися багатствами своєї землі, відібрати їх у московських чиновників та інших упирів і паразитів, які використовують їх для власного збагачення, корумпування своїх прислужників у всьому світі, ведення злочинних загарбницьких війн; по-четверте, щоб уярмлені московитами народи звільнились і здобули перспективу суверенного розвитку. 2. Демілітаризація, насамперед відмова від ядерної зброї, щоб і вона не підтримувала гнилу ілюзію «вдяччя» і не загрожувала життю на нашій планеті. 3. Реальна політика, філософія, педагогіка каяття за всі жахливі злочини, які скоїли московські держави супроти людяності та людства. 4. Якісна гуманістична освіта, насамперед – правдива історія. Саме за такі перетворення непокитно боролася світлої пам'яті відважна російська дисидентка Валерія Новодворська.

І на завершення – неймовірно, але іноді з'являється враження, що Путін цілеспрямовано знищує власне Росію...

Висновки: 1. Корінь проблеми варварської агресивності Московії ховається не лише в психології московського фюрера, а й у психології, характері московитів. У працях учених XIX–XX ст., неперевершених знавців психології народів і мас, а також їхніх лідерів містяться основи конструктивних підходів до вирішення проблеми позитивних трансформацій у психології цього народу та інших подібних проблем.

2. Відомо, що чимало жорстоких тиранів – невеликого зросту, непоказні й притім, що важливо, не-нависні, злостиві, непорядні, підступні. Тому в дитинстві та підлітковому віці їх не любили, зневажали й принижували ровесники. Унаслідок усього цього вони акумулювали величезний і небезпечний заряд нереалізованої агресії, який свідомо й несвідомо прагнуть «розрядити». Найкращі умови для такої «розрядки» надає влада. Тому такі суб'єкти рвуться до влади, намагаються захопити й утримувати її будь-якими засобами. Виразні приклади – Сталін і Путін, яких жорстоко лупцювали ще й їхні батьки.

3. Маємо достатньо підстав уважати Путіна патологічно захланним клептоманом, суб'єктом із мафіозно-бандитською ментальністю, для якого гроші, збагачення – пріоритетна мета. Але його пояснення війни з Україною та інша балаканина дуже схожі на основний симптом параноїдної форми шизофренії – надцінну ідею або ідею-фікс: «вєлічіє Росії», з якою пов'язана інша маячня («адін народ» тощо). Параноїдні шизофреніки за наявності в них достатньої кмітливості ідеально підходять на роль диктатора. Половина з тих кривавих диктаторів, яким учені вже поставили цей діагноз, припадають на Московію (Совєцький Союз, Росію). І це – не випадково.

Вірогідно, що в Путіна є ще й патологія психіки, яку дослідив Е. Фромм і назвав «синдром розпаду». Суб'єкти з цим синдромом схильні до оскаженілої ненависті, расизму, нацизму, до руйнацій, нещадного знищення не лише «ворогів», а й усього живого. Вони – некрофіли, тобто люблять смерть, мертве.

4. Установити тоталітарну, деспотичну форму правління, тиранію можна тільки за наявності потрібних для цього умов. Такі умови були і є в Московії-Росії. Багато дослідників із різних країн світу описали їх. Основна – *схильність до рабства. У Росії немає свободи*. Тому не випадково, що на неї припадає половина з відомих диктаторів-параноїдних шизофреніків.

5. Тоталітаризм, деспотія тримається не лише на схильності населення до рабства, а й на страху, боязні переслідувань, репресій. Цей страх породжує конформізм двох видів – свідомий і несвідомий (неусвідомлюваний). Від несвідомого конформізму варто відрізнити покірливість владі тих осіб, у яких низький *IQ* – вони просто нездатні осмислювати та розуміти суспільно-політичні й соціально-економічні реалії, відтак «тупо» приймають те, що їм каже влада. Разом із несвідомими конформістами вони утворюють «бидломасу» тоталітарних режимів.

6. «Бидломаса» компенсує невдоволення, яке може викликати в неї гноблення режимом, посередництвом стимульованої пропагандою гордості – вони гордяться, пишаться «величієм», могутністю, завоюваннями і т. ін. своєї держави, а отже й собою як її громадянами, що живить їхнє позитивне, схвальне ставлення до неї, до її політики тощо й водночас негативне, вороже налаштування щодо інших, «не наших» народів, держав – відповідно до того, що їм розповість про всіляке таке пропаганда.

7. Головний спосіб і засіб функціонування та передавання від покоління до покоління схильностей та інших складників спрямованості (ціннісних орієнтацій, світогляду, переконань, віри) як матриці мотиваційної динаміки етнонаціональних спільнот – традиції, звичаї. Влада традицій – дуже потужна. Здолати її дуже важко, але не неможливо. «Без традицій не може бути цивілізації, без руйнування традицій не може бути жодного прогресу» (Г. Лебон). Це спроможна і повинна здійснювати інтелектуальна еліта націй і держав. У показниках інтелектуального рівня середніх і нижчих верств суспільства всіх країн – мало відмінностей і вони несуттєві. А от на рівні високоінтелектуальних – різниця більша, що більша віддаль між народами на шкалі цивілізованості, культурності, розвиненості. Ключову роль у процесі прогресивного розвитку націй та держав відіграє та частина їхньої інтелектуальної еліти, яка створює та утворює гуманістичні духовні цінності. У цих положеннях висвітлено ключовий ракурс цього дослідження: *інтелектуальна еліта супроти психології «бидломаси»*.

8. Концептуальна основа такого спротиву – оригінальне трактування інтелекту Е. Фроммом: «За винятком природної здатності інтелект – це переважно похідне від незалежності, сміливості та життєвості; глупство відповідно є результатом підлеглості, страху та внутрішньої омертвілості». З цього випливає: «Щоб знизити загальний рівень тупості нам потрібне не зростання «інтелекту», а інший тип характеру: незалежні, заповзяті люди, які люблять життя». Формування такого типу характеру – надзвичайно важка, копітка й тривала робота. Однак це єдиний конструктивний підхід до проблеми трансформацій гуманістичного штибу в психології народних мас, єдина обнадійлива відповідь на одвічне екзистенційне питання добropорядних російських інтелектуалів: «Что делать?!»

9. Потрібні умови успішності цієї місії: 1. Остаточний розвал Московської імперії, щоб її велетенські розміри, по-перше, не підтримували ілюзії «влячія»; по-друге, щоб Москва не експропріювала левову частку величезних прибутків від продажу вуглеводнів та інших корисних копалин, за допомогою яких кремль підтримує зло в усьому світі; по-третє, щоб звільнене від кремлівського гноблення та пограбування населення регіонів змогло усвідомити свою самодостатність і спроможність самому розпоряджатися багатствами своєї землі, відібрати їх у московських чиновників та інших упирів і паразитів, які використовують їх для власного збагачення, корумпування своїх слуг у всьому світі, ведення злочинних загарбницьких війн; по-четверте, щоб уярмлені московитами народи звільнились і здобули перспективу суверенного розвитку. 2. Демілітаризація, насамперед відмова від ядерної зброї, щоб і вона не підтримувала гнилу ілюзію «влячія» і не загрожувала життю на нашій планеті. 3. Реальна політика, філософія, педагогіка каяття за всі жажливі злочини, які скоїли московські держави супроти людяності та людства. 4. Якісна гуманістична освіта, насамперед – правдива історія.

Література:

1. Историческія монографіи и изслѣдованія Николая Костомарова : в 3-х т. СПб. : Брокгауз и Эфрон, 1863–1867. Т. I. 216 с.
2. Кюстин де А. Правда про Росію: Подорожній щоденник / ред. О. Мерчанський. Київ : Ярославів Вал ; Український письменник, 2009. 241 с.
3. Лебон Г. Психологические законы эволюции народов. СПб. : Андреев и сыновья, 1906. 152 с.
4. Липа Ю. Призначення України. Львів : Просвіта, 1992. 270 с.
5. Москалець В. Зоопсихологія і порівняльна психологія : підручник. Вид. 2-ге, перероб., доп. Київ : Ліра-К, 2020. 224 с.
6. Москалець В. Психологія особистості : підручник. Вид. 3-тє, перероб., доп. Київ : Ліра-К, 2020. 364 с.
7. Москалець В. Психологія релігії : підручник. Вид. 3-тє, перероб., доп. Київ : Ліра-К, 2020. 192 с.
8. Психология народов и масс Густава Лебона. СПб. : Брокгауз и Эфрон, 1896. 329 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник произведений. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
10. Фромм Э. Душа человека. Москва : Республика, 1992. 430 с.
11. Tocqueville A. Democracy in America. New-York : Holt, 1945. 517 p.
12. Viereck P. The Revolt against the Elite. The new American Right. New-York : Guilford Press. 1955. 224 p.

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 17 березня 2022 р.

Прорецензовано: 4 квітня 2022 р.

Прийнято до друку: 4 квітня 2022 р.

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

valentyn.kostiuchuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-37-44

Handzilevska H. B., Kostichuk V. P., Hundarenko O., Lalakova E. The role of resilience in preventing procrastination of students in the conditions of mastering a foreign language: Ukrainian-Polish-Slovak experience. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 37–44.

UDC 316.6: 159.94: 811.

Halyna Handzilevska,*Doctor of Psychology,**Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy,**The National University of Ostroh Academy***Valentyn Kostiuchuk,***an MA student of the specialty "Psychology",**The National University of Ostroh Academy***Mgr Olena Hundarenko, PhD,***The Faculty of Humanities,**The University of Žilina, Žilina (Slovakia)***Mgr Eva Lalakova, PhD,***The Faculty of Humanities,**The University of Žilina, Žilina (Slovakia)*

THE ROLE OF RESILIENCE IN PREVENTING PROCRASTINATION OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE: UKRAINIAN-POLISH-SLOVAK EXPERIENCE

The article focuses on the peculiarities of procrastination based on resilience of the Ukrainian students while studying English, as well as of Ukrainians studying abroad (Slovakia, Poland) or of those forced to leave Ukraine due to russian aggression and being obliged to learn a foreign language (Slovak and Polish). The relevance of the study of procrastination inside both groups is evidenced by the results of an empirical study that demonstrates an advantage of high and medium levels of overall procrastination. The constructive role of resilience in measuring procrastination of the respondents of the first group has been statistically confirmed, and the dependence of resilience indicators of the respondents of the second group on individual scales of procrastination has been revealed. The emphasis is placed on the importance of developing resilience in order to prevent procrastination of the English-speaking students and on elaboration of a flexible response to the changed situation, as well as communicative control of the respondents studying Slovak and Polish languages.

Keywords: procrastination, resilience, communicative control, educational bilingualism, Ukrainian students.

Гандзілевська Галина Борисівна,*доктор психологічних наук,**професор, професор кафедри психології та педагогіки**Національного університету «Острозька академія»***Костючик Валентин Петрович,***магістрант спеціальності «Психологія»,**Національного університету «Острозька академія»***Гундаренко Олена,***гуманітарний факультет**Жилінського університету (Словаччина)***Лелакова Ева,***гуманітарний факультет,**Жилінського університету (Словаччина)*

РОЛЬ РЕЗИЛІЄНСУ У ЗАПОБІГАННІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКО-СЛОВАЦЬКИЙ ДОСВІД

У статті досліджено проблему прокрастинації студентів крізь призму вивчення іноземної мови. Зосереджено увагу на ролі резилієнсу у запобіганні прокрастинації в українських студентів під час опанування англійської мови (групи № 1), а також в українців, які навчаються за кордоном (Словаччина, Польща) або змушені були покинути територію України через російську агресію та розпочати вивчення іноземної мови (словацької та польської) (група № 2). Застосування опитувальника «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової (українська версія Л. Карамушка, О. Бондарчук, Т. Грубі), методики діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні М. Снайдера, Resiliency Assessment Scale (SPP–25), by N. Ogińska-Bulik i Z. Juczyński (укр адаптація У.Нікітчук, В.Кондратюк), дозволило емпірично засвідчити перевагу високого та середнього рівня загального показника рівня прокрастинації

у респондентів першої (відповідно 59% та 34%) та другої (64% та 36%) груп; перевагу середнього та низького рівня мовного самоконтролю у респондентів першої (відповідно 63% та 22%) та другої (відповідно 39% та 32%) групи респондентів; перевагу високого та низького рівня резилієнсу у респондентів групи №1 (відповідно 40% та 32%) та респондентів групи №2 (відповідно 36% та 36%). За допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена виявлено помірний оберненопропорційний двосторонній кореляційний зв'язок між показниками прокрастинації «Мотиваційна недостатність» ($r=-0,377$, $p=0,05$) та загальним рівнем резилієнсу, шкалою резилієнсу «Відкритість на новий досвід» ($r=-0,413$, $p=0,01$), а також шкалою резилієнсу «Толеранція до невдач і ставлення до життя як до виклику» ($r=-0,325$, $p=0,05$) респондентів першої групи. Виявлено помірну оберненопропорційну односторонню кореляцію між показниками шкали прокрастинації «Тривожність» і шкалою резилієнсу «Толеранція до невдач і ставлення до життя, як до виклику» ($r=-0,334$, $p=0,05$), помірну прямопропорційну односторонню кореляцію між показниками шкали прокрастинації «Перфекціонізм» та шкалою резилієнсу «Оптимістичне ставлення до життя і здатність до мобілізації у важких ситуаціях» ($r=0,355$, $p=0,05$) у респондентів групи №2, а також помірну прямопропорційну односторонню кореляцію між показниками шкали резилієнсу «Відкритість на новий досвід і почуття гумору» і показниками комунікативного контролю ($r=0,348$, $p=0,05$) у респондентів цієї ж групи. Результатами дослідження статистично засвідчено вагомість розвитку резилієнсу задля запобігання прокрастинації студентів, які опановують англійську мову в Україні, зокрема профілактики їхньої мотиваційної недостатності та гнучкого реагування на змінену ситуацію, комунікативного самоконтролю респондентів, які вивчають словацьку та польську мови за її межами. Водночас наголошено на вагомості зменшення рівня тривожності та актуальності розвитку вольових зусиль у респондентів другої групи задля розвитку їхнього резилієнсу.

Ключові слова: прокрастинація, резилієнс, комунікативний контроль, навчальний білінгвізм, українські студенти.

Rationale for the problem. Active international academic mobility of students, migration processes caused by the war in Ukraine increase the relevance of the second language acquisition and, accordingly, the study of the peculiarities of bilingual education. Educational (artificial) bilingualism involves learning a foreign language in a specially organized educational environment. In turn, this requires students to make some effort in this process, including strong-willed. At the same time, total quarantine depletion, the burden of online lifestyles, ripe information, military threats, fear of uncertainty about the end of the crisis – all this violates information and psychological security, emotional well-being of participants in the educational process, and can stimulate procrastination destructively affect the process of learning a foreign language. Therefore, the study of psychological barriers to primary bilingualism and ways to overcome them in measuring psychological resilience is undoubtedly a pressing problem today.

Analysis of the recent research and publications. The problem of bilingual education is actively studied in sociolinguistic, linguistic and psycholinguistic approaches, focusing on the study of general patterns of formation of the second language system, and issues of interaction and mutual enrichment of languages through social interaction [10, p.107]. Hence, the field of modern scientific interest encompasses psychological features of language development in the conditions of bilingualism (Kazibekova, 2018), personal constructs in bilingualism (Peretyatko, Teslenko, 2019) etc. Productive bilingualism includes understanding the cultural characteristics of the people whose language is studied as a foreign language, learning culture. In this context of the research, there should be mentioned psychological features of ethnic identity and tolerance in bilingual students (L. Korol, 2013), age and psychological features of bilingual students (Bureiko, 2015, 2018), means of developing the cognitive sphere of students in mastering a foreign language (Shyriaieva, 2009), including the method of psychodrama for the development of the conceptual system of bilinguals (Handzilevska & Shyriaieva, 2013), psycholinguistic features of assimilation of Anglo- Americanisms by carriers of Ukrainian-English educational bilingualism (Leleka & Moskalenko, 2018) etc.

This field of scientific research also includes the overview of the organization and development of bilingual education in different countries and on different continents. The problem is studied in modern Ukrainian schools (Bodnarchuk, 2013); attention is paid to the specificity of teaching children of national minorities, Ukraine included (Tsyura & Bodnarchuk, 2012), features of bilingual programs used in USA, the European Community (Drobot & Ivanyusheva, 2012), advantages and disadvantages of bilingual education in Ukraine and the world (Kurinny & Cherkasova, 2019) and others. Of great interest are the problems associated with the reform of school foreign language education, in particular in the Czech and Slovak Republics (Godunko, 2018), the criteria for bilingual education, factors of organization of bilingual education in educational institutions of Slovakia (Smirnova, 2015), the development of native language education of Ukrainians in the Western diaspora (Romanyuk, 2015), the development of bilingual education in Canada (Shiyko, 2016), as well as bilingual school education in England and Wales (Lotfi Garudi, 2020) and others.

At the same time, with given current conditions, we see the lack in the study of the organization of bilingual education through the prism of the resilience approach, in the study of the role of psychological stability for self-presentation of students in foreign language environment, in overcoming and preventing their procrastination. The relevance of this is confirmed by our previous studies (Handzilevska, Kondratyuk, 2021), where the resilience approach has been investigated in the context of online learning. In general, the studies around this

approach are united by the idea that a high level of resilience, which protects against the negative effects of the crisis (Charney, 2004; Juczyński & Ogińska-Bulik, 2008), can be a protective factor in difficult everyday situations and emergency events (Felcyn-Koczevska & Ogińska-Bulik, 2012) [6, p.36], which is important for cognizing the problem of primary bilingualism in modern conditions of adaptation to hostilities in Ukraine and abroad. Therefore, in this research, we focus on the role of resilience in the prevention of student procrastination.

The study **aims** at finding out the impact of resilience on preventing procrastination of Ukrainian students mastering English, as well as Ukrainians studying abroad or those being forced to leave Ukraine due to Russian aggression and hence learning a foreign language (Slovak or/and Polish).

Objectives: to empirically study the features of procrastination of Ukrainian students learning English, as well as Ukrainians who temporarily left for Slovakia and Poland; to identify the dependence of indicators of severity procrastination of this category of persons on their resilience, as well as on their communicative self-control.

Presenting main material. The following diagnostic tools were used to achieve the goals and objectives of the study: the questionnaire "Degree of severity procrastination" by M. Kiselyova (Ukrainian version L. Karamushka, O. Bondarchuk, T. Grubi) [8, p.68-70], which allows to determine the characteristics of procrastination on three scales "Motivational insufficiency", "Perfectionism", "Anxiety" and the general level of procrastination; Resiliency Assessment Scale (SPP – 25), by N. Ogińska-Bulik and Z. Juczyński [2] (Ukrainian adaptation U. Nikitchuk, V. Kondratyuk), which measures the following five factors: "Perseverance and determination in activity", "Openness to new experiences and a sense of humor", "Personal competence in coping with difficulties and tolerance of negative emotions", "Tolerance of failure and attitude to life as a challenge", "Optimistic attitude to life and the ability to mobilize in difficult situations"; test "Assessment of self-control in communication" (M. Snyder), which allows to identify the level of communicative self-control in the educational activities of students: low, medium or high [4; 5]. Spearman's correlation coefficient was used for mathematical and statistical processing of empirical data.

The empirical sample included 68 respondents: 40 first-year students of the Faculty of Romance and Germanic languages and students majoring in "Primary education with advanced study of English" at the National University "Ostroh Academy" (Ukraine) (average age of the respondents –19.5 years; 92% women and 7,5% men; the average value of the duration of studying English – 11.2 years, the level of language proficiency: (A1) Elementary –0%, (A2) Pre-intermediate –2%, (B1) Intermediate –17%, (B2) Upper intermediate –32%, (C1) Advanced –27%, (C2) Proficient –22%, among them only students –47.5%, study and work –52, 5%) and 28 Ukrainians who study abroad (Slovakia, Poland) or were forced to leave Ukraine due to Russian aggression and being obliged to learn a foreign language (Slovak –54% and Polish –46%): (average age of the respondents –26.6 years; 14% of men and 86% of women; 46% of the respondents study, 29% –study and work, 25% work, the average value of living abroad –2.6 years, the average value of study / work abroad –2.5 years, the average value of learning the language in which they study / work –4.7 years; levels of proficiency in the foreign language in which they study / work: (A1) Elementary –11%, (A2) Pre-intermediate –11%, (B1) Intermediate –13%, (B2) Upper intermediate –29%, (C1) Advanced –29 %, (C2) Proficient –7%.

In the first stage of the study, we analysed the severity of procrastination within the group of the Ukrainian students studying English in Ukraine (group №1), and Ukrainians who have temporarily gone abroad and are learning a foreign language (Slovak and Polish) (group №2). Hence, the use of the questionnaire "Degree of severity of procrastination" by M. Kiselyova allowed us to identify the advantages of high (59%) and medium (34%) level of the overall level of procrastination of students in terms of English language proficiency. Similar results are observed within the respondents who study the language abroad –a high level of procrastination is characterized by 64%, medium –36%. It should be noted that no persons with a low rate of procrastination were found within the respondents of group № 2 (Table 1).

According to the results of the study of the connection between academic procrastination and the organization of students' educational activities, which N. Dmitriyuk, N. Kordunova, V. Milinchuk carried out in 2019, students had a low (59.7%) degree of procrastination [7]. Such students are characterized by independence, timely performance and organization of learning. According to our research, this level of procrastination is only 7%. Students with a high degree of expression of procrastination are characterized as those who often evade important activities and important decisions, while with a medium degree of procrastination (27.4%) tend to occasionally demonstrate procrastination in behavior, are in no hurry to do the right thing, often overestimate their strength and are forced to do work in a hurry, which in turn affects the quality of performance [7, p. 64].

Regarding the results of our study, we note that 52% of the first group is dominated by the average level of procrastination of the scale "Motivational insufficiency". This result indicates that students can realize their plans, desires, plans, but sometimes may lack motivation [7, p.65]. Only 11% of the students studied have a high degree of expression. This means that the representatives of this group do not have enough motivation to achieve a certain goal in life and to perform educational tasks [7, p.65].

Table 1.

Indicators of the level of student procrastination (%)

	High level		Middle		Low	
Group of respondents	1	2	1	2	1	2
Overall figure	59	64	34	36	7	-
Scale "Motivational insufficiency"	11	18	52	36	37	46
Perfectionism scale	30	39	55	54	15	7
Anxiety Scale	42	44	17	44	41	12

37% of the studied students have a low degree of motivational insufficiency. It can be explained by the fact that they are persistent in the implementation and organization of educational tasks in the student environment [7, p.65]. Similar results we also observe with the respondents of group №2. High level motivational insufficiency is characteristic only of 18% of respondents, while the average -36%, low -46%. Such results indicate that representatives of both groups are motivated to learn foreign languages (Figure 1).

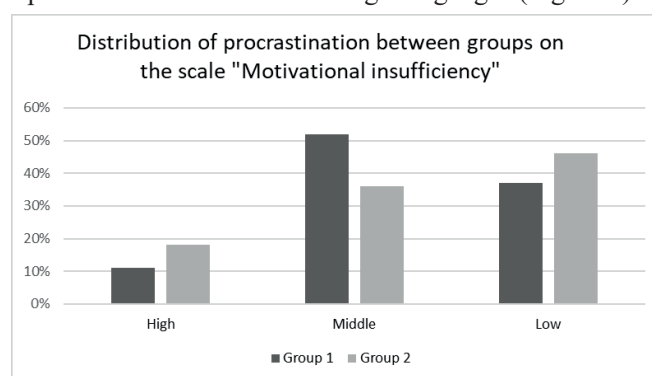


Fig.1. Indicators of the distribution of procrastination (scale "Motivational insufficiency") between groups

In addition, it was found out that the vast majority of the respondents in the first group have a high (30%) and medium level of perfectionism (55%), as well as the respondents of group 2 (39% and 54%, respectively). High indicators of the level of perfectionism of students, according to the works of N. Dmitriyuk N. Kordunova, V. Milinchuk [7, p.65], may indicate that in crisis, the student's desire for perfection and social success requires significant and not always justified costs of psycho-energy potential, while low may be due to disorders of the will, lack of organization of their own axiological guidelines. The results of our study show that a low level of perfectionism is characteristic of only 15% of the respondents in the first group and 7% in the second (Figure 2).

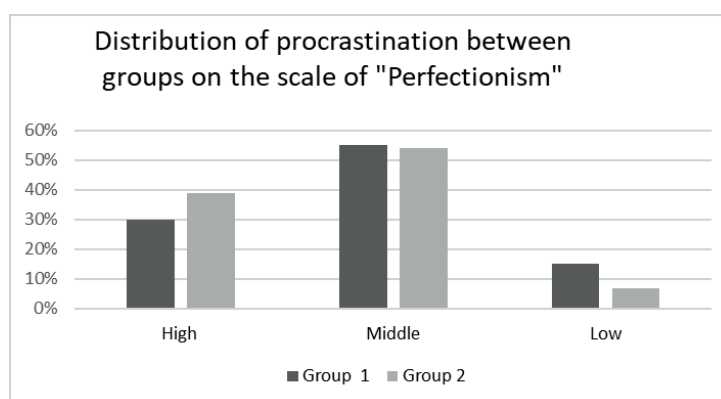


Fig.2. Indicators of the distribution of procrastination (scale "Perfectionism") between groups

Regarding the procrastination rate of the Anxiety Scale, it was found that 42% of the respondents in the first group have a high level of anxiety, which may be related to the crisis situation in Ukraine. External manifestations of anxiety (nervousness, rapid mood swings) can negatively affect the success of student learning, interaction with the environment [7, p. 65]. At the same time, a low level is characteristic of 41% of the respondents in the first group. This level indicates their stress resistance at work, which is a professionally important quality of the future

specialist [7, p.65]. The average level is typical of only 17% of students. Such students are balanced, confident, but under certain circumstances are able to lose control over their own feelings, which in turn characterizes their behavior as unstable [7, p.65]. Regarding the indicators of the "Anxiety" scale of procrastination within the respondents of group №2, we note the predominance of high (44%) and medium (44%) levels of this scale, while the low level is characterized by only 12%. It is likely that such results may be related to the process of adaptation to another cultural environment, but this assumption requires new research (Figure 3).

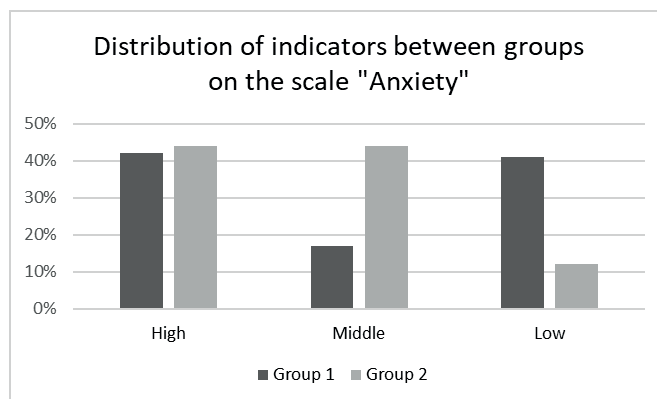


Fig.3. Indicators of the distribution of procrastination (scale "Anxiety") between groups

The next phase of the study is focused on the students' communicative self-control and its relationship to procrastination. M. Snyder's method of diagnostic assessment of self-control in communication allowed to reveal the advantage of medium (63%) and low (22%) level of language self-control in students (respondents of the first group). Similar results are observed within the representatives of the group №2 – the average level of communicative self-control is 39%, low – 32%. In turn, this indicates the behavioral stability of the students regardless of the situation and at the same time incontinence in emotional manifestations. Only 15% of the respondents in group №1 and 29% of respondents in group №2 have a high level of communicative control in respondents, which indicates their ease of flexibility to react to changes in the situation, feel good and anticipate the impression they make on others.

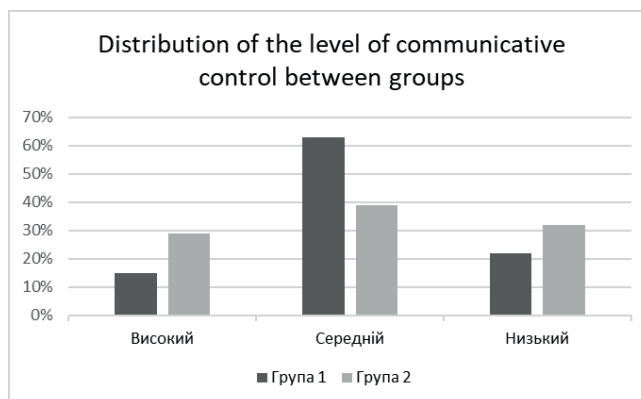


Fig.4. Indicators of the distribution of communicative self-control between groups

However, the correlation coefficient used, did not show a relationship between communicative control and procrastination. Probably, self-control is not the main factor of procrastination in this sample of the respondents.

Resiliency Assessment Scale (SPP-25), developed by N. Ogińska-Bulik and Z. Juczyński (2008), summarizes the openness of the respondents to new experiences, the ability to cope with negative emotions and the ability to mobilize in difficult situations [2]. Sustainability, considered by the authors as a mechanism of self-regulation, is universal and should protect against the negative consequences of past events, such as traumatic and everyday life. Thus, the scale can be used for measurement of personal tendencies of people exposed to stress, including traumatic [2, p.52], which is important for our study. Thus, the application of this scale is revealed on a high level of resilience in 40% of the respondents in the group №1 and in 36% of the respondents in group №2. At the same time, we observe the advantage of the low level of this indicator (32% and 36%, respectively). The average level of resilience is typical of 28% of the respondents in both the first and second groups (Figure 5).

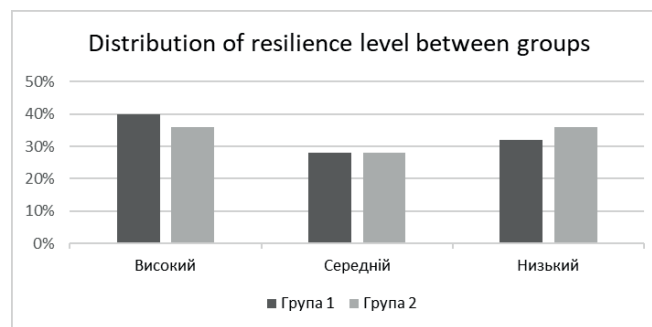


Fig.5. Indicators of the distribution of the overall level of resilience between groups

The next stage of the study was devoted to the analysis of the relationships between procrastination and resilience. Thus, the application of Spearman's correlation coefficient revealed a moderate inversely proportional two-way correlation between the indicators of the general level of resilience and the procrastination scale "Motivational insufficiency" ($r = -0.377$, $p = 0.05$) within the respondents of the first group. The results shown in Table 2 confirm the moderate directly proportional two-way correlation dependence of all procrastination scales. We can assume that by developing the resilience of respondents, we will thereby reduce the level of motivational insufficiency and hence the indicators of other scales of procrastination.

Table 2.

The results of correlation analysis between indicators general level of resilience and procrastination

Procrastination scales	Motivational insufficiency	Perfectionism	Anxiety	General level resilience
Motivational insufficiency	1,000	0.632**	0.637**	-0.377*
Perfectionism		1,000	0, 502	-0.001
Anxiety			1,000	-0, 219
Total level of resilience				1,000

Notes: * –significance at the level of $p \leq 0.05$; ** –significance at the level of $p \leq 0.01$

In addition, a moderate, inversely proportional correlation was found between the procrastination rates of the "Motivational Insufficiency" scale and the "Openness to New Experience" Resilience Scale ($r = -0.413$, $p = 0.01$), as well as the "Tolerance to failure and attitude to life as a challenge" Resilience Scale ($r = -0.325$, $p = 0.05$) in the first group. Such results indicate the importance of development of resilience for prevention of motivational insufficiency, which is an important component of procrastination for the representatives of the first groups.

Using Spearman's correlation coefficient allowed to detect a moderate inversely proportional one-way correlation between indicators scales of procrastination "Anxiety" and the scale of resilience "Tolerance to failure and attitude to life as a challenge" (-0.334 , $p = 0.05$) within the respondents of group № 2. These results demonstrate the importance of reducing the level of anxiety within the respondents in this group for the formation of resilience. At the same time, there is a moderate direct proportional one-sided correlation between the indicators of the procrastination scale "Perfectionism" and the resilience scale "Optimistic attitude to life and the ability to mobilize in difficult situations" (0.355 , $p = 0.05$), which indicates the urgency of the development of willpower in the respondents of this group for the formation of their resilience.

In addition, a moderate direct proportional one-way correlation between the scale indicators was found resilience "Openness to new experiences and a sense of humor" and indicators of communicative self-control (0.348 , $p = 0.05$) within the respondents of group № 2. These results indicate that the development of openness to new experiences and a sense of humor will be positive for flexible response to the changed situation of the respondents of the second group, predicting the impressions they make on others. Procrastination is often seen as a strategy used by the subject to control anxiety, which is backed by fears of various origins, including fear of failure and fear of losing control of the situation [1]. It is probable that in the context of procrastination, the obtained result indirectly testifies to the importance of resilience formation for the respondents of the second group. Testing this hypothesis requires further research on a quantitatively increased sample.

The phenomenon of procrastination is increasingly spreading to all categories of the population. A special period of human life in which this phenomenon can be activated is the student years, which fall on the time of study including a great number of tasks [3]. Our study confirms the relevance of the research of procrastination in the context of educational bilingualism. Usually, scientists focus on the factors of procrastination, emphasizing the causes of its occurrence. Thus, the most common research is the study of the relationship between procrastination

and personality perfectionism (Ferrari, Johnson, McCown, 1995; McCabe-Bennett, Cassin & Antony, 2015; Rice, Richardson & Clark, 2012; Capan, 2010; Sirois, Fuschia, 2016 etc.) and others. The results of the research testify to correlation connection between the indicators of perfectionism and procrastination. Research carried out by V. Kostiuchyk in 2020 confirms such results. Hence, it detected the dependence of the indicators of procrastination on self-oriented perfectionism within the university students ($r = 0,257$; $p \leq 0,05$), as well as the indicator of perfectionism focused on others ($r = 0,229$; $p \leq 0,05$). In addition, it was discovered that general level of perfectionism is positively correlated with the Tuckman scale ($r = 0,242$; $p \leq 0,05$) [9].

In addition to perfectionism, among the factors of academic procrastination, scientists usually mention anxiety, locus of control, motivation, value orientations, emotional and volitional sphere, long lead time, unclear deadlines, high employment, delayed remuneration, delayed work, situational overload [11]. Our study expands the range of procrastination factors and identifies psychological resilience as a possible factor of its prevention.

Conclusions. Thus, an empirical study of the problem of procrastination of the students through the prism of their resilience revealed a predominance of high and medium levels of overall procrastination within the group of the Ukrainian students studying English in Ukraine (group №1) (59% and 34% respectively) and Ukrainians studying foreign languages abroad (Slovak and Polish) (group №2) (64% and 36%); the predominance of medium and low level of language self-control in the respondents of the first (respectively 63% and 22%) and the second (respectively 39% and 32%) groups of the respondents; the predominance of high and low levels of resilience among the respondents in group №1 (40% and 32%, respectively) and the respondents in group №2 (36% and 36%, respectively). Spearman's correlation coefficient revealed a moderate inverse proportion two-way correlation between procrastination indicators "Motivational insufficiency" ($r = -0.377$, $p = 0.05$) and the overall level of resilience, the resilience scale "Openness to new experiences" ($r = -0.413$, $p = 0.01$), as well as the scale of resilience "Tolerance to failures and attitude to life as a challenge" ($r = -0.325$, $p = 0.05$) respondents of the first group. A moderate inversely proportional one-way correlation between the indicators was revealed via a procrastination scale "Anxiety" and the resilience scale "Tolerance to failure and attitude to life as a challenge" (-0.334 , $p = 0.05$). It moderates directly proportional one-sided correlation between the indicators of the procrastination scale "Perfectionism" and the resilience scale "Optimistic attitude to life and the ability to mobilize in difficult situations" (0.355 , $p = 0.05$) within the respondents of group №2, as well as a moderate directly proportional one-way correlation between the indicators of the scale resilience "Openness to new experiences and sense of humor" and indicators of communicative self-control (0.348 , $p = 0.05$) within the group of the respondents of the same group. The results of the study statistically show the importance of the development of resilience to prevent procrastination of the English-speaking students in Ukraine, in particular to prevent their lack of motivation, and to respond flexibly to the changed situation, communicative self-control of the respondents studying Slovak and Polish abroad. At the same time, a considerable focus has been set on the importance of reducing anxiety and the relevance of the development of willpower within the respondents of the second group for the development of their resilience.

We see the **prospect of further research** in the study of the relationship between the indicators of bilingualism and psychological resilience, as well as the features of procrastination through the prism of the resilience approach of the students abroad in terms of their mastering a foreign language.

Literature:

1. Burka, JB, Yuen, LM. Procrastination : Why you do it, what to do about it. Cambridge : Yes Capo Press, 2008. 337 p.
2. Ogińska-Bulik N, Juczyński Z. The Resiliency Assessment Scale (SPP-25). Now Psychol. 2008; 3: P. 39–56.
3. Rice, KG, Richardson, CM, & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of counseling psychology*, 2012. 59 (2), 288 p.
4. Snyder, M. & Gangestad, S. Self-monitoring : Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*, 2000. Vol. 126, No. 4, P.530–555
5. Snyder, M. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974. 30, P. 526–537.
6. Handzilevska HB, Kondratyuk VV. Resources and barriers of information and psychological security of primary school teachers in the conditions of online initiation: resilience approach. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Psychology": a scientific journal*. Ostroh: NaUOA Publishing House, January 2021. № 12. P. 35–40.
7. Dmytryuk NS, Kordunova NO, Milinchuk VI Connection of academic procrastination with the organization of students' educational activity. *Actual problems of psychology: collection of scientific works of the GS Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kyiv, 2019. Volume I: Organizational Psychology. Economic psychology. Social Psychology. Vip. 53. P. 62-67.
8. Karamushka LM, Bondarchuk OI, Grubi TV Methods of research of perfectionism, workaholism and procrastination of personality: methodical manual. Kamianets-Podilskyi: PE "Axiom", 2019. 80 p

9. Kostiuchyk VP Empirical research of the connection between perfectionism and procrastination in university students [Electronic resource] *Scientific blog of NaUA*. 2020. Mode of access to the resource URL : <http://naub.oa.edu.ua/>
10. Malykhina OE Basic approaches to the study of bilingualism. *Scientific treasury of education of Donetsk region*. 2015. № 1. P. 106-109.
11. Motruk T. O., Stetsenko D. V . Procrastination as an inhibitor of successful personality development. *Current issues of modern psychology: materials of the First All-Ukrainian scientific-practical conference of students, graduate students and young scientists (Sumy, May 15, 2014)*. Sumy: Two Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko, 2014. P. 292–297.

Отримано: 14 березня 2022 р.

Прорецензовано: 25 березня 2022 р.

Прийнято до друку: 25 березня 2022 р.

e-mail: oksana.matlasevych@oa.edu.ua

iryna.kolodiazhna@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-45-51

Матласевич О. В., Колодяжна І. О. Роль самотурботи в розвитку емпатії майбутніх психологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 45–51.

УДК 159.923.2

Матласевич Оксана Володимирівна,

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

Колодяжна Ірина Олегівна,

студентка 4-го курсу спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»

РОЛЬ САМОТУРБОТИ В РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Статтю присвячено проблемі емпатії та її розвитку в майбутніх психологів. Зазначено, що емпатія, як здатність розуміти внутрішній світ іншої людини, співчувати їй, – одна з найважливіших професійних якостей для психологів і один із чинників успішності їхньої професійної діяльності. Однак надмірне емпатичне занепокоєння може бути чинником ризику розвитку синдрому вигорання. З'ясовано, що у своїй роботі психологи можуть застосувати 5 форм емпатичного реагування: розуміння, виклик, дослідження, припущення та інтерпретація. Ці форми реагування потребують використання когнітивних процесів мислення і більше схожі на навик. Водночас когнітивні витрати емпатії можуть змушувати майбутніх психологів уникати її.

У результаті проведеного емпіричного дослідження з'ясовано, що емпатія в майбутніх психологів розвинута недостатньо. Установлено, що студенти випускного курсу мають нижчий рівень емпатії порівняно зі студентами 3-го та 2-го курсів, що може бути пояснено підвищеним рівнем особистого стресу та тривожності випускників перед подальшою життєвою та професійною траєкторією.

На основі теоретичного аналізу обґрунтовано, що для розвитку здорової емпатії майбутніх психологів, яка би не призвела в подальшому до сенсорного перевантаження та емоційного виснаження, важливими мають стати навички самотурботи, які формуються на основі самоспівчуття, уважності та саморефлексії. Рушійною силою культивування емпатії є бажання розвивати емпатію та віра в можливості її розвитку.

Ключові слова: емпатія, самотурбота, самоспівчуття, саморефлексія, студенти, психологи, розвиток.

Oksana Matlasevych,

Doctor of Sciences in Psychology,
Associate Professor, Head at the Department of Psychology and Pedagogy,
The National University of Ostroh Academy

Iryna Kolodiazhna,

4th year student of Psychology,
The National University of Ostroh Academy

THE ROLE OF SELF-CARE IN THE DEVELOPMENT OF EMPATHY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article is devoted to the problem of empathy and its development in future psychologists. It is noted that empathy, as the ability to understand the inner world of another person, and sympathize with him or her, is one of the most important professional qualities for psychologists and one of the factors of the success of their professional activity. However, an excessive empathic concern may be a risk factor for burnout. It was found that psychologists can use 5 forms of empathic response in their work: understanding, challenge, research, assumption, and interpretation. These forms of response require the use of cognitive thinking processes and are more like a skill that can be developed and trained. At the same time, the cognitive costs of empathy may force future psychologists to avoid it.

As a result of the conducted empirical research, it was noticed that empathy is underdeveloped in future psychologists. It was found that 10.5% of final year students have a very low level of empathy, 36.8% have an undervalued level, 52.6% have an average level of empathy, and no student was found with a high level of empathy. The empathy scores of the final year students are lower compared to the 3rd and 2nd year students, which can be explained by the increased level of personal stress and anxiety of the graduates before their further life and professional trajectory. It was also found out that besides personal stress, the ability of empathic response is impaired due to the frequent sleep deprivation traced in students. Based on the theoretical analysis, it is substantiated that for the development of healthy empathy of future psychologists, which would not further lead to sensory overload and emotional exhaustion, self-care skills that are formed on the basis of self-awareness, mindfulness and self-reflection should become extremely important. These require vulnerability, which can cause feelings of insecurity and even shame. But it is vital for psychologists to recognize that their mistakes and failures are

not special; or different from what they see in others when they show empathy and sympathy. Everyone experiences pain, loneliness, despair, and inadequacy, but only by sharing this as part of a shared humanity we can understand that we are not alone. The driving force behind the cultivation of empathy is the desire to develop empathy and the belief in the possibilities of its development.

Keywords: *empathy, self-care, self-compassion, self-reflection, students, psychologists, development.*

Постановка проблеми. Емпатія – здатність співчувати іншій людині – важливий посередній чинник у розвитку професійної компетентності всіх підтримувальних професій, зокрема і психологів. Учені довели, що емпатія мотивує багато типів просоціальної поведінки, як-от, прощення, волонтерство та допомога, і що вона негативно пов'язана з такими речами, як агресія та залякування. На офіційній сторінці дослідницького інституту «Greater Good Science Center» зазначено, що «емпатія – це будівельний блок моралі – аби люди дотримувалися золотого правила» [26]. Дослідник емпатії та психолог Стенфордського університету Джаміль Закі також пише, що емпатія є «психологічним «суперклеєм», який з'єднує людей і підтримує співпрацю та доброту» [27].

Однак, незважаючи на потенційні переваги, емпатія сама собою не є автоматичним шляхом до суспільного блага й успіху в професії психолога. Емпатія може бути як професійно важливою якістю, так і чинником ризику розвитку синдрому вигорання. Щоб розвинути емпатію, яка справді допомагає людям, потрібна стратегія [11].

Емпатія – широко визнана невід'ємна частина всіх видів терапії, орієнтованої на клієнта [24, 28]. У медичній практиці клієнти, які відчувають брак емпатії та співчуття під час догляду, навіть можуть подати до суду за недбалість або змінити терапевта. Однак самі представники підтримувальних професій рідко усвідомлюють важливість звернення цих почуттів на себе. Тоді як співчуття до інших вважають чеснотою, співчуття до самого себе часто неправильно інтерпретують і розглядають як егоїстичність або надмірний егоцентризм [25]. На наше переконання, самотурбота не може бути небажаною рисою, а навпаки – має стати однією з основних для ефективного функціонування психолога, запобігання його сенсорному перевантаженню та емоційному виснаженню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології емпатія – одне з центральних понять. Її досліджували як закордонні вчені (Н. Мак-Вільямс, Е. Тітченер, К. Роджерс, А. Джерас, Д. Бетсон, Л. Грінберг, Р. Елліот, В. Бойко, Т. Пашукова та ін.), так і вітчизняні (Е. Балашов, Л. Журавльова та ін.). Проблему розвитку емпатії в майбутніх психологів вивчають такі українські учені, як Н. Сердюк, А. Машонок, Н. Мартинюк, В. Кузьміна, О. Гульбс, С. Діхтяренко, Я. Чаплак та ін. З-поміж сучасних закордонних дослідників це питання порушують Е. Абрамсон, Дж. Закі, М. Кезер, С. Ходжес, К. Шуман та ін.

Як не дивно, але в сучасній психології все ще немає загального визначення поняття «емпатія». Е. Тітченер зазначав, що емпатія – це здатність людини розглядати ситуацію з позиції співрозмовника й емоційно відчувати його емоційний стан [6]. Відомий автор клієнтоорієнтованої терапії К. Роджерс визначав емпатію «як можливість увійти у внутрішній світ іншого та бути в ньому, як удома». Володіти емпатією, на думку К. Роджерса, – це відчувати біль і задоволення іншого так, як відчуває це він [5]. А. Меграбян трактує поняття емпатії як «емоційний відгук людини на хвилювання інших, що виявляється у співчутті та співпереживанні» [8, с. 56]. Е. Балашов розглядає емпатію як комплексну властивість, що проявляється в розумінні внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні в її життя і виконує регульовальну, комунікативну і життєзабезпечувальну функцію [1, с. 31].

Зазначимо, що цей термін, хоча іноді й викликає дискусії, загалом належить до двох конструкцій. Перша містить процес постановки себе на місце іншої людини, який називають прийняттям перспективи, або прийняттям ролі. Таке розуміння найбільш близьке до визначення емпатії К. Роджерса. Друга конструкція містить переживання емоційних реакцій на ситуацію іншої людини, яку часто називають емоційним співпереживанням, або емпатичним занепокоєнням.

Прагнучи внести ясність у цю неоднозначність, 2018 р. Марк Девіс розробив модель емпатії, яка містить чотири взаємопов'язані рівні-конструкції, причому кожна конструкція в моделі впливає одна на одну.

Першими в моделі є антецеденти – здатність емпата сприймати перспективу і схильність переживати емоційні реакції. Адам Джерас із колегами також припустили, що важливою передумовою до емпатії є здатність емпата до саморефлексії власного попереднього досвіду, а також його цінностей та упереджень [19].

Друга конструкція-рівень стосується процесів, які містять несвідому поведінку (наприклад, міміку), і ту, що ґрунтується на умовних реакціях (більш добровільний і когнітивно складний процес сприйняття іншої людини). А. Джерас зазначає, що, зазвичай, ми використовуємо низку стратегій, щоб сприйняти позицію іншої людини, включаючи уявлення про себе в їхній ситуації, але з урахуванням унікальної ситуації іншої людини; роздуми про випадки, коли ми переживали подібну ситуацію, що й інша людина;

і використання стереотипів або евристики (практичних правил) щодо того, як певні типи людей почуваються в певних типах ситуацій [18].

Унаслідок емпатійних процесів людина може відчувати як внутрішньоособистісні, так і міжособистісні результати.

Третя конструкція – внутрішньоособистісні результати – складається з афективних реакцій емпата, наприклад, коли співпереживач відчуває такий самий або подібний вплив на іншу людину (паралельний результат), або коли емпат відчуває афект, який є реакцією на ситуацію іншого, але не обов'язково такий самий або подібний як в іншій особі (реактивний результат). Останнє – це так зване емпатичне занепокоєння, співчуття до іншої людини і навіть особистий дистрес [29].

Міжособистісні результати – четверта конструкція – відображені в альтруїзмі й допомозі. Дослідження Деніеля Бетсона та його команди продемонстрували, що емпатійне занепокоєння мотивує того, хто співчуває, допомогти іншій людині, тоді як особистий дистрес, як правило, гальмує таку поведінку допомоги [14].

Закордонні психологи Л. Грінберг і Р. Елліот замість рівнів виділяють п'ять форм емпатичного реагування, які можуть застосовувати психологи у своїй роботі з клієнтом: розуміння, виклик, дослідження, припущення та інтерпретація. Розуміння передбачає, що психолог намагається прийняти або усвідомити позицію свого клієнта і передати це розуміння. Виклик передбачає, що психолог допомагає клієнту проявити та яскраво пережити свої емоції та ситуацію. Дослідження передбачає, що психолог допомагає клієнту розглянути та зосередитися на аспектах своєї ситуації, які досі, можливо, були менш досліджені та враховані. І, нарешті, психолог надає клієнту потенційний попередній аналіз його досвіду (припущення) або нову інформацію, використовуючи його або свою позицію на те, що клієнт пережив (інтерпретація) [20].

Низка дослідників (С. Ходжес, М. Масе та ін.) розподіляють емпатію на емоційну та когнітивну. Емоційна емпатія складається з трьох окремих компонентів: 1) переживання тієї самої емоції, що й інша людина; 2) особистий дистрес – належить до власних переживань у відповідь на сприйняття чужого становища; 3) співчуття до іншої людини. Для її пояснення використовують дослідження нейробіологів про «дзеркальні нейрони», які спрацьовують, коли люди спостерігають і відчувають емоції. Другий тип емпатії – когнітивна – відображає те, наскільки добре людина може сприймати та розуміти емоції іншого. Когнітивна емпатія передбачає «більш повні та більш точні знання про зміст розуму іншої людини, зокрема про те, що людина переживає» [22]. Відповідно, люди можуть використовувати когнітивні процеси мислення, щоб пояснити психічний стан інших. У такому розумінні когнітивна емпатія більше схожа на навик: люди вчаться розпізнавати й розуміти емоційний стан інших як спосіб оброблення емоцій та поведінки. На думку І. Юсупова, емоційна та когнітивна емпатійні реакції перебувають між собою в комплементарних відношеннях, взаємодіючи у випадку дефіциту інформації про об'єкт емпатії [10].

Хоча чіткого консенсусу немає, імовірно, емпатія передбачає безліч процесів, які містять як автоматичні емоційні реакції, так і засвоєні концептуальні міркування. Важливо, аби психолог, залежно від контексту та ситуації, міг викликати одну або обидві емпатичні реакції.

Щодо розвитку емпатії, то в психології вважають, що емпатія розвивається природним шляхом, якщо батьки здатні синхронізуватися з енергією дитини і налаштовуватися на її емоційні стани. Такий емоційний зв'язок створює резонанс між батьками та дитиною, під час якого вони переживають єдність. У такому глибокому взаємному стані діти вперше отримують досвід емпатії [7, с. 157].

Однак, на жаль, багато студентів-психологів не відчували досвіду емпатії у взаємостосунках зі своїми батьками і, відповідно, не знають, як дати подібний досвід своїм клієнтам. Крім того, як засвідчило дослідження С. Кемерона, когнітивні витрати емпатії можуть змушувати здобувачів уникати її [16].

Тому **мета статті** – на основі теоретичного аналізу та здобутих результатів проведеного емпіричного дослідження обґрунтувати роль самотурботи в розвитку емпатії в майбутніх психологів.

Методи дослідження: опитувальник «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В. Бойко).

Виклад основного матеріалу дослідження. У працях сучасної української дослідниці Л. Журавльової зазначено, що найбільш сприятливим для розвитку емпатії є юнацький період. Адже саме тоді формуються комунікативні навички у зв'язку з початком самостійного життя, у яких емпатія відіграє головну роль [2], а також саме на той період найчастіше припадає здобуття фаху.

Як уже зазначено вище, емпатія – важлива професійна якість психолога, чия практична діяльність пов'язана з безпосередніми контактами з людьми, з допомогою у вирішенні їхніх проблем. Тому ми вирішили з'ясувати наявний рівень емпатії в майбутніх психологів, провівши емпіричне дослідження. Вибірку становили 90 студентів 1–4 курсів спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія».

Для діагностики рівня емпатії було використано методику «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В. Бойко), яка дає можливість визначити чотири рівні емпатії:

– дуже низький – людина може мати серйозні проблеми зі встановленням емоційного контакту;

– занижений – можуть виникнути проблеми з розумінням та реагуванням на глибокі почуття;
 – середній – характерний для людей, які здатні до емпатійних проявів залежно від ситуації, часто проявляють їх у міжособистісних стосунках, але вміють це гарно контролювати;
 – високий – люди можуть швидко встановлювати емоційний контакт та не мають жодних проблем із розумінням емоцій та почуттів інших.

Після оброблення здобутих результатів установлено, що: 70,3% першокурсників мають переважно занижений рівень емпатії, решта 29,6% – середній, респондентів із дуже низьким та високим рівнем емпатії в цій групі не виявлено. Група другокурсників показала дещо кращі результати: 34,7% респондентів мають занижений рівень емпатії, решта студентів (65,2%) – середній, респондентів із дуже низьким та високими показниками не виявлено. Група третього курсу має такі показники: 14,3% – занижений рівень, 71,4% – середній рівень, 14,3% – високий рівень, респондентів із дуже низьким рівнем не виявлено. Група четвертого курсу показала несподівані для нас результати: 10,5% досліджуваних мають дуже низький рівень емпатії, 36,8% – занижений рівень, 52,6% – середній рівень емпатії, респондентів із високим рівнем емпатії не виявлено.

Таблиця 1

Рівні розвитку емпатійних здібностей у майбутніх психологів НаУОА, %

Рівні	1 курс (n=27)	2 курс (n=23)	3 курс (n=21)	4 курс (n=19)
Дуже низький	–	–	–	10,5
Занижений	70,3	34,7	14,3	36,8
Середній	29,6	65,2	71,4	52,6
Високий	–	–	14,3	–

Середні значення показників емпатії в досліджуваних групах подано на рис. 1. Як бачимо, у першокурсників цей показник дорівнює 19,2 бала (занижений рівень емпатії), у групі студентів другого курсу він зріс до 23,7 бала (середній рівень), у третього курсу він ще вищий – 25,14 бала (середній рівень), а в досліджуваних четвертого курсу показник знижується до 20,63 бала (занижений рівень).

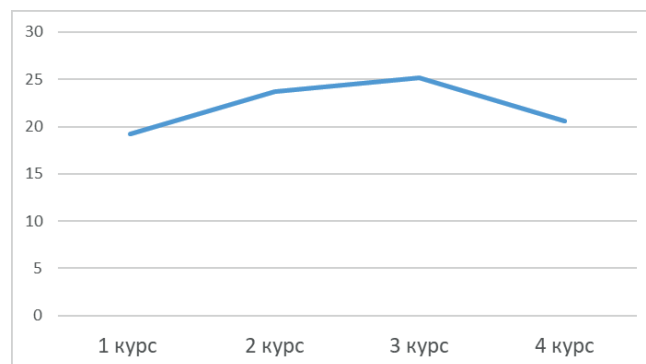


Рис. 1. Середні значення показників емпатійних здібностей у досліджуваних групах майбутніх психологів

Звичайно, цей графік не засвідчує динаміки рівня розвитку емпатії впродовж навчання у ЗВО, оскільки рівень емпатії виміряно в незалежних групах і відмінності можуть бути початково зумовлені особистісними особливостями здобувачів. Ми також припускали, що зниження показників емпатії в здобувачів 4-го курсу могло бути пов'язане з пандемією Covid-19 та переходом на онлайн-навчання. Оскільки, за даними останніх досліджень, деякі медичні препарати (зокрема, парацетамол) можуть «придушувати емпатію» (Д. Мішковські, Дж. Крокер, Болдуїн М. Вей, 2016) [4, с. 52].

Проте схожі результати здобув 2018 року Я. Чаплак. Вибірку його дослідження становили 40 студентів 3–4 курсів спеціальності «Психологія» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. За допомогою методики В. Бойка було виявлено, що в більшості опитаних занижений (у 42,5%) та низький (у 32,5%) рівні емпатії (у решті вибірки – середній) [9]. Автор також використав ще одну методику для визначення рівня емпатії – методику діагностики емпатії А. Меграбіана та Н. Епштейна, результати якої засвідчили високий (70% студентів) та дуже високий (20%) рівні емпатії у студентів. Як пояснює ці розбіжності сам Я. Чаплак, очевидно, автори методик по-різному трактували емпатію. Зокрема, А. Меграбіан розумів емпатію як емоційну реакцію, тоді як В. Бойко розглядає її як емоційно-раціональну форму відображення, яка є витонченим засобом «входження» в психоенергетич-

ний простір іншої людини, де співпереживання є всього лиш емоційним засобом досягнення мети – розуміння індивідуальних особливостей іншої людини [9].

Отже, проведені дослідження дають підстави для висновку, що емпатія майбутніх психологів розвинута недостатньо. Відтак, важливо зрозуміти причини такого стану речей і визначити умови для підвищення її рівня.

На нашу думку, нижчий рівень емпатії у студентів 4-го курсу, порівняно з попередніми роками навчання, може бути зумовлений підвищеним рівнем особистого стресу та тривожності. Такі стани у випускників ЗВО закономірно пов'язані з очікуванням майбутньої атестації, вибором подальшого шляху за порогом університету, пошуком престижної оплачуваної роботи тощо. Закордонні дослідження доводять, що рівень особистого стресу негативно позначається на емпатії (С. Д. Бетсон, 2015; Ш. Джавдані, Н. Садех, Дж. Доненберг, 2017); депривація сну (що часто простежено у студентів) також порушує здатність емпатійного реагування (В. Кілгор, Т. Балкін, 2017) [23].

Згадані вище праці підштовхують нас до висновку, що для адекватного розвитку емпатії дуже важливі навички самотурботи в майбутніх психологів. Як свідчать результати дослідження А. Машонок, рівень емпатії майбутніх психологів корелює з рівнем психологічного добробуту та позитивного ставлення до себе [3]. Ми теж уважаємо, що загальне відчуття добробуту починається з того, як психологи сприймають себе як людей, сповнених емоцій, думок, пристрастей і недоліків, які роблять їх унікальними, а також пов'язують з іншими. Психологи (як викладачі, практики та наставники) повинні усвідомлювати важливість піклуватися про власне психічне здоров'я (а також фізичне здоров'я), подаючи приклад іншим і позбавляючи стигматизації співчуття до себе та співпереживання.

На сучасному етапі самотурботу досліджує К. Нефф, який розуміє її як вираження співчуття, тепла до себе та турботи про себе. Науковець також розробив «Шкалу співчуття до себе» (SCS), яка містить шість підшкाल: самодоброта, самооцінка, гуманність, ізоляція, уважність та самоідентифікація. Вищі значення на цій шкалі прирівняні до вищого рівня співчуття до себе. Ідеї для багатьох елементів, уміщених до цієї шкали, запозичено в буддистської філософії, яка протягом тривалого часу зосереджувалася на тому, як люди бачать свій досвід у контексті загального людства [25].

Як зазначає Б. Браун, співчуття – це не стосунки між цілителем і пораненим, це стосунки між рівними. «Тільки коли ми добре знаємо свою власну темряву, – ми можемо бути присутніми з темрявою інших. Співчуття стає справжнім, коли ми визнаємо нашу спільну людяність» [15].

Тримати дзеркало перед собою (метафорично чи буквально) й оцінювати власний досвід може бути болючим і здаватися контрпродуктивним, щоб поліпшити якість роботи психологів із клієнтами й освіту, яку вони надають своїм студентам. Це вимагає вразливості, яка може викликати почуття невпевненості та навіть сорому. Але психологам важливо визнати, що їхні помилки та невдачі не є «особливими» чи іншими, ніж ті, які вони бачать в інших, коли виявляють емпатію та співчуття. Кожна людина переживає почуття болю, самотності, відчаю та неадекватності, але, лише розділяючи це як частину спільної людяності, можна зрозуміти, що ми не самотні.

Дослідження доводять, що в усіх людей є блоки емпатії або сфери, де важко проявити емпатію. Щоб подолати ці бар'єри, К. Шуман радить помічати свої моделі та зосереджуватися на тих сферах, де важко спілкуватися з людьми та переживати їхній досвід. «Людина почуватиметься більш підтвердженою та почутою, коли вона справді матиме можливість висловити свою думку, і здебільшого люди відповідатимуть взаємністю», – сказав К. Шуман [27]. Фактично, йдеться про самоусвідомлення. А. Асуеро з колегами зазначає, що практики самоусвідомлення можуть сприяти як співчуттю до себе, так і турботі про інших, що важливо, щоби зменшити вигорання [12]. Схожих висновків дійшла й українська дослідниця Г. Гандзілевська з колегами (2021), яка зазначає, що рефлексивність (самопізнання, самоусвідомлення) – важливі компоненти саногенного мислення, яке зі свого боку є ефективним засобом подолання емоційного вигорання [21]. Саме тоді, коли психологи пізнають себе та своїх клієнтів і відчують, що вони мають ресурси, щоб заглибитися в перспективу іншого, зберігаючи власну, сила емпатії вивільняється. А. Джерейс стверджує, що саморефлексія психологів повинна передбачати ретельне вивчення власного проблемного минулого досвіду. Психологи іноді неохоче досліджують, як їхні переживання можуть бути подібними до досвіду клієнтів, однак використання схожого минулого досвіду збільшує легкість розуміння іншої людини, а також призводить до більшої емпатійної реакції, що, як уже згадано, передбачає підвищення мотивації допомагати іншим [17].

На сьогодні відомо чимало способів розвитку самоспівчуття та самотурботи. Наприклад, О. Айдук і Е. Кросс рекомендують психологам розмірковувати про свій досвід із погляду дистанції, яку називають перспективою «мухи на стіні» [13]. А. Джерейс уважає корисним для психологів вивчати власні цінності, цілі, упередження, а також загальні схеми й ідеї того, як вони впливають на розуміння та емпатійне реагування щодо інших людей. Крім того, дослідження К. Шумана та Дж. Закі доводять, що русійною силою культивування емпатії може бути *бажання* розвивати емпатію. Науковці виявили, що люди можуть докладати емпатійних зусиль – ставити запитання та довше вислуховувати відповіді – у ситуаціях,

коли вони відчувають себе не такими, як хтось, а, насамперед, якщо вони вірять, що емпатію можна розвинути за допомогою зусиль [27]. Так само Еріка Вейс, психологиня з Гарвардського університету, сказала, що перший крок до підвищення рівня емпатії – це вірити, що людина здатна розвивати емпатію: «Люди, які вірять, що емпатія може розвиватися, намагаються сильніше співпереживати, коли це для них не природно, наприклад, співпереживаючи людям, які їм незнайомі або відрізняються від них» [30].

Отже, навіть якщо емпатія не приходить природно, дослідження засвідчують, що її можна розвивати та вдосконалювати. І неабияка роль у цьому процесі належить самотурботі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Емпатія, як здатність розуміти внутрішній світ іншої людини, співчувати їй, – одна з найважливіших професійних якостей психологів і один із чинників їхньої успішної професійної діяльності. Однак надмірний розвиток її емоційного складника може бути фактором ризику розвитку синдрому вигорання.

Проведене емпіричне дослідження дало підстави для висновку, що емпатія в майбутніх психологів розвинута недостатньо. Установлено, що студенти випускного курсу мають нижчий рівень емпатії порівняно зі студентами 3-го та 2-го курсів, що може бути пояснено підвищеним рівнем особистого стресу та тривожності випускників перед подальшою життєвою та професійною траєкторією.

І хоча багато психологів вважають, що емпатія до певної міри вроджена схильність, усе-таки здорові емпатійні реакції є навичками, яких можна навчитися та зміцнити через тренування. На основі теоретичного аналізу обґрунтовано, що для розвитку здорової емпатії майбутніх психологів, яка б не призвела в подальшому до сенсорного перевантаження та емоційного виснаження, важливими мають стати навички самотурботи, які формуються на основі самоспівчуття, уважності та саморефлексії. Рушійною силою культивування емпатії є саме бажання розвивати емпатію та віра в можливості її розвитку.

Отже, емпатійні навички треба розвивати паралельно з навичками само турботи. Це має бути не лише основним завданням у процесі підготовки психологів, а й предметом безперервної освіти психологів-професіоналів протягом усього життя.

Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо експериментальне вивчення впливу навичок самотурботи на розвиток емпатії в майбутніх психологів.

Література

1. Балашов Е. М. Психологічні особливості соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*. 2014. Вип. 28. С. 28–39.
2. Журавльова Л. П. Психологічні основи розвитку емпатії людини : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2008. 469 с.
3. Мащонюк А. О. Взаємозв'язок емпатії та психологічного благополуччя у майбутніх психологів. *Young Scientist*. 2016. Вип. 4. С. 459–461.
4. Орлофф Дж. Вживання для емпата: життєві стратегії для чутливих людей. Харків, 2022. 288 с.
5. Роджерс К. Эмпатия. Психология эмоций. Тексты. Москва : Изд-во МГУ, 1984.
6. Сердюк Н. М. Емпатія як компонент конкурентоздатності майбутніх психологів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. Вип. 5. С. 95–99.
7. Уайнхолд Б. Противозависимость: бегство от близости. Каменец-Подольский, 2009. 328 с.
8. Удовенко М. В. Методи діагностики емпатії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. Вип. 7. С. 55–58.
9. Чаплук Я. В. Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. *Psychological Journal*. 2018. № 5 (15). С. 24–39.
10. Юсупов И. М. Психология эмпатии : дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01. СПб., 1995. 252 с. <https://www.dissercat.com/content/psikhologiya-empatii>.
11. Abramson Ashley. Cultivating empathy. *American Psychological Association*. 2021. Vol. 52 No. 8. URL : <https://www.apa.org/monitor/2021/11/feature-cultivating-empathy>.
12. Asuero A. M., Queraltó J. M., Pujol-Ribera E., Berenguera A., Rodriguez-Blanco T., & Epstein R. M. Effectiveness of a mindfulness education program in primary health care professionals: A pragmatic controlled trial. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. 2014. 34. P. 4–12.
13. Ayduk O., & Kross E. (). From a distance: Implications of spontaneous self-distancing for adaptive self-reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2010. 98. P. 809–829.
14. Batson C. D. *Altruism in humans*. New York : Oxford University Press, 2011.
15. Brown B. *Rising Strong: How the Ability to Reset Transforms the Way We Live, Love, Parent, and Lead*. New York : Random House US, 2015.
16. Cameron C. D., Hutcherson C. A., Ferguson A. M., Scheffer J. A., Hadjiandreou E., & Inzlicht M. Empathy is hard work: People choose to avoid empathy because of its cognitive costs. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2019. 148(6). P. 962–976. URL: <https://doi.org/10.1037/xge0000595>.
17. Gerace Adam. The power of empathy. *InPsych 2018*. Vol 40 (October). Issue 5. URL: <https://psychology.org.au/for-members/publications/inpsych/2018/october-issue-4/the-power-of-empathy>.
18. Gerace A., Day A., Casey S., & Mohr P. An exploratory investigation of the process of perspective taking in interpersonal situations. *Journal of Relationships Research*. 2013. 4. P. 1–12.

19. Gerace A., Oster C., O’Kane D., Hayman C. L., & Muir-Cochrane E. Empathic processes during nurse-consumer conflict situations in psychiatric inpatient units: A qualitative study. *International Journal of Mental Health Nursing*. 2018. 27 P. 92–105.
20. Greenberg L. S., & Elliott R.. Varieties of empathic responding. *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* / A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.). Washington, DC : American Psychological Association, 1997. P. 167–186.
21. Handzilevska H., Kalamazh V., Ratinska O., & Khmiliar O. The Role of Sanogenic and Critical Thinking in Preventing the Emotional Burnout of Young Primary School Teachers. *Youth Voice Journal: Young People In Education*. 2021. Vol. 3. P. 15–23.
22. Hodges Sara D., Michael W. Myers. Empathy. P. 296–298. URL : https://pages.uoregon.edu/hodgeslab/files/Download/Hodges%20Myers_2007.pdf.
23. Killgore W. D. S., Balkin T. J., Yarnell A. M., Capaldi V. F. Sleep deprivation impairs recognition of specific emotions. *Neurobiology of Sleep and Circadian Rhythms*. 2017. 3 (June). P. 10–16.
24. Malcom Daniel R. The Critical Role of Self-Compassion and Empathy in Well-Being. *American journal of pharmaceutical education*. 2019. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6983885>.
25. Neff K. D. Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self-Ident*. 2003. 2. P. 85–101.
26. The Psychology of Emotional and Cognitive Empathy. URL : <https://lesley.edu/article/the-psychology-of-emotional-and-cognitive-empathy>.
27. Schumann K., Zaki J., & Dweck C. S. Addressing the empathy deficit: Beliefs about the malleability of empathy predict effortful responses when empathy is challenging. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2014. 107(3). P. 475–493. URL : <https://doi.org/10.1037/a0036738>.
28. Sinclair S., Russell L. B., Hack T. F., Kondejewski J., Sawatzky R. Measuring compassion in healthcare: a comprehensive and critical review. *Patient*. 2017. 10(4). P. 389–405.
29. Truax C. B., & Carkhuff R. R. *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. New York : Routledge, 2017.
30. Weisz E., & Zaki J. Motivated empathy: a social neuroscience perspective. *Current Opinion in Psychology*. 2018. 24. P. 67–71.

Отримано: 8 квітня 2022 р.

Прорецензовано: 15 квітня 2022 р.

Прийнято до друку: 15 квітня 2022 р.

e-mail: yelyzaveta.tymoshchuk@oa.edu.ua

ivanna.bruiaka@oa.edu.ua

vadym.liubomyrskyi@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-52-61

Тимошук С. А., Бруяка І. С., Любомирський В. О. Роль інтуїції в структурі саморегуляції в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 52–61.

УДК 159.9:316.6.

Тимошук Єлизавета Анатоліївна,

викладач кафедри психології та педагогіки,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»

Національного університету «Острозька академія»

Бруяка Іванна Сергіївна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»

Національного університету «Острозька академія»

Любомирський Вадим Олександрович,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»

Національного університету «Острозька академія»

РОЛЬ ІНТУЇЦІЇ В СТРУКТУРІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У статті проаналізовано наукові підходи до вивчення поняття «інтуїція» та «інтуїтивне мислення». Вивчено основні теоретичні положення поняття «саморегуляція». Висвітлено основні наукові концепції щодо використання інтуїції в ухваленні рішень в умовах невизначеності та ролі саморегуляції в цьому процесі. Наведено емпіричні результати дослідження використання особистої інтуїції або раціональності під час ухвалення рішень.

Ключові слова: інтуїція, інтуїтивне мислення, саморегуляція, ухвалення рішень.

Yelyzaveta Tymoshchuk,

Teacher at the Psychology and Pedagogy Department,

PhD Student of Psychology,

The National University of Ostroh Academy

Ivanna Bruiaka,

Mgr Student of Psychology,

The National University of Ostroh Academy

Vadym Liubomyrskyi,

Mgr Student of Psychology,

The National University of Ostroh Academy

THE ROLE OF INTUITION IN THE STRUCTURE OF SELF-REGULATION IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY

The article updates the issues of research on the topic of intuition, emotional intelligence and self-regulation in the context of decision-making under conditions of uncertainty, focusing on the limitations of modern scientific assets on this topic, which to a greater extent reflect the nature of the confrontation between rational and intuitive approaches. Instead, this article presents a view of the modern world of BANI, which requires a modern man to be flexible and have a developed ability to adapt.

The article reflects the empirical results that demonstrate the ambivalent nature of the manifestation of indicators of the intuitive-rational approach, emphasizing the urgent need for further development of modern research with the involvement of a wider sample, and changing the conditions of the experiment. Moreover, this paper describes theoretical components of the decision-making process, which demonstrate the presence of stress and uncertainty in the process of making even everyday decisions. The concept of subjective and objective uncertainty is revealed and their possible influence on our life and the decision-making process itself is highlighted. The characteristic influence of uncertainty on the self-regulation of the individual from the point of view of a modern war is also described.

The absence of a modern conceptual apparatus that could clearly outline the concept of intuition and processes that can be called intuitive is emphasized. The results of the research of modern scientific schools demonstrate the tendency of individuals to an intuitive approach when making decisions in natural conditions.

Theoretical assets demonstrating the connection between intuition, affective states and emotions, which reflect the main principles of information distortion in the decision-making process, are also highlighted.

Keywords: intuition, intuitive thinking, self-regulation, decision-making.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства громадяни переживають складні кризові й екстремальні ситуації, обумовлені спочатку пандемією, а віднедавна й війною, яку розв'язала росія. Основна характеристика таких ситуацій – дефіцит часу й інформації для адекватного ухвалення рішень, високий рівень ризику настання негативних наслідків від помилкових рішень для життя, здоров'я, матеріального збереження об'єктів тощо.

У ситуації глобальних раптових кризових переживань, спричинених травмувальними подіями такими, як війна, тероризм, окупація, втрата близьких, роботи, майна, евакуація, вимушена еміграція, розлучення з сім'єю тощо, людина зазнає чималих труднощів саморегуляції, яким притаманний накопичувальний ефект, а тому впоратися з ними стає все важче, а планувати чи ухвалювати ефективні рішення може бути неможливо. На жаль, зараз набагато більша кількість людей опинилася в описаних умовах. Наприклад, за даними соціопитувань на початок квітня 2022 р. внаслідок війни 44% українців тимчасово розділилися зі своєю сім'єю не з власної волі [3].

Невизначеність в умовах війни дуже часто провокує цілий спектр негативних станів та емоцій: тривога, страх, румінації, панічні атаки, депресивні стани, відчуття безпорадності, розгубленості, невпевненості в завтрашньому дні, стан афекту, відчуття провини, туга, небажання жити тощо. Такі переживання не сприяють ухваленню рішень і ускладнюють процес саморегуляції.

У стресогенних ситуаціях із високою невизначеністю немає ресурсів, щоб повноцінно розгорнути раціональний компонент саморегуляції, нерідко рішення ухвалюють на неусвідомленому інтуїтивному рівні.

Тому проблема саморегуляції та ухвалення рішень постає гостро і набуває надзвичайної актуальності. Водночас об'єктивна ситуація невизначеності, недостатності інформації, нестабільності змушує ставити під сумнів готові і звичні моделі реагування й спонукає до пошуку інших способів ухвалення рішень, зокрема й із використанням інтуїції.

Розуміння ролі інтуїтивного компоненту в процесі саморегуляції, на нашу думку, дає можливість більш оптимально ухвалювати рішення, ставити цілі й досягати їх навіть у критичних ситуаціях, сприяє збереженню резильєнсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику саморегуляції широко висвітлено в роботах багатьох вітчизняних і закордонних науковців. На сьогодні помітний підхід до вивчення цього феномену, у якому саморегуляцію розглядають як здатність особистості осмислювати свою активність та свідомо нею керувати, адекватно ставити чи досягати цілі. Особистість як суб'єкт організації своєї діяльності та поведінки описано в працях В. Татенка, В. Роменця, В. Казміренка, Т. Кириченко, О. Киричука, І. Пасічника [5; 7], Н. Пов'якель, Т. Титаренко та ін. Систему саморегуляції висвітлено в роботах О. Конопкіна, стилі саморегуляції – у працях В. Моросанової [1], саморегуляцію в контексті мобілізації активності розглянуто в роботах В. Селіванова, навчальну саморегуляцію студентів у контексті метакогнітивного моніторингу вивчають Е. Балашов [2, 7, 9], Р. Каламаж [7, 9], І. Пасічник [7, 9] та ін., саморегуляцію в структурі емоційного інтелекту досліджують Д. Гоулман, Д. Люсін, Дж. Меєр, Е. Носенко, П. Селовей, Л. Журавльова, М. Шпак [4].

У психології виокремлюють різні види саморегуляції: психічну, емоційну, вольову, поведінкову.

Найчастіше саморегуляцію розглядають як усвідомлений процес, який розгортається поетапно. Система саморегуляції (усвідомлена ціль діяльності, суб'єктивна модель значущих умов, програма виконавчих дій, оцінка результатів, моніторинг процесу, корекція результатів) спрямована на мобілізацію психічних ресурсів, потрібних суб'єктові для постановлення та досягнення цілі.

Привертають увагу дослідження останніх років, присвячені саморегуляції в афективному вимірі, що передбачає здатність управляти своїм емоційним станом, гнучко реагувати на різні життєві події.

Д. Гоулман у своїх працях описав особистість із розвиненою самосвідомістю як дуже чутливу до власних емоцій, переживань, відчуттів, із високим рівнем усвідомлення їхнього впливу на свій психологічний стан [11].

Л. Журавльова й М. Шпак розглядають емоційну саморегуляцію, з одного боку, як показник конативного компонента емоційного інтелекту, з іншого, як один із найважливіших психологічних механізмів його розвитку [4].

Розвинуті компоненти саморегуляції, здатність до самоорганізації діяльності – обов'язкова умова збереження резильєнсу та пришвидшення адаптації до стресогенних умов.

Особливості ухвалення рішень, зокрема роль та вплив інтуїції, розглянуто в працях Р. Хогарда, Д. Маєрса, Д. Канемана й А. Тверські, С. Епстайна, А. Глокхнер, Г. Кляйна, Г. Саймона, Я. Пономарьова та ін. Загалом цю проблему вивчають у різних контекстах, особливо в розрізі ухвалення управлінських рішень. Велика кількість робіт присвячена управлінню ризиками, вивченню специфіки ухвалення рішень працівників служб порятунку чи медичних закладів, наприклад, медсестер, пожежників тощо. Тобто насамперед науковців цікавили ті галузі, що потребують швидкої професійної реакції, супроводжуються високим рівнем відповідальності, стресу і ризиків. У згаданих вище працях зазначено, що

на успішність професійної діяльності впливає інтуїція. Ми можемо говорити, що інтуїція вбудовується в структуру усвідомленої саморегуляції діяльності відповідних фахівців. Зокрема інтуїтивні прояви можуть стосуватися як зовнішньої ситуації, її ознак та обставин, так і внутрішнього діалогу з самим собою, “внутрішнього голосу”, “підказок”, а також міжособистісних стосунків.

Проте зараз зростає актуальність вивчення життєвих рішень, зокрема в новій ситуації підвищеної невизначеності, де кожен українець вимушений реагувати швидко.

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що, незважаючи на різноманітність психологічних досліджень феномену саморегуляції, специфіки ухвалення рішень, проблематика ухвалення життєвих рішень, саморегуляції в умовах невизначеності, особливо у зв'язку з інтуїтивним підходом, не висвітлена.

Мета дослідження – вивчити роль інтуїтивного підходу в ухваленні рішень і саморегуляції особистості в ситуації невизначеності.

Виклад основного матеріалу. Найчастіше ухвалення навіть звичних для нашого досвіду рішень супроводжується стресом, пов'язаним із певною невизначеністю. Адже наші рішення майже завжди спираються на неточні дані та неповну інформацію. У кожному випадку подальші наслідки можна окреслити тільки приблизно. Причини, що обумовлюють невизначеності, можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. До *зовнішніх причин* належать обставини, що спричиняють дефекти зовнішньої інформації: неповна, спотворена чи неправдива інформація, надлишок інформації тощо. *Внутрішні причини* невизначеності пов'язані із суб'єктом ухвалення рішення: суб'єктивний образ ситуації, розуміння суті проблеми, на що можуть впливати безліч чинників – досвід суб'єкта, його знання, уміння, навички; мотиваційні передумови; упевненість у собі, стильові та вольові особливості – схильність діяти так чи так у схожих ситуаціях, толерантність до невизначеності, евристики, стиль міжособистісної взаємодії тощо.

А відтак, ми можемо розмежовувати *суб'єктивну й об'єктивну невизначеність*. Істотним у такому розумінні є те, що йдеться не про невідомість узагалі, а про те, що саме не зрозуміло, не відомо конкретній людині. Важливо розуміти, що об'єктивна невизначеність сама собою безпосередньо не може визначати процес вибору чи стратегію пошуку рішення. Об'єктивна структура проблемної ситуації, тільки проходячи через суб'єктивну призму, стає джерелом дій суб'єкта. При тому, що ситуацію воєнного стану доречно окреслити як обставини об'єктивної невизначеності, а його власне сприйняття подій, що впливає на саморегуляцію, як суб'єктивну невизначеність.

Зазначимо, що незалежно від того, де досліджують ухвалення рішень (управлінські рішення, життєві рішення, інтелектуальні рішення задачі тощо), усі підходи до цієї проблеми мають одну спільну властивість: ухвалення рішень – це певна мисленнєва діяльність, що відбувається задля *зниження ступеня невизначеності*, неточності, неоднозначності в тій ситуації, у якій перебуває суб'єкт [6]. Природним є прагнення людини через свої можливості впливати на перебіг свого життя, вирішувати, чого вона хоче і як можна цього досягнути, зважаючи на ті життєві обставини, у яких особа перебуває. Коли ці обставини прогнозовані, передбачувані, такі, що дають певні підказки для ухвалення рішень і побудови життєвих планів, більшість людей живе, маючи запас упевненості в завтрашньому дні. Це зберігає психічну енергію, дає змогу накопичувати сили для ухвалення важливих рішень, проживання складних, інколи поворотних кризових подій.

Психологічно важкі випробування війни формують дуже багато суб'єктивних невизначеностей: невизначеність щодо майбутнього возз'єднання родини («А що як тата (чоловіка, брата...) вб'ють?»), повернення на постійне місце проживання («А що якщо ми ніколи не повернемося додому?»), збереження житла («А що якщо наш будинок зруйнують бомби?»), роботи чи власного бізнесу («А що якщо я втрачу роботу?», «А що якщо я ніколи не зможу відбудувати своє життя, бо я занадто старий для цього?»), можливості забезпечувати родину («А що якщо я залишуся сам і не матиму коштів, щоб забезпечувати родину?») тощо.

Одна з поширених реакцій на невизначеність, зокрема викликану повномасштабною війною, – це феномен життя на паузі або синдром відкладеного життя. Для таких станів характерна надмірна орієнтація на минуле, відкладання ухвалення рішень та змін, ігнорування теперішнього або фіксація лише на вибраних його аспектах. На прикладі теперішньої війни простежена тенденція очікувати її завершення, що лише ускладнює саморегуляцію. Небезпека такої стратегії поведінки в тому, що ми лише витрачаємо, навіть якщо не дуже активно, свої ресурси, але не поповнюємо їх. Й ефективна саморегуляція не можлива через низький запас ресурсів і відсутність активного ухвалення рішень.

Зараз чимало науковців розглядають ухвалення рішень як процес, що складається із сукупності послідовних етапів. Спершу людина ставить цілі, тоді шукає інформацію про альтернативні варіанти, виробляє критеріїв відбору, далі вибирає альтернативний варіант і тільки тоді оцінює ухвалені рішення. Проте більшість теорій розглядає процес ухвалення рішень лише з позиції раціонального підходу, зараховуючи до ірраціональних компонентів емоції та інтуїцію як негативні чинники. Однак останніми роками простежено підвищений інтерес до інтуїції, виховання інтуїтивних реакцій, використання переваг інтуїції в мінливому світі [13].

Професор Каліфорнійського університету Жаме Кассіо запропонував новий термін, що якісно відображає реалії, у яких зараз живуть українці, специфіку світу загалом – VANI-світ. Автор схарактеризував його як непрогнозований, ще більш швидкий і складний світ, де мінливість стала крихкістю, складність – нелінійністю, тривожність замінила невизначеність, а неоднозначність перетворилася в незбагненність. За Ж. Кассіо людина, що може бути ефективною в VANI-світі, повинна володіти здатністю швидко реагувати на нові обставини; швидко будувати нові плани, спираючись на актуальні умови; використовувати компоненти творчого, нелінійного, гнучкого мислення – інтуїцію, емоційний інтелект, креативність [8].

Класичним прикладом, де наголошують на позитивному значенні інтуїції в ухваленні рішень, є «натуралістична школа рішень» на чолі з дослідженнями Гері Кляйна, основний метод якого полягає в спостереженні за професіоналами (експертами) у реальних ситуаціях, які мають за мить ухвалювати тактичні рішення величезної ваги (військові командири, пожежники, медсестри тощо). У цьому підході інтуїцію розглядають як «миттєве розпізнавання» колишньої пережитої ситуації, що залишилася в пам'яті, навіть якщо цей досвід не усвідомлений. Інтуїція використовує базу нашого набутого досвіду, а її ефективність визначає глибина розуміння сутності та функціонування тих чи тих процесів, здатність адекватно й повно сприйняти проблемну ситуацію, спираючись на ментальні моделі. Головна особливість цього підходу полягає в сприянні набуттю досвіду й осмислення складних ситуацій, шляхом використання багатшої і ширшої бази знань для ухвалення інтуїтивних суджень та рішень. Аргументуючи потребу в розвитку інтуїції, Г. Кляйн наводив результати власних досліджень, що демонструють тенденцію покладатися на інтуїцію в осіб, що ухвалюють рішення в природних умовах [12].

У сучасній науковій літературі немає чіткого підходу до розуміння інтуїції. Герберт Саймон у своїх працях розглядає інтуїцію як згорнутий, автоматизований мисленнєвий процес в експертів із вирішення певного класу завдань, що проявляється в миттєвому аналізі ситуації.

Теоретичний аналіз засвідчив, що в роботах на пострадянському просторі питання про інтуїтивні компоненти описано недостатньо. Натомість у закордонних працях часто аналізують не диференційовані та розмиті уявлення про інтуїцію, що, з одного боку, призводить до зарахування до інтуїтивних будь-яких неусвідомлених, неаналітичних процесів: ірраціональні страхи, забобони, релігійні й езотеричні вірування, екстрасенсорне сприйняття тощо (Хогард, 2001, Маєрс, 2002), що, на нашу думку, розширює межі звичного значення інтуїції; а з іншого – пропонують виокремити занадто ексклюзивні інтуїтивні процеси на основі лише зовнішніх поведінкових ознак. Крім того, у психології з інтуїцією пов'язують таке коло феноменів, як інсайт, відчуття близькості рішення, імпліцитне наочіння, креативність, емпатія, практичний інтелект. Це ще більше розмиває семантичне поле поняття «інтуїція».

Примітно, що більшість авторитетних дослідників визначає інтуїцію насамперед із позиції того, чим вона не є, а не з позиції того, чим вона є. Вони погоджуються, що це форма оброблення інформації, яка відрізняється від аналітичних міркувань. Дж. Брунер (1961) визначає інтуїцію як «інтелектуальну техніку мислення шляхом досягнення правдоподібних, але попередніх висновків без аналітичних кроків, які можуть призвести до дійсних або недійсних висновків». Хаммонд (1996) трактує її як «когнітивний процес, який якимось виробляє відповідь, рішення чи ідею без використання свідомого, логічно обґрунтованого кроку за кроком поетапного процесу». Сеймур Епстайн вважає, що «інтуїція містить відчуття знання, але без знання звідки людина знає, а також передбачає відчуття знання на основі несвідомого оброблення інформації» [14].

Найбільш відомою дихотомічною теорією, прибічники якої розглядають раціональні рішення та відповідну їм когнітивну систему як більш ефективні, що дають меншу кількість помилок, є теорія «Система 1 і Система 2» Тверські й Канемана. Система 1 відповідає інтуїтивному підходу до ухвалення рішення. Цю автоматичну систему, яка функціонує імпліцитно, не можна свідомо проконтролювати, вона працює дуже швидко і такий важливий етап ухвалення рішення, як «зважування альтернатив», виділення критеріїв порівняння відбувається в згорнутому вигляді. Система 2 призводить до ухвалення раціонального рішення, задіюючи більш повільні, складні й усвідомлені аналітичні процеси. Справедливо буде зазначити, що школа «евристик і упереджень» на чолі з Деніелом Канеманом віддавала перевагу лабораторним дослідженням, і як зазначає Хогард, завдання для інтуїції були такими, що відповідають більше аналітичному мисленню [13].

Схожий дихотомічний підхід розвиває Сеймур Епстайн у своїх дослідженнях. Він виокремлює дві паралельні системи вибору: раціонально-аналітичну систему, яка є вербальною системою міркувань, та експерієнтальну (досвідну, CEST), яка є асоціативною, несвідомою, автоматичною, невербальною, образною, швидкою, цілісною, тісно пов'язаною з афектом і мінімально вимогливою до когнітивних ресурсів. Однак важлива відмінність цього підходу від концепції автоматичної та раціональної систем (Система 1 та Система 2) у тому, що автор підкреслює компліментарність, взаємодію раціональних та інтуїтивних процесів під час ухвалення рішень, а не вирішення питання, яка система краща. Незважаючи на те, що система досвіду охоплює ширшу ділянку, ніж інтуїція (тобто, вона також ураховує безліч ін-

ших видів неаналітичного мислення та переконань, зокрема забобонне мислення, ірраціональні страхи, фундаменталістські релігійні переконання), інтуїтивне оброблення інформації схоже на досвідну. Відтак інтуїція є ні магичною, ні містичною, оскільки вона істотно не відрізняється від інших явищ, пов'язаних з автоматичним навчанням на основі досвіду (можна порівняти, наприклад, із засвоєнням граматичної структури мови). У зміст інтуїції Епстайн додає судження та рішення, оснований на почуттях, а не на міркуваннях, творче мислення, ґрунтоване на асоціативних зв'язках та образних уявленнях, евристики, базовані на обробленні досвіду, але не на зниженні когнітивних зусиль, і мудрість, основану переважно на вивченні досвіду.

Характеризуючи інтуїцію, Епстайн застосовує термін еволюційної теорії “преадаптація”. Це здатність використовувати вже набутий несвідомий досвід щодо конкретної ситуації, нової, якісно відмінної від попереднього досвіду, що містить схожі елементи. Автор указує на вагомий вплив інтуїтивно-досвідної системи на раціональну в процесі вирішення міжособистісних проблем, пояснюючи ірраціональність мислення упередженістю особистого досвіду, на основі якого може відбуватися подальший раціональний аналіз [10].

Епстайн пише, що афект і емоції тісно пов'язані з інтуїцією. Водночас інтуїтивно-досвідна система відіграє значну роль в ефективному виборі стратегії поведінки в повсякденному житті, використанні та розвитку емпатії, творчості, креативності та становленні адекватної, сприятливої міжособистісної взаємодії.

У своїх працях, він виокремив два основні принципи:

1) ірраціональна поведінка людини, імовірно, може бути опосередкована впливом попереднього досвіду на раціональне оброблення;

2) прояв дезадаптивного оброблення досвіду; часто відбувається на основі інтенсивних негативних переживань або досвіду [10].

“Опитувальник інтуїтивного стилю” Епстайна – це психодіагностична методика, яка вимірює ступінь зосередженості на раціональних та інтуїтивних здібностях в ухваленні рішень. Дослідник розуміє інтуїтивний когнітивний стиль як тривалу перевагу опори на інтуїтивне пізнання, як основу для рішень і дій. На відміну від традиції розглядати когнітивні стилі як біполярні конструкції, Епстайн припускає, що інтуїтивний когнітивний стиль унімодальний, незалежний індивідуальний і не пов'язаний з аналітичним стилем.

Опитувальник містить 20 пунктів, за якими респондент повинен висловити ступінь своєї згоди за 5-бальною шкалою. Предмети згруповані в 2 шкали, які не мають спільних пунктів. Деякі пункти інтерпретовано в обернених значеннях.

Емпіричну базу нашого дослідження становила вибірка з 80 респондентів – 56 жінок і 24 чоловіків, віком 17–19 років, що є студентами 1–3 курсу Національного університету «Острозька академія» та навчаються за спеціальностями «Початкова освіта», «Історія», «Філологія». Опитування тривало впродовж березня-травня 2022 року в гугл-формі. Результати за методикою “Опитувальник інтуїтивного стилю” Епстайна викладено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати опитування за методикою «Опитувальник інтуїтивного стилю» Епстайна, N=80

Використання раціональності	2,74	Використання інтуїції	2,63
Раціональні здібності	2,67	Інтуїтивні здібності	2,76

Аналіз здобутих результатів дав змогу виявити, що середнє значення “Використання раціональності” в ухваленні рішень становить 2,74 бала, при цьому рівень раціональних здібностей студенти оцінюють нижче – 2,67 бала. Середній показник “Використання інтуїції” становить 2,63 бала, при цьому “Інтуїтивні здібності” студенти оцінюють вище – 2,76 бала.

Проаналізуємо результати опитування використання раціональності (Рис. 1).

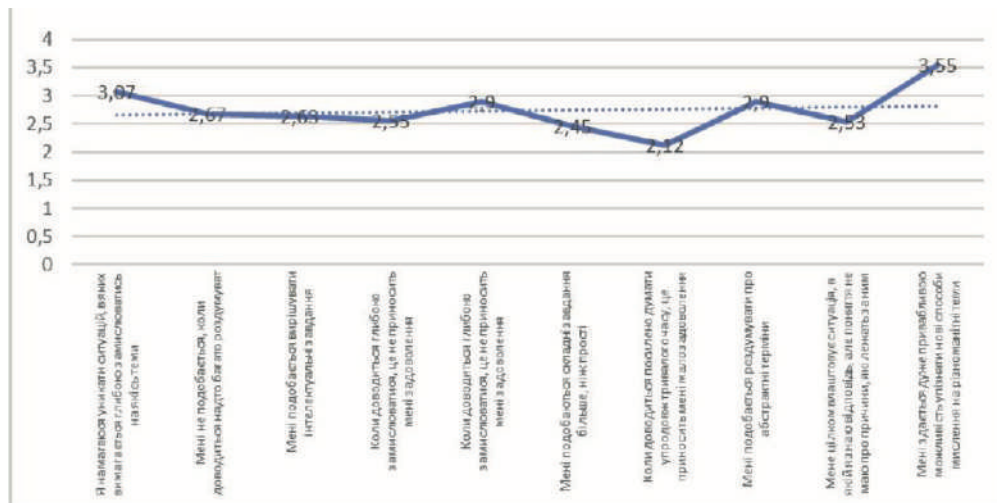


Рис. 1 Результати опитування щодо використання раціональності за методикою “Опитувальник інтуїтивного стилю” Епштейна

Згідно з рис. 1, найвище значення у використанні раціональності має показник 3,55 бала, яким студенти оцінюють привабливість можливості пізнати нові способи мислення. Повністю погоджуються з твердженням 32,5%, здебільшого погоджуються – 50%, дещо середнє обрало 16,3%, в основному не погоджуються – 1,3% респондентів (Рис. 2).

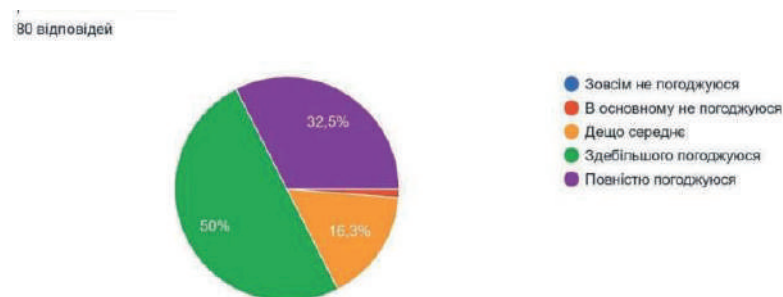


Рис. 2. Мені здається дуже привабливим можливість дізнатися про нові способи мислення на різноманітні теми

Найнижчим значенням використання раціональності в ухваленні рішень є показник 2,12 бала, який стосується ситуацій, коли доводиться думати впродовж тривалого періоду і це приносить мало задоволення. Здебільшого погоджуюся – 38,7%, дещо середнє – 33,8%, в основному погоджуються – 13,8%, повністю погоджуються – 11,3%, зовсім не погоджуюся – 2,5% респондентів (Рис. 3).

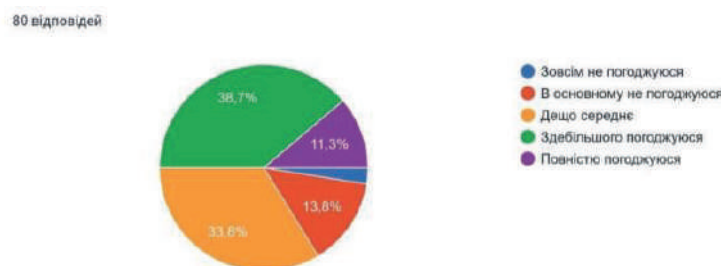


Рис. 3. Коли доводиться посилено думати протягом тривалого часу, це приносить мені мало задоволення

Згідно з результатами, можна зробити висновок, що опитані студенти під час ухвалення рішень використовують раціональність на середньому рівні.

Проаналізуємо результати опитування використання раціональних здібностей респондентів (Рис. 4).

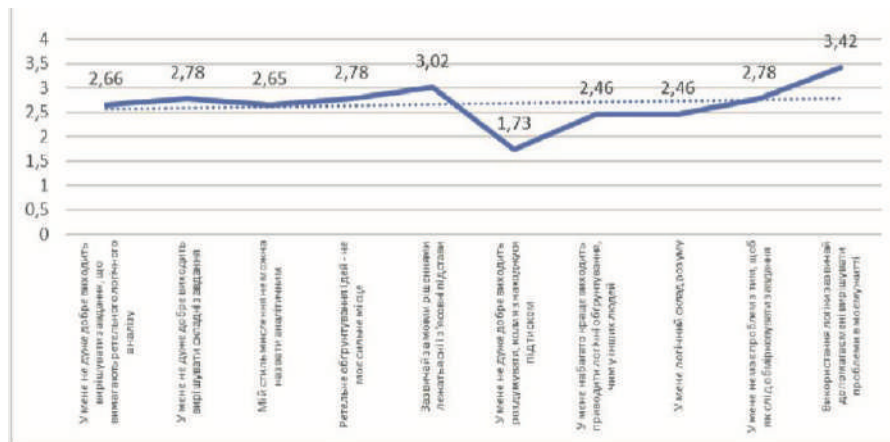


Рис. 4. Результати опитування щодо використання раціональних здібностей за методикою “опитувальник інтуїтивного стилю” Епстайна

Згідно з результатами, найвищим показником (3,42 балів) студенти оцінюють судження про використання логіки в ухваленні рішень. Зокрема, з-поміж опитаних студентів повністю погоджуються з її впливом на їхні рішення 13%, здебільшого погоджуються – 42,4%, дещо середнє обирають 34,8%, а в основному погоджуються 9,8% опитаних (Рис. 5).

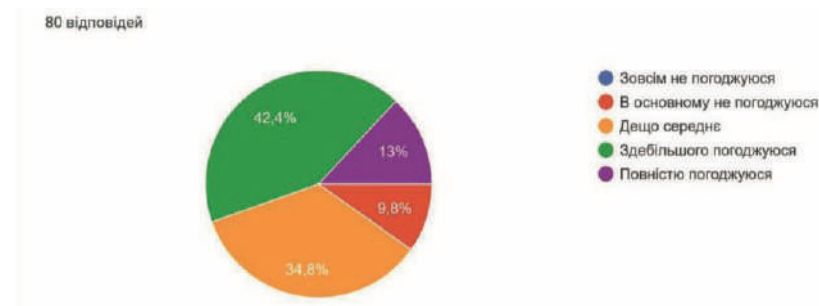


Рис. 5. Використання логіки зазвичай допомагає мені вирішувати проблеми в моєму житті

Помітно низьким показником (1,73 балів) студенти оцінюють судження щодо поганої здатності розмірковувати під тиском. З-поміж опитаних студентів 37,5% повністю погоджуються з твердженням, 35% – в основному погоджуються, 12,5% – дещо середнє, 10% – в основному не погоджуються, 5% – зовсім не погоджуються (Рис. 6).

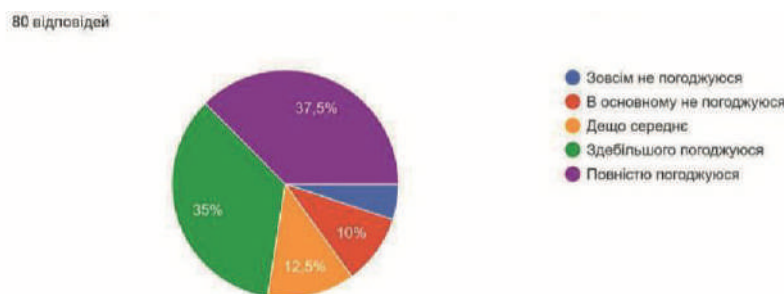


Рис. 6. У мене не дуже добре виходить розмірковувати, коли я перебуваю під тиском

Згідно з отриманими результатами, можемо здійснити порівняльний аналіз особливостей використання інтуїції та інтуїтивної здатності групою досліджуваних (Рис.7).

Згідно зі здобутими результатами, можемо порівняти особливості використання інтуїції та інтуїтивної здатності групи досліджуваних (Рис. 7)

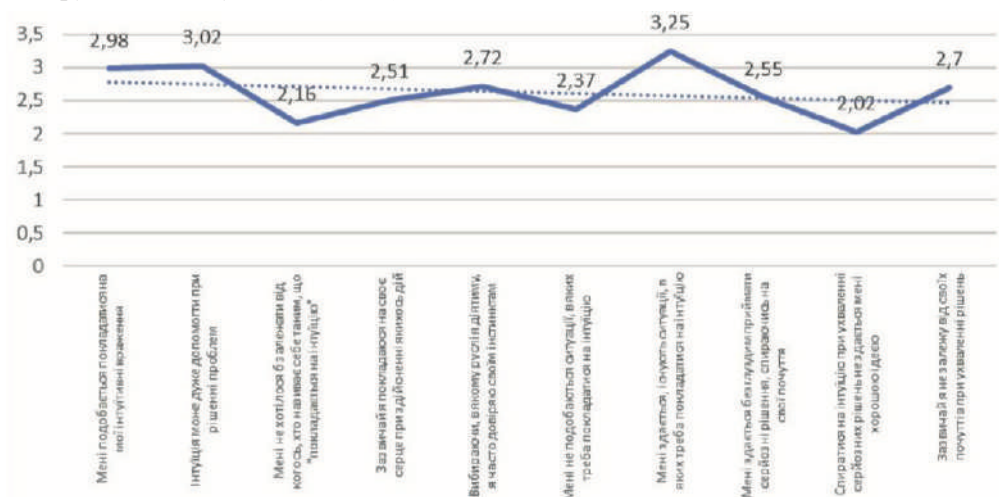


Рис. 7. Результати опитування щодо використання інтуїції за методикою "Опитувальник інтуїтивного стилю" Епстайна

Найвищі значення у використанні інтуїції становлять 3,25 бала і стосуються твердження щодо доцільності покладатися на інтуїцію в певних ситуаціях. Повністю погоджуються з твердженням 21,3%, здебільшого погоджуються 47,5%, дещо середнє обрало 26,3%, в основному не погоджуються 3,8%, зовсім не погоджуються 1,3% респондентів (Рис. 8).

80 відповідей

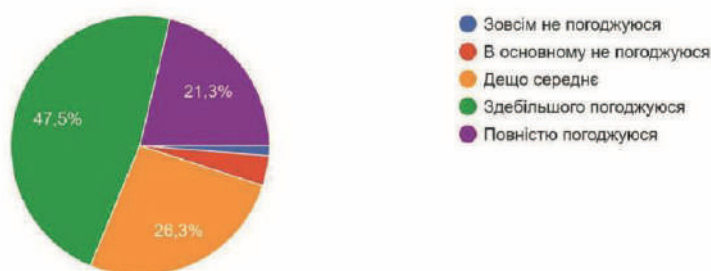


Рис. 8. Мені здається, існують ситуації, в яких слід покладатися на інтуїцію

Водночас більшість студентів вважає, що спиратися на інтуїцію під час ухвалення серйозних рішень погана ідея. Повністю погодилися з твердженням 20%, здебільшого погодилися 35%, дещо середнє обрало 26,3%, в основному не погоджуються 17,5%, зовсім не погоджуються 1,3% респондентів (Рис. 9).

80 відповідей

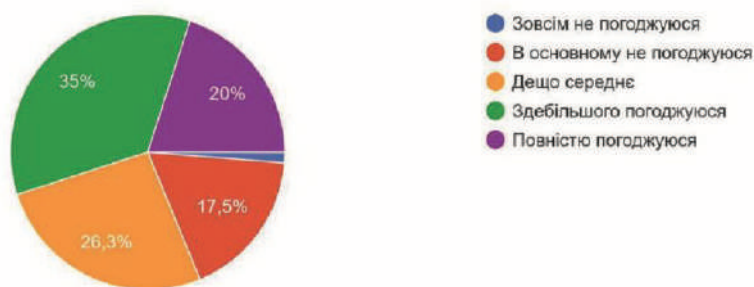


Рис. 9. Спираючись на інтуїцію при ухваленні серйозних рішень не здається мені гарною ідеєю

Порівняємо результати опитування, щодо використання інтуїтивних здібностей (Рис. 10).

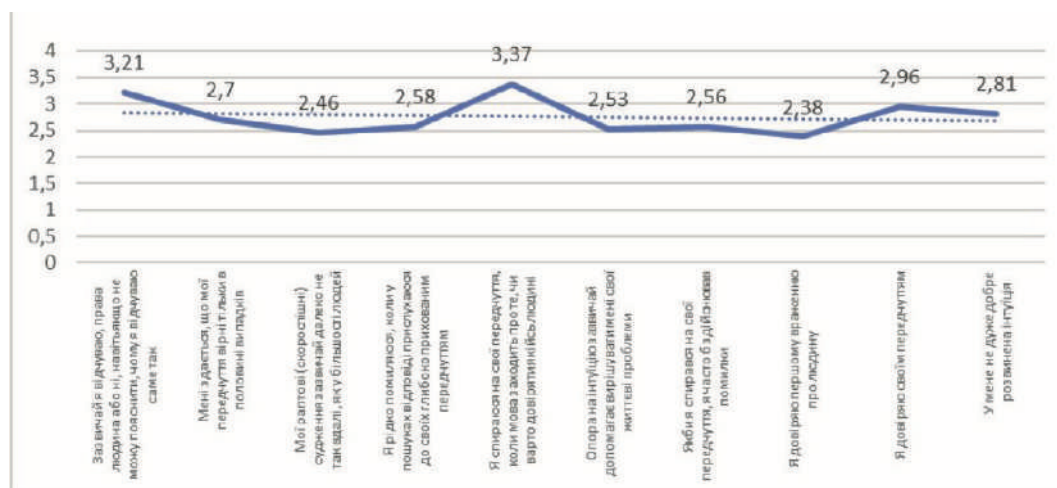


Рис. 10. Результати опитування щодо використання інтуїтивних здібностей за методикою “опитувальник інтуїтивного стилю” Епстайна

Згідно з рис. 10, найбільше значення стосується судження “Я спираюся на свої передчуття, коли мова заходить про те, чи варто довіряти якійсь людині” – 3,37 бала. Повністю погоджуються з твердженням 26,2%, здебільшого погоджуються 50%, дещо середнє обрали 18,8%, в основному погоджуються 5% респондентів. Результати говорять про те, що опитані студенти спираються на свою інтуїцію в довірі до людей (Рис. 11).

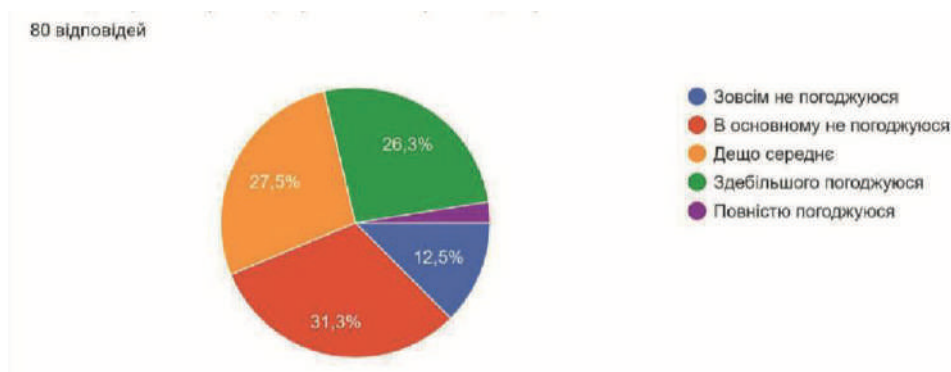


Рис. 11. Я довіряю першому враженню про людину

Водночас студенти не покладаються на перше враження про людину – 2,38 бала. Повністю погоджуються з твердженням 2,5%, здебільшого погоджуються 26,3%, дещо середнє обрали 27,5%, в основному не погоджуються 31,3%, зовсім не погоджуються 12,5 % респондентів (Рис. 12).

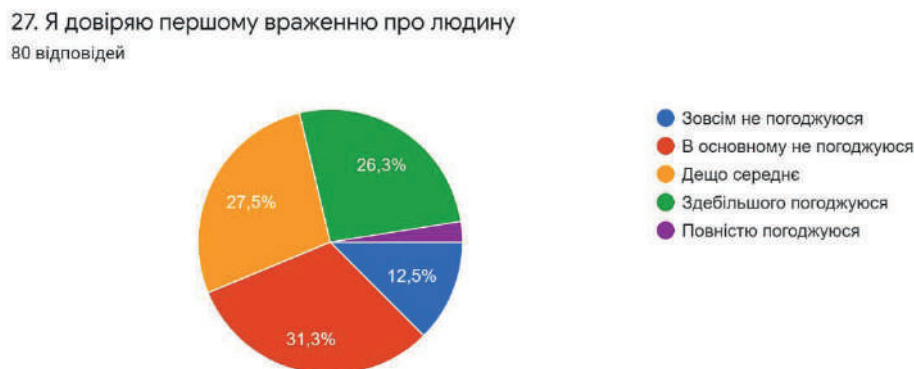


Рис. 12. Я спираюся на свої передчуття, коли мова заходить про те, чи варто довіряти якійсь людині

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтуїтивний підхід до ухвалення рішень для саморегуляції в ситуації невизначеності вивчений лише частково. Велика кількість науковців приділяють увагу протиставленню афектів та інтуїції на противагу раціональному способу. Проте нові виклики потребують нових підходів і ще більшої гнучкості й адаптивності індивіда, а тому роль цих чинників може змінитися.

Згідно з проведенням опитуванням, можна зробити такі висновки, що респонденти в ухваленні рішень в умовах невизначеності покладаються на використання раціональності й інтуїтивних здібностей. Цікавим є факт амбівалентності мислення респондентів за змінними “інтуїція” та “інтуїтивні здібності”.

Тож маємо перспективу подальших вивчень специфіки ухвалення рішень для саморегуляції. Актуально проводити дослідження на більших вибірках зі зміною умов, протестувати здобуті результати та надалі вивчати позитивний вплив інтуїції та емоційного інтелекту під час ухвалення рішень у ситуації невизначеності.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А., Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 18–26.
2. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : монографія. Острого : Видавництво НУОА, 2020. 496 с.
3. Війна розлучила 44% українських сімей: дані соціологічного дослідження – МІС. *МІС*. URL : <https://mis.dp.ua/news-ua/vijna-rozluchyla-44-ukrayinskyh-simej-dani-socziologichnogo-doslidzhennya> (дата звернення: 11.07.2022).
4. Журавльова Л. П., Шпак М. М. Саморегуляція в структурі емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія: психологія)*. 2016. 3 (54). С. 52–57.
5. Пасічник І. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. 2010. Вип. 14. С. 3–10.
6. Принцип развития в современной психологии / под. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 479 с.
7. Balashov E., Pasichnyk I., & Kalamazh R. Metacognitive Awareness and Academic Self-Regulation of HEI Students. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. 2021. 9(2). P. 161–172. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-2-161-172>.
8. Cascio J. Facing the Age of Chaos. *Medium*. URL : <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (date of access: 07.06.2022).
9. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R., Plyska Y. Psychological Peculiarities of Self-Regulated Learning of the First-Year and Graduate Students. *Self-Regulated Learning, Cognition and Metacognition*. New York: Nova, 2020.
10. Epstein S. Cognitive-experiential self-theory: An integrative theory of personality. (In H. Tennen & J. Suls, Eds.). *Handbook of Psychology, 2nd ed., Vol.5. Personality Section*. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, Inc, 2012.
11. Goleman, D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York : Bantam Books, 1995.
12. Klein G., Calderwood R., Clinton-Cirocco A. Rapid Decision Making on the Fire Ground: The Original Study Plus a Postscript. *SAGE Journals*. URL : <https://doi.org/10.1518/155534310X12844000801203> (date of access: 07.06.2022).
13. Robin M. Hogarth. Intuition: A Challenge for Psychological Research on Decision Making. *Psychological Inquiry*. 2010. 21:4. P. 338–353. DOI: 10.1080/1047840X.2010.520260. Seymour Epstein. Demystifying Intuition: What It Is, What It Does, and How It Does It. *Psychological Inquiry*. 2010. 21:4. P. 295–312. DOI: 10.1080/1047840X.2010.523875

Отримано: 8 квітня 2022 р.

Прорецензовано: 22 квітня 2022 р.

Прийнято до друку: 22 квітня 2022 р.

e-mail: tetiana.chernous@oa.edu.ua

viktoriia.kalamazh@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-62-71

Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Активізація стрес-переборюваних стратегій майбутніх учителів початкових класів засобами музики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 62–71.

УДК 159.92

Черноус Тетяна Юріївна,

здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти освітньо-наукової програми «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»

Каламаж Вікторія Олегівна,

кандидат психологічних наук, доцент
Національного університету «Острозька академія»

АКТИВАЦІЯ СТРЕС-ПЕРЕБОРЮВАНИХ СТРАТЕГІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

У статті розглянуто використання засобів музики в процесі реалізації стрес-переборюваних стратегій студентів у період воєнного стану. Здійснено теоретичний аналіз музичних засобів (імагінаційні техніки з використанням музики, терапевтичне написання пісень, активне музикування, колективне музикування, сумісна імпровізація, прослуховування музики, інтеграційні техніки музикотерапії, зокрема з використанням орф-підходу) як чинників активації стрес-переборюваних стратегій. Проведено емпіричне дослідження структури особистісних стратегій подолання стресу студентів – майбутніх учителів – в умовах війни за допомогою опитування та методики «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана й з'ясовано оптимальні музичні техніки для їх активації. Проаналізовано динаміку зміни рівнів тривожності за «Шкалою ситуативної та особистісної тривожності» Спілбергера – Ханіна (STAI) внаслідок проведення музичної інтервенції.

Зроблено висновок про доцільність та завдання використання окремих музичних технік під час реалізації стрес-переборюваних стратегій.

Ключові слова: музичний вплив, музична терапія, стрес-переборювані стратегії, майбутні вчителі початкових класів, емоційний інтелект.

Tetiana Chernous,

PhD Student at the Department of Psychology and Pedagogy,
The National University of Ostroh Academy

Viktoriia Kalamazh,

PhD, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy,
The National University of Ostroh Academy

ACTIVATION OF STRESS-OVERCOMING STRATEGIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH THE HELP OF MUSIC

The article examines the use of music in the process of students' implementation of stress-relieving strategies during the period of martial law. A theoretical analysis of musical means (imaginative music-making, therapeutic song-writing, active music-making, joint music-making, joint improvisation, music listening, integrative music therapy techniques, in particular using the Orff approach) as factors in the activation of stress-overcoming strategies was carried out. An empirical study of the structure of personal stress coping strategies of future teachers in war conditions was conducted with the help of a survey and the Coping Strategy Indicator (CSI) method by James H. Amirkhan. The optimal musical techniques for the activation of the mentioned strategies have been found out.

According to the empirical study, it was found that the vast majority of students choose musical techniques in view of their positive effect on communication processes, activation of mechanisms of social and psychological adaptation, psychophysiology. Moreover, students choose musical techniques taking in consideration the influence on the processes of excitation and inhibition, self-awareness and self-regulation, and regulation of psycho-emotional and cognitive activity. The analysis of students' stress-coping strategies indicates a significant advantage of the stress-coping tendency of 'problem solving' and 'seeking social support', which are considered to be more effective strategies in a stressful situation compared to the 'avoidance' strategy, which is not often used by students.

Using Spielberger – Hanin State-Trait Anxiety Inventory (STAI) the dynamics of changes of anxiety levels as a result of the musical intervention were analyzed. Based on the results obtained, a positive relationship between musical techniques and the level of situational and personal anxiety was revealed. The tendency to decrease the level of situational anxiety is more pronounced compared to personal anxiety, which corresponds to the norms of response to stressful factors in the conditions of a war situation.

According to the research results, a conclusion was made about the expediency of using certain musical techniques during the performance of stress-relieving strategies, in order to do certain tasks that ensure efficiency of their introduction.

Key words: music influence, music therapy, stress coping strategies, future primary school teachers, emotional intelligence.

Постановка проблеми. Війна, яку розв'язала росія, та військові дії, що відбуваються на всій території України, актуалізують питання пошуку ефективних засобів для подолання стресу в усіх сферах життєдіяльності українців. Ці питання торкаються як систематизації вже наявних, так і пошуку нових ефективних засобів активації стрес-переборюваних стратегій. Здобуття професійної освіти в умовах довготривалого стресу, що спричинений спочатку пандемією, а віднедавна війною, вимагають від сучасних студентів, високорозвинених компетенцій емоційного інтелекту. Розвиток таких умінь та навичок є запорукою здатності ефективно долати довготривалі стресові ситуації та свідомо діяти щодо активації відповідних стратегій.

Звернення до цієї тематики під час підготовки майбутніх учителів початкових класів спрямовано на пошук ефективних засобів формування стрес-переборюваних стратегій не лише задля вирішення завдань актуальної фахової підготовки, але й для набуття компетентності забезпечувати ефективність навчального процесу в стресових умовах у майбутній професійній діяльності.

Тематику копінг та стрес-переборюваних стратегій активно досліджують сучасні закордонні й вітчизняні психологи, зокрема й у вимірі професійної спрямованості спеціалістів педагогічного напрямку. Однак у контексті можливості використання музичних засобів для підвищення ефективності копінг таких досліджень недостатньо. Розгляд музичних засобів спонукає звертатися до творчих та невербальних методів впливу для подолання наслідків довготривалого стресу, оскільки в таких умовах характерним є зниження когнітивної функції. Це певним чином покращує і ефективність використання вербальних методів. З-поміж факторів музичного впливу, що сприяють стабілізації психоемоційного стану, найчастіше вирізняють сенсорну стимуляцію, регуляцію фізичної активності й активацію комунікативної функції, що сприяє соціально-психологічній адаптації [22], [21], [10]. Саме тому дослідження можливостей невербального впливу засобів музики може допомогти в пошуку ефективних засобів формування дієвих стрес-переборюваних стратегій в умовах війни.

Дослідження музичних засобів активації стрес-переборюваних стратегій майбутніх учителів, що пов'язані з тематикою розвитку адаптивних та стресозахисних функцій емоційного інтелекту, потребують уточнення емпіричних даних щодо їх розгортання в умовах воєнного стану.

Говорячи про музику чи музичні засоби як чинники певної діяльності, насамперед розуміємо певну усвідомлену або неусвідомлену активність, обумовлену впливом певного музичного матеріалу або такими складниками, як ритм, мелодія, інтонація, тембр, фразування, швидкість, динаміка тощо. У науковій літературі зазвичай виокремлюють такі види музичної діяльності, як пасивна, активна чи інтерактивна. Розмаїття засобів та форм музичної діяльності спонукає до численних досліджень у галузях психології, педагогіки, нейробіології тощо. Найбільша кількість досліджень із тематики наявна в музичній терапії та медичній психології, однак завдяки розгалуженості засобів та форм використання музичного матеріалу актуальним убачаємо проведення досліджень у царині підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті – дослідити можливості використання музичних технік для активації та підвищення ефективності копінг-стратегій майбутніх учителів початкових класів у стресових умовах воєнного стану.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У ситуації війни вплив психотравмувальних подій, супроводжуваний зміною загального перебігу фізіологічних та психоемоційних процесів, негативно відображається як на життєдіяльності загалом, так і на ефективності формування професійних навичок майбутніх педагогів.

Питання стрес-переборюваних стратегій, за визначенням науковців, торкається теми провадження суб'єктної активності особистості в реалізації здатності до подолання складних життєвих ситуацій [11]. Цю проблематику, більш відому як копінг-стратегії, активно досліджують у сучасній психології. З-поміж закордонних авторів її вивчали А. Білінгс, Р. Лазарус, А. Райт, С. Фолкмен, К. Форд та ін.

З українських досліджень нашу увагу привертають праці, у яких порушено питання саморегуляції педагогів у складних умовах професійної діяльності, а також щодо формування саморегуляції студентів, зокрема й майбутніх учителів [18], [6], [7], [8], [9], [12]. Досліджуючи проблематику захисту психологічного здоров'я вчителів, А. Кіась зазначає, що професія педагога за своїми особливостями зазвичай стресонебезпечна й потребує формування значних психоемоційних компетенцій. Це передбачає низку завдань, пов'язаних із розвитком різних компонентів емоційного інтелекту, зокрема й формування відповідних копінг-стратегій у період професійної підготовки спеціалістів [6].

С. Хазова й О. Вершиніна, досліджуючи роль емоційного інтелекту в копінг-поведінці, наголошують, що високий рівень емоційного інтелекту дає змогу краще впоратися зі стресом. Він не обмежує особистість у виборі активно орієнтованих, просоціальних стратегій копінг-поведінки. Високий рівень емоційного інтелекту значно знижує ризик звернення до деструктивних (агресивних) або ухильних стратегій, тобто є чинником традиційно більш адаптивних стратегій і способів поведінки. Водночас недостатньо розвинутий емоційний інтелект не дає змоги людині адекватно оцінити, зрозуміти й керувати своїми та чужими емоціями. Як результат, особистість віддає перевагу більш примітивним і деструктивним копінг-стратегіям або використовує механізми психологічного захисту [15]

Відповідно до тематики дослідження, такі базові стрес-переборювані стратегії, як «стратегія вирішення проблем», «стратегія пошуку соціальної підтримки», «стратегія уникнення», обрані згідно з методикою «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана, розглядатимемо як основні критерії формування ефективної стрес-переборюваної поведінки з урахуванням специфіки їх упровадження засобами музики.

Згідно з методикою, таку стрес-переборювану стратегію, як розв'язання проблем, вважають найбільш раціональною та адекватною в стресовій ситуації. Вона містить зусилля, спрямовані на розуміння ситуації, її аналіз та пошук оптимального рішення шляхом розгляду можливих альтернатив, а також планування та поетапне подолання наявних перешкод [14]. Увага до музичних засобів як ефективних чинників впливу, що сприятимуть упровадженню цієї стратегії, насамперед пов'язана зі здатністю музики позитивно впливати на адаптивні функції емоційного інтелекту та його рефлексивний компонент, на рівень активності, процеси тілесно-емоційного самоусвідомлення тощо [16], [17]. Властивість музики впливати на рівень активності пов'язана з процесами активації дій для усунення або зменшення джерела стресу, що також є одним зі складників стрес-переборюваної стратегії «розв'язання проблем». Згідно з даними нашого попереднього дослідження [16], у результаті спостереження змін емоційного стану внаслідок музичного впливу виявлено значні зрушення саме в показниках активності. Це дає змогу зробити висновок, що музику можна використовувати як ефективний інструмент регулювання рівня активності.

На думку науковців, існує зв'язок між музичною діяльністю та розвитком таких компетенцій, як здатність до ефективного планування, що пов'язана з формуванням, структуруванням та розвитком багаторівневих логічних конструктів. Нейронаукові дослідження підтверджують гіпотезу щодо активації завдяки музичній діяльності різних відділів мозку, відзначаючи позитивний вплив музики на формування численних функційних зв'язків між ними [20]. Крім того, музична діяльність, незалежно від форми (пасивна або активна), передбачає сприйняття та відтворення структур музичного матеріалу різного рівня складності. Музика як мистецтво організації музичних звуків, відповідно до їх ритмічної, звуковисотної та тембрової характеристик, передбачає системність і структуру, що є загальною властивістю всіх музичних засобів. Навіть такий процес, як вільна імпровізація, має свою структуру та правила. Те саме стосується і навичок слухання музики, адже мозок, сприймаючи музику, обробляє та структурує її подібно до будь-якої іншої інформації.

Стрес-переборювана стратегія пошуку соціальної підтримки пов'язана з активізацією комунікативної функції. Загалом, соціальна підтримка відіграє важливу захисну роль для людини. Здатність музики створювати невербальні зв'язки уможливорює її використання як ефективного соціального інструменту. У ситуації сильного стресу, коли людина зазвичай не може сформулювати свої думки, музика надає можливість вивести назовні внутрішні переживання. Такі техніки, як колективна імпровізація, спонтанне музикування тощо, здатні допомогти створити простір, де людина ділиться своїми переживаннями з іншими в невербальний спосіб. Згадані музичні засоби можуть бути використані для емоційного відреагування та значно сприяють зняттю психоемоційного напруження. Водночас можливість розділити свої відчуття через приєднання до групового процесу, спільна імпровізація має важливий соціальний контекст [3], [10], [21], [22], [2].

Ще одна стрес-переборювана стратегія уникнення орієнтує поведінку людини на відновлення емоційного добробуту внаслідок спроб уникнути будь-якої взаємодії з наявною проблемою [14]. Така стратегія спрямована на зменшення напруги, зниження емоційного компоненту дистресу для зміни самої ситуації. Щоб активувати цю стратегію, варто звернути увагу на імагінативні властивості музики. Адже музика легко стає медіумом та провідником у світ підсвідомого, що широко використовують у численних рецептивних техніках музикотерапії. Згідно з нейродослідженнями, дію музики на мозок іноді порівнюють з ефектом психотропних речовин або алкоголю, однак останні, на відміну від дії музичного впливу, вважають «неконструктивними шляхами розв'язання складної ситуації» [14]. Відповідно до цих властивостей, можемо розглядати музичний вплив як один із варіантів реалізації стратегії уникнення та спрямування його в конструктивне русло.

Один із чинників, що спонукає індивіда активно використовувати ефективні стрес-переборювані стратегії, – це позитивна структура мотивації, що передбачає переважання в поведінці мотивації досягнення успіху над уникненням невдачі, а також бажання вирішувати внутрішньоособистісні конфлікти. З огляду на це вважаємо, що розвитку такої позитивної структури мотивації сприяють ефективні музичні техніки, що акцентують на можливостях стимуляції мотиваційної діяльності, зокрема, техніки сумісної імпровізації, активного й колективного музикування, інтеграційні техніки з використанням орф-підходу.

Матеріали та методи дослідження.

До дослідницької групи залучено 24 студенти 1–3 курсу спеціальності «Початкова освіта» Національного університету «Острозька академія» віком від 18 до 21 року, з них – 23 дівчат, 1 юнак.

Згідно з даними, зібраними в період із квітня по травень 2022 року на заняттях з орф-педагогіки – дисципліни, що вивчає вплив і використання музики та руху в практиці майбутніх учителів початкових класів, окреслено перелік особистісних стратегій подолання стресу в умовах війни. Шляхом бесіди

студентам запропоновано визначити власні стратегії подолання стресу та сформувати груповий список найбільш популярних копінг-стратегій в умовах стресової ситуації війни. Унаслідок укладено перелік особистісних стрес-переборюваних стратегій, притаманних для членів досліджуваної групи, який подано на рис. 1.

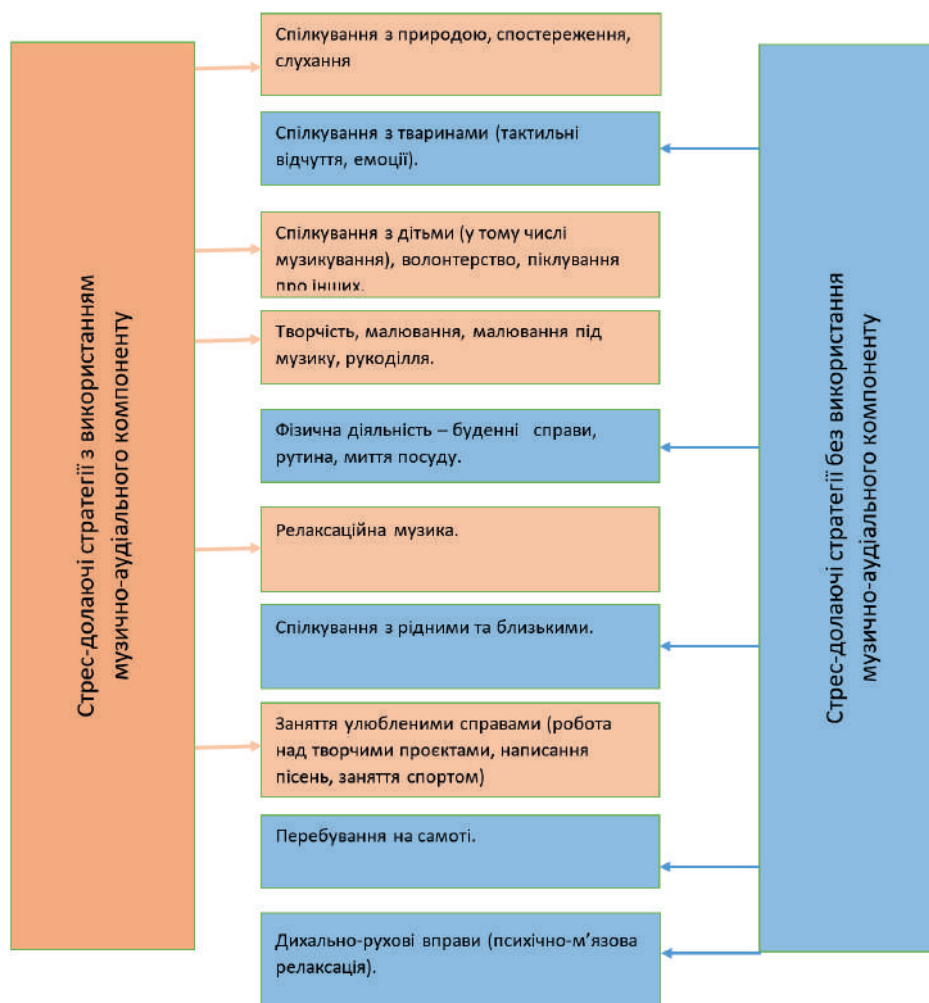


Рис. 1. Особистісні стрес-переборювані стратегії (за результатами бесіди зі студентами спеціальності «Початкова освіта»)

Подані стратегії студентів (спілкування з природою, спостереження, слухання; спілкування з тваринами (тактильні відчуття, емоції); спілкування з дітьми (зокрема й музикування), волонтерство; творчість, малювання, малювання під музику, рукоділля; фізична діяльність – буденні справи, рутина, миття посуду; релаксційна музика; спілкування з рідними та близькими; заняття улюбленими справами (робота над творчими проектами, написання пісень, заняття спортом); перебування на самоті; дихально-рухові вправи (психічно-м'язова релаксація)) описують процеси ситуаційного опрацювання проблем, пов'язаних із подоланням надзвичайно стресової ситуації війни.

Після обговорення і визначення списку стратегій студентам запропоновано обмірковувати кожну стратегію в контексті доцільності використання аудіальних або музично-рухових компонентів. Зокрема, студенти обговорювали, як часто кожен із них використовує чи хотів би використовувати для підтримки оптимального рівня активності, відновлення ресурсів життєздатності, підтримки емоційної рівноваги та продуктивності такі музичні засоби, як імагінаційні техніки з використанням музики, терапевтичне написання пісень, активне й колективне музикування, сумісну імпровізацію, прослуховування музики, інтеграційні техніки музикотерапії, зокрема з використанням орф-підходу. Вищезгадані засоби, що іноді визначають як техніки, найбільш уживані в сучасній науковій літературі та широко використовувані в практиці музичних терапевтів, психологів та педагогів [3], [10], [22], [21]. З'ясовано, що здебільшого студенти або свідомо, або інтуїтивно долучають музичні елементи до особистісних стрес-переборюваних стратегій. Результати обговорення подано в таблиці 1, де у відсотках указано, скільки респондентів визначають ту чи ту музичну техніку сприятливою задля втілення певної стрес-переборюваної стратегії.

Таблиця 1

**Визначення оптимальних музичних технік
для втілення особистісних стрес-переборюваних стратегій**

	імагінаційні техніки з використанням музики	терапевтичне написання пісень	активне музичування	колективне музичування	сумісна імпровізація	прослуховування музики	інтеграційні техніки, зокрема з використанням орф-підходу.
Спілкування з природою, спостереження, слухання	50%	62,5%	12,5%	0	25%	50%	37,5%
Спілкування з тваринами (тактильні відчуття, емоції)	12,5%	25%	25%	0	25%	25%	25%
Спілкування з дітьми (зокрема й музикування), волонтерство, піклування про інших	50%	25%	62,5%	75%	75%	50%	50%
Творчість, малювання, малювання під музику, рукоділля	50%	37,5%	25%	0	50%	62,5%	87,5%
Фізична діяльність, буденні справи, рутина, миття посуду	0	0	0	25%	25%	75%	37,5%
Релаксативна музика	37,5%	25%	25%	12,5%	50%	75%	37,5%
Спілкування з рідними та близькими	25%	37,5%	25%	87,5%	62,5%	37,5%	12,5%
Заняття улюбленими справами (працювати над проєктами, писати пісні, займатися спортом)	37,5%	37,5%	25%	0	25%	62,5%	25%
Перебування на самоті	25%	62,5%	37,5%	0	25%	25%	25%
Дихання з рухами (психічно-м'язова релаксація)	37,5%	0	0	0	37,5%	50%	50%

Аналіз даних таблиці засвідчує, що, на думку респондентів, усі без винятку стратегії можуть залучати музичний компонент. Увагу привертає досить висока частота таких технік, як колективне музичування (87,5%) та сумісна імпровізація (62,5%) у випадку втілення стратегії «Спілкування з рідними та близькими», що безперечно сприятиме розширенню соціальних і комунікативних навичок.

Застосування інтеграційної техніки музикотерапії, зокрема з використанням орф-підходу (87,5%), у випадку втілення особистісної стратегії «Творчість, малювання, малювання під музику, рукоділля» сприятиме підвищенню рівня соціальної активності, поліпшенню перцептивних та інтерактивних навичок.

Достатньо високою є частота обрання техніки сумісної імпровізації (75%) та колективного музичування (75%) щодо стратегії «Спілкування з дітьми (зокрема музикування), волонтерство, піклування про інших». Загалом використання імпровізації в роботі з дітьми, на думку П. Нордоффа та К. Роббінса, дає змогу знизити рівень емоційного напруження та сприяє активації механізмів соціально-психологічної адаптації завдяки розвитку невербальних навичок самовираження, що відображають процеси комунікації людських взаємостосунків [19]. Крім того, процес сумісної імпровізації та колективного музичування у формі виконання простих завдань приносить задоволення та відчуття успіху, що поліпшує навички вольової саморегуляції та розвиток емоційного інтелекту.

Також досить високим є відсоток респондентів, що обирають прослуховування музики (75%) задля реалізації стратегій «Фізична діяльність, буденні справи, рутина, миття посуду», що виправдано з огляду на її вплив на рівень активності.

Привертає увагу вибір такої музичної техніки, як написання пісень (62,5%), під час реалізації стратегій «Спілкування з природою, спостереження, слухання» та «Перебування на самоті», а також використання техніки активного музичування (62,5%) у «Спілкування з дітьми (зокрема музикування), волонтерство, піклування про інших», що відображає свідоме бажання підтримати певний рівень не лише психоемоційної, а й когнітивної активності.

Вибір імагінаційних технік із використанням музики (50%) та техніки прослуховування музики (50%) для реалізації стратегії «Спілкування з природою, спостереження, слухання», «Спілкування з дітьми (зокрема музикування), волонтерство, піклування про інших» спрямоване на зменшення психоемоційного

напруження та підвищення рівня самоусвідомлення. Загалом, використання цих технік як засобів для релаксації сприятиме акумуляції психофізіологічних ресурсів. Також, як стверджує В. Боснюк, релаксацийного ефекту можна досягнути завдяки реалізації потреби в тісних взаєминах, що, на нашу думку, можна підтримувати музичними техніками, які містять процеси невербальної комунікації. Зокрема, використання техніки сумісної імпровізації (50%) задля втілення стрес-переборюваних стратегій «Творчість, малювання, малювання під музику, рукоділля» та «Релаксацийна музика» відображає бажання студентів зберегти оптимальний рівень комунікації та задовольнити потребу в соціальній підтримці. На думку дослідників, в умовах надзвичайно стресової ситуації така соціальна підтримка має бути не інструментальною, а смисловою, адже має за мету посилити внутрішні ресурси особистості [1]. Тож, у цьому контексті використання техніки сумісної імпровізації сприятиме соціально-психологічній адаптації.

Вибір певних музичних засобів для втілення особистісних стрес-переборюваних стратегій студентів указує на їхнє усвідомлене чи інтуїтивне бажання звернутися до творчості, зокрема музики, як ресурсного засобу, що допомагає віднайти вирішення складної ситуації.

Задля подальшого дослідження базових копінг-стратегій проведено опитування згідно з методикою «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана (в адаптації Н. Сироти, 1994, В. Ялтонського, 1995) [5]. Методика містить 33 особистісні судження, призначені для визначення панівних копінг-стратегій особистості. Теоретичним підґрунтям методики є розподіл поведінки в умовах сильного стресу на три категорії: стратегія вирішення проблем, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія уникнення. Отримані дані подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Діагностика копінг-стратегій згідно з методикою Дж. Амірхана

Стрес-переборювана стратегія	Сер. показник М, бал	Дуже низький рівень		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
Уникнення	18,9	М < 15 б.	%	М від 16 до 23 б.	%	М від 24 до 26 б.	%	М > 27б.	%
		-	0%	18,9	100	-	0	-	0
Пошук соціальної підтримки	20,5	М < 13 б.	%	М від 14 до 18 б.	%	М від 19 до 28 б.	%	М > 29 б.	%
		-	0	17,75	50	23,25	50	-	0
Вирішення проблем	23	М < 16 б.	%	М від 17 до 21 б.	%	М від 22 до 30 б.	%	М > 30 б.	%
		-	0	20,66	37,5	24,4	62,5	-	0

Згідно з таблицею 2, опитані студенти найчастіше вдаються до стратегії вирішення проблем (62,5% респондентів) та стратегії пошуку соціальної підтримки (50% респондентів), тоді як стратегію уникнення застосовують не часто. Водночас звертає увагу, що близько 37,5% респондентів мають низький рівень розвитку копінг-стратегій вирішення проблем, а також 50% відзначають низький рівень використання стратегії пошуку соціальної підтримки. Водночас ці дві стратегії найбільш адаптивні, оскільки пов'язані з пошуком усіх можливих рішень, структуруванням і плануванням, поставленням цілей, цілеспрямованим та наполегливим вирішенням проблеми, а також із пошуком і прийняттям допомоги від інших, співчуттям, можливістю поділитися переживаннями, обговорити проблему з іншими.

Середній показник використання копінг-стратегії уникнення (М=18,9 б.) відповідає низькому рівню. Означена стратегія може проявлятися як у вигляді уникання контактів із навколишніми, так і у виникненні соматичних захворювань. Тому її розглядають як один із чинників формування дезадаптивної поведінки, спрямованої на запобігання та зниження дистресу, що більш відповідає низькому рівню розвитку емоційного інтелекту.

Відтак, з огляду на значно вищий рівень використання адаптивних стратегій вирішення проблем та пошуку соціальної підтримки, можемо стверджувати, що в цій групі респондентів достатньо сприятлива структура особистісно-середовищних адаптивних копінг-ресурсів та навичок активного вирішення проблем, що забезпечують стресоусталеність [13].

Наступним етапом було тестування, щоб визначити динаміку рівня тривожності внаслідок музичної інтервенції на основі тесту «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Спілберґера – Ханіна (STAI). Методика містить 40 особистісних суджень, 20 з яких призначені для визначення рівня ситуативної тривожності (СТ) та 20 – рівня особистісної тривожності (ОТ). Згідно з методикою, отримані бали розподілено за шкалою, що відображала низький (<30 балів), середній (31–45 балів) та високий рівень тривожності (>45 балів). Тестування проведено до та після музичної інтервенції, що містила процес колективного музикування та сумісну імпровізацію.

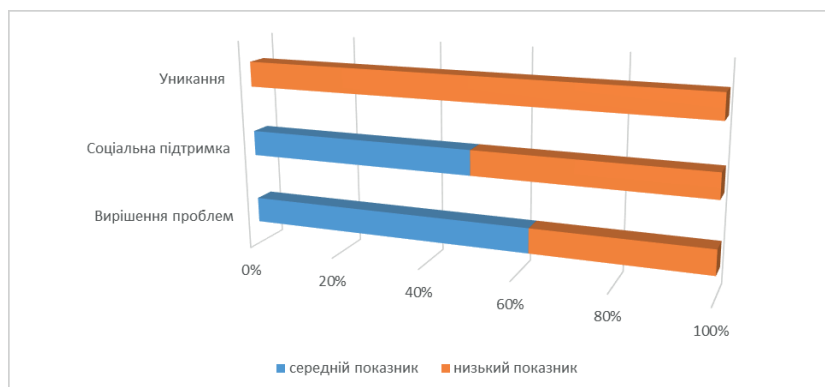


Рис. 2. Показники рівня використання стрес-переборюваних стратегій згідно з методикою Дж. Амірхана

Процес музичної інтервенції відбувався протягом трьох сесій тривалістю по півтори години кожна. Студенти працювали з музичними техніками, опрацьовуючи власний стресовий досвід. До опрацювання цього досвіду студентів спонукало групове обговорення своїх переживань і проблем, пов'язаних із війною. Музичні інтервенції передбачали можливість використовувати вищезазначені техніки (імагінаційні техніки з використанням музики, терапевтичне написання пісень, активне й колективне музикування, сумісна імпровізація, прослуховування музики та інтеграційних технік музикотерапії, зокрема з використанням орф-підходу), з якими студенти працювали протягом усього курсу. Результати подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Показники динаміки тривожності за «Шкалою ситуативної та особистісної тривожності» Спілбергера – Ханіна (STAI) до та після музичної інтервенції

Рівень тривожності	середній показник СТ1, N=24	середній показник СТ2, N=24	різниця Δ	середній показник ОТ1, N=24	середній показник ОТ 2, N=24	різниця Δ
високий рівень тривожності	51	46	-5	49	49	0
середній рівень тривожності	40	39	-1	40	38,5	-1,5
низький рівень тривожності	20	21	1	30	28	-2
Середній показник	37	35,33	-1,67	40	39	-1

Динаміку, що віддзеркалює зміну рівнів тривожності, графічно відображено на рис. 3. Помітно, що тенденція до зниження рівня ситуативної тривожності (-1,67) більш виражена порівняно з особистісною (-1). Позитивна тенденція насамперед стосується високого рівня ситуативної тривожності (-5), водночас показники високого рівня особистісної тривожності залишаються незмінними. Незначне зниження простежуємо лише за середнім та низьким рівнем.

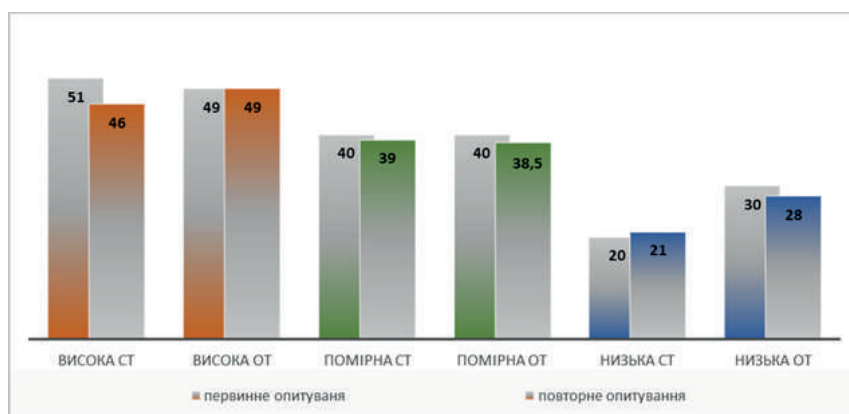


Рис. 3. Динаміка зміни рівнів тривожності за «Шкалою реактивної і особистісної тривожності» Спілбергера – Ханіна (STAI) до та після музичної інтервенції

Відсотковий розподіл респондентів щодо динаміки рівня тривожності, поданий на рис. 4, указує, що 75% респондентів відзначають зниження рівня ситуативної тривожності (СТ), тоді як на підвищення рівня ситуативної тривожності вказує 25%. За показниками особистісної тривожності (ОТ) у 50% респондентів відзначено незначне зниження рівня тривожності, підвищення цих показників простежуємо у 25%, незмінне значення показника особистісної тривожності у 25% опитаних.

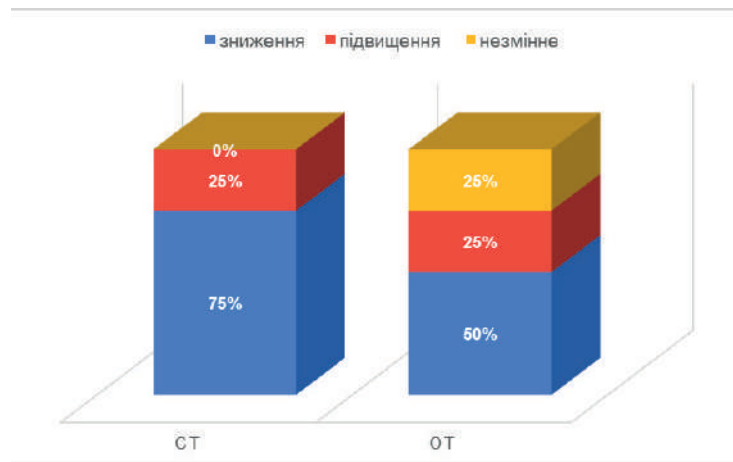


Рис. 4. Відсотковий розподіл динаміки рівня тривожності за «Шкалою ситуативної і особистісної тривожності» Спілбергера – Ханіна (STAI) до та після музичної інтервенції

Рефлексія після завершення музичної інтервенції засвідчила, що студенти розглядають свідомий вибір певних музичних засобів (імагінаційні техніки з використанням музики, терапевтичне написання пісень, активне й колективне музикування, сумісна імпровізація, прослуховування музики, інтеграційні техніки музикотерапії, зокрема з використанням орф-підходу) для втілення стрес-переборюваних стратегій як один з усвідомлених способів стабілізації, релаксації, створення умовно безпечного простору для розуміння ситуації та власного стану, підвищення рівня самоусвідомлення, опанування власних стресових реакцій і планування подальших дій. Вони також сприяють активації психоемоційних ресурсів для ліпшого ухвалення рішень. Загалом, ці музичні засоби можуть бути досить ефективними для активації стрес-переборюваних стратегій під час війни, адже водночас надають можливості для вивільнення важких переживань, поліпшення мотиваційної структури та залучення соціальної підтримки.

Висновки. Результати проведеного дослідження вказують на високу частоту використання музичних засобів щодо ефективних стрес-переборюваних стратегій, що в умовах сьогодення набуває життєво важливої спрямованості.

У результаті теоретичного аналізу з'ясовано дієвість музичних засобів для ефективного формування стрес-переборюваних стратегій, зокрема в період професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах війни.

Проведений у студентському середовищі аналіз використання стрес-переборюваних стратегій згідно з методикою Дж. Амірхана «Індикатор копінг-стратегій» указує на досить високий рівень використання адаптивних стратегій «Вирішення проблем» (62,5%) та пошуку соціальної підтримки (50%), що значно переважають показник частоти використання копінг-стратегії уникнення. Завдяки чому піддослідна група схарактеризована як така, що має досить сприятливу структуру особистісно-середовищних адаптивних копінг-ресурсів та навичок активного вирішення проблем, що забезпечують стресоусталеність. Водночас використання копінг-стратегії уникання, а також низький рівень володіння стратегіями вирішення проблем чи пошуку соціальної підтримки можна розглядати як один із чинників формування дезадаптивної поведінки, спрямованої на запобігання та зниження дистресу, що більш відповідає низькому рівню розвитку емоційного інтелекту. Задля більш ефективного формування адаптивних стратегій респондентів, що вказують на низький рівень використання стратегій вирішення проблем (37,5%) та пошуку соціальної підтримки (50%), зниження рівня їхньої ситуативної тривожності в умовах стресонебезпечної ситуації війни, доцільно використовувати різноманітні музичні засоби.

Емпіричне дослідження щодо використання музичних засобів задля активації особистісних стрес-переборюваних стратегій, проведене зі студентами педагогічних спеціальностей, засвідчило, що більшість студентів обирає музичні техніки з огляду на позитивний вплив на комунікаційні процеси, активацію механізмів соціально-психологічної адаптації, психофізіологічний вплив на процеси збудження та гальмування, а також самоусвідомлення та саморегуляції, і використовує засоби музики для регуляції психоемоційної та когнітивної активності.

Найбільшу частоту використання музичних засобів відзначено у зв'язку з такими особистісними стратегіями:

- імагінаційні техніки з використанням музики щодо реалізації стрес-переборюваних стратегій «Творчість, малювання, малювання під музику, рукоділля», «Спілкування з природою, спостереження, слухання» та «Спілкування з дітьми (зокрема музикування), волонтерство, піклування про інших» задля зменшення психоемоційного напруження, підвищення рівня самоусвідомлення;

- техніка терапевтичного написання пісень щодо реалізації стратегій «Спілкування з природою, спостереження, слухання» та «Спілкування з дітьми (зокрема музикування), волонтерство, піклування про інших» задля підтримки психоемоційної та когнітивної активності;

- техніки активного й колективного музикування та сумісної імпровізації щодо реалізації стратегій, які передбачають задоволення потреби в тісних взаєминах та розширення комунікативних навичок – «Спілкування з рідними та близькими», «Спілкування з дітьми (зокрема музикування), волонтерство, піклування про інших»;

- техніка прослуховування музики щодо реалізації стратегій «Релаксативна музика» та «Фізична діяльність, буденні справи, рутини, миття посуду» задля регулювання рівня активності;

- інтеграційні техніки музикотерапії, зокрема з використанням орф-підходу, щодо стратегії «Творчість, малювання, малювання під музику, рукоділля» задля підвищення рівня соціальної активності та поліпшення перцептивних й інтерактивних навичок студентів в умовах стресонебезпечної ситуації.

На основі аналізу динаміки рівня тривожності, згідно з методикою «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Спілбергера – Ханіна (STAI), загалом виявлено позитивний вплив музичних засобів на зниження рівня як особистої, так і ситуативної тривожності. Зокрема, тенденція до зниження рівня ситуативної тривожності більш виражена порівняно з особистісною, що відповідає тенденціям реагування на стресонебезпечні чинники в умовах війни (типовими є ситуативна напруга, нервозність, занепокоєність і стурбованість, пов'язані з безпосередньою загрозою життю, невизначеністю поточної ситуації та втраченою контролю). Загалом констатуємо зниження тривожності не як особистісної властивості, а як стану, що відповідає нашим попереднім дослідженням.

Використання в діяльності майбутніх учителів музики та її компонентів як ефективних складників стрес-переборюваних стратегій актуальне не тільки в контексті підтримки оптимальної життєдіяльності фахівців в умовах війни, але й стосується формування професійних навичок для ефективної організації навчального процесу в умовах довготривалого стресу. Означене відповідає основним завданням щодо формування психоемоційних професійних компетенцій майбутніх учителів, які перебувають у площині розвитку емоційного інтелекту. Тож, в умовах війни сучасні студенти, майбутні українські вчителі початкових класів, мають опановувати актуальні стрес-переборювані стратегії, які потребують високорозвинутого емоційного інтелекту, що є запорукою успішної професійної діяльності в умовах підвищеного стресу, зокрема з дітьми, що постраждали внаслідок воєнних дій, втратили житло, були свідками бомбардувань тощо. Усі ці завдання мають неабияке значення, щоб забезпечити успішне професійне становлення фахівців педагогічних спеціальностей.

Як перспективу майбутніх досліджень визначаємо більш ретельне вивчення окремих музичних технік у контексті їх впливу на мотивацію, рівень активності, увагу та психоемоційну саморегуляцію.

Література:

1. Боснюк В. Ф. Проблема оцінки ефективності копінг-стратегій рятувальників. *Бочаровські читання: матеріали наук.-практ. конф. [з міжнар. участю], присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової*. Харків, 2016. С. 70–73.
2. Бреан А., Скейє Г. Музика та мозок. Як музика впливає на емоції, здоров'я та інтелект. Альпіна Паблішер, 2020. 295 с.
3. Декер-Фойгт Г. Г. Введение в музикотерапию / пер. з герм. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2003. 208 с.
4. Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб. : Речь, 2002. С. 124–126.
5. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
6. Кіясь А. В. Формування ефективних копінг-стратегій учителів як захист їхнього психологічного здоров'я. *Наука і освіта*. 2010. №3. С. 44–48.
7. Малазонія С. В. Психологічні засоби формування у майбутнього педагога здатності до довільної саморегуляції поведінки : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія та історія психології». Київ, 2004. 20 с.
8. Матласевич О. В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття : монографія. Острог : Вид-во НаУОА, 2020. 576 с.
9. Плискі Ю. С. Інтегральна характеристика вчителя в контексті індивідуальних стилів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія*. 2009. № 12. С. 143–151.

10. Савельєва-Кулик Н. О. Музична терапія в інтегративній медицині : навч. посіб. для лікарів-слухачів закладів (факультетів) післядипломної освіти. Київ : Інтерсервіс, 2014. 138 с.
11. Сивогракова З. А. Вивчення копінгу як особистісної адаптаційної здібності. *Педагогіка і психологія : зб. наук. праць*. 2007. Вип. 22. С. 159–169.
12. Сидоренко Н. І. Проблема стильових особливостей саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів. *Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи : матеріали десятиї Міжнародної науково-практичної конференції* / за ред. Саух І. В. Житомир : Вид-во ЖФ КІБІТ, 2016. С. 109–113.
13. Склень О. І. Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2008. 198 с.
14. Ткачук Т. А. Копінг-стратегії як складові копінг-поведінки особистості. *Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. освітньо-метод. журнал*. Київ : СОЦИС-Прес, 2014. № 7 (184). С. 43–48.
15. Хазова С. А., Вершинина О. А. Эмоциональный интеллект и совладание с трудностями. *Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Международной научно-практической конференции*. Кострома, 2010. Т. 2. С. 60–62.
16. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Музично-рухові засоби розвитку самоусвідомлення психоемоційних станів майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія*. 2022. № 14. С. 57–64.
17. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Тілесно-руховий чинник музичного впливу на рефлексивний компонент емоційного інтелекту (на прикладі майбутніх учителів початкових класів). *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2022. Вип. 12. С. 130–138.
18. Balashov E., Pasichnyk I., & Kalamazh R. Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. 24 (1). P. 47–62. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-47-62>.
19. Kenneth E. Bruscia Improvisational Models of Music Therapy. C. C. Thomas, 1987. 590 p.
20. Peretz I., Zatorre R. J. Brain organization for music processing. *Annu Rev Psychol*. 2005. P. 89–114.
21. Schnakers C., Magee Wendy L., Harris B. Sensory Stimulation and Music Therapy Programs for Treating Disorders of Consciousness. *Frontiers in Psychology.VOLUME*. URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00297>. DOI : 10.3389/fpsyg.2016.00297, ISSN=1664-1078.
22. Wigram T., Pedersen I. N., Bonde L O. A comprehensive guide to music therapy: theory, clinical practice, research, and training. Vol. 1. London : Jessica Kingsley Publishers, 2002. 384 p.

Отримано: 23 березня 2022 р.

Прорецензовано: 18 квітня 2022 р.

Прийнято до друку: 18 квітня 2022 р.

e-mail: ivanna.shestopal@oa.edu.ua

dasha.tkachenko@oa.edu.ua

daryna.saiko@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-72-77

Шестопал І. А., Ткаченко Д. В., Сайко Д. С. Дослідження стану тривоги студентської молоді в період російсько-української війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 72–77.

УДК 159.942.2-057.87:355.01(470:477)

Шестопал Іванна Анатоліївна,

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

Ткаченко Даша Володимирівна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня освіти освітньої програми «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»

Сайко Дарина Сергіївна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня освіти освітньої програми «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ТРИВОГИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПЕРІОД РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Тривога – це емоційний стан або певна сукупність емоційних реакцій, що виникають у суб'єкта, який сприймає ситуацію як особистісно небезпечну, має суб'єктивні відчуття напруги, неспокою, похмурих передчущань, а також активацію вегетативної нервової системи. Основними функціями тривоги є сигналізація, стимулювання та адаптація. Тривога має три форми вияву: фізіологічний, психологічний та поведінковий. Процес розгортання сукупності симптомів тривоги має такі етапи: відчуття внутрішньої напруженості гіперестезичні реакції, почуття незрозумілої небезпеки, страх, відчуття невідворотності насування катастрофи, тривожно-боязке збудження. Студентський вік – найбільш чутливий період для розвитку головних соціогенних потенцій особистості. Стан підвищеної тривоги негативно впливає на успішність навчальної діяльності студентської молоді. Діагностовано середній рівень прояву стану тривоги студентської молоді, що детермінований проявом психологічних симптомів досліджуваного феномену. Зафіксовано найнижчий рівень прояву фізіологічних симптомів стану тривоги студентської молоді. Описано авторські рекомендації і техніки сучасних фахівців-практиків психологічної сфери, які допоможуть студентам впоратися із симптомами тривоги в період російсько-української війни.

Ключові слова: тривога, емоційний стан, симптоми тривоги, студентський вік, російсько-українська війна.

Ivanna Shestopal,

PhD (Candidate of Psychological Sciences), Senior Lecturer,
The National University of Ostroh Academy

Dasha Tkachenko,

Student, The National University of Ostroh Academy

Daryna Saiko,

Student, The National University of Ostroh Academy

STUDY OF STUDENT'S YOUTH ANXIETY DURING THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

Anxiety is a reflection of an emotional state or a set of reactions that occur in a person who perceives the situation as personally dangerous; it is characterized by subjective feelings of tension, worries, gloomy anticipation, and activation of the autonomic nervous system. The main functions of anxiety are signaling, stimulation, and adaptation. Anxiety has three forms of expression: physiological, psychological, and behavioral. Anxiety as a process of developing the set of symptoms has the following stages: feeling of inner tension, reactions of hyperesthesia, a sense of incomprehensible danger, fear, a sense of the inevitability of impending catastrophe, excitement of anxiety, and timidity. Studentship is a sensitive period for the development of main human sociogenic potency. The state of the heightened anxiety has a negative impact on the success of young people's educational activities. The display of the medium level of student's youth anxiety was diagnosed, which is determined by the manifestation of psychological symptoms of the studied phenomenon. The display of the lowest level of physiological symptoms of student's youth anxiety was recorded. The authors' recommendations and techniques of modern practicing specialists in the field of psychology are described, aiming to help students cope with the symptoms of anxiety during the Russian-Ukrainian war.

Keywords: anxiety, emotional state, symptoms of anxiety, student age, Russian-Ukrainian war.

Постановка проблеми. 24 лютого 2022 року росія оголосила війну Україні. Черговий тиждень поспіль лунають сирени, люди ховаються в укриття і підвали, на вулицях міст гримлять вибухи і постріли. Наші рідні та друзі захищають країну зі зброєю в руках від однієї з найбільших армій світу. Усе це ви-

кликає стрес і тривогу за життя та майбутнє. Британська психологиня Л. Бересфорд зазначає, що відчуття тривоги, страху і пригнічення під час таких невизначених часів, як війна, невідворотні. У студентському віці, напруженому новою соціальною ситуацією розвитку, вимогами освітнього середовища, будь-які складні життєві ситуації можуть уможливити виникнення емоційного дисбалансу, страхів, тривоги.

Освітній процес у ЗВО спрямований на формування відповідальної, соціально активної особистості зі сформованими громадянськими, морально-духовними якостями, високим професіоналізмом, новими ціннісними орієнтаціями, гуманістичним світоглядом. Проблема тривожності української студентської молоді в період російського вторгнення може бути пов'язана не лише з виконанням обов'язків суб'єкта освітнього процесу, але й із активним залученням до волонтерської діяльності, Сил тероборони ЗСУ. Саме потреба глибше вивчити чинники та симптоми тривоги в сучасних кризових реаліях та розробити практичні рекомендації щодо їх профілактики та корекції актуалізують тему дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тривога – це складна емоційна реакція, здатна мобілізувати організм в умовах загрозової ситуації. Розрізняють тривогу як емоційний стан і як стійку властивість особистості.

З-поміж психологів одним із перших, хто спробував пояснити суть та механізми виникнення тривоги, був З. Фройд, який розглядав тривогу з позиції «Я», визначаючи її як специфічну відповідь на індивідуально важливу загрозу, фактично – як страх будь-якої втрати. Також він почав розмежовувати терміни «страх» і «тривога»: страх формується під впливом зовнішньої небезпеки, тоді як детермінантами невротичної тривоги є внутрішні переживання суб'єкта [10]. К. Хорні описує страх і тривогу як адекватні реакції на небезпеку, але відчуття страху є наслідком очевидної та об'єктивної небезпеки, а в ситуації тривоги – вона прихована та суб'єктивна [11].

Л. Анн визначає тривогу як емоційний стан або певну сукупність емоційних реакцій, що виникають у суб'єкта, який сприймає ситуацію як особистісно небезпечну. Стан тривоги – це відповідь людини на стресову ситуацію. Може вирізнятися за інтенсивністю і динамічністю в часі, має суб'єктивні відчуття неспокою, напруги, похмурих передчуттів, а з позиції розуміння фізіології – активацію вегетативної нервової системи [2].

Р. Мей трактує тривогу як «відсутність довіри до ситуації, у якій під загрозою опиняється цінність, що за відчуттям є життєво важливою для існування власне особистості» [4, с. 120]. Це може бути загроза фізичному існуванню (загроза смерті), або ж існуванню психологічному (утрата свободи), або ж небезпека може стосуватися ще якої-небудь цінності, з якою людина ототожнює своє існування (патріотизм, кохання тощо).

Таким чином, зазначимо, що тривога як емоційний стан і тривожність як психічна властивість перебувають у конфронтації з базовими потребами особистості: емоційний добробут, почуття впевненості, відчуття безпеки. У нашому дослідженні будемо використовувати саме поняття «тривога» як емоційний стан прояву неблагополуччя, причиною якого стали несприятливі умови навколишнього середовища.

Головні функції тривоги – сигналізація та стимулювання, що сприяє зміщенню акценту уваги індивіда на можливих труднощах, а це корегує поведінкові моделі, стимулює активізацію адаптаційних механізмів. Крім того, у процесі здійснення функції стимулювання тривога відіграє мотиваційну роль, посилюючи поведінкову активність, що дає змогу мобілізувати особистісний потенціал [6], тому оптимальний рівень тривоги розуміємо як потрібний ефективно адаптуватися до навколишньої дійсності.

С. Томчук виокремлює дві групи симптомів тривоги. Перша – соматичні внутрішні ознаки, що виникають у людини під впливом очікування небезпеки, друга – зовнішні поведінкові реакції як реакція на екстремальну ситуацію. Внутрішні ознаки тривоги передбачають: прискорене серцебиття, сухість у роті, відчуття жару, слабкість ніг, тремтіння рук, відчуття холоду в ділянці сонячного сплетіння, біль у животі, вологі долоні, відчуття власної незграбності, сверблячка тощо. Поведінковими симптомами тривоги є: неспроможність розслабитися, знижена здатність до концентрації уваги, втрата довіри до оточення, уникання інших кризових ситуацій тощо [9].

Л. Божович зі свого боку виокремлює емоційну групу симптомів тривоги: постійне відчуття небезпеки, нетерплячість, песимізм, дратівливість, нав'язливий пошук ознак небезпеки [3]. Отже, можемо констатувати, що тривога має різноманітні форми вияву на різних рівнях, а саме на фізіологічному, психологічному та поведінковому (див. табл. 1).

На основі результатів власних експериментальних досліджень і клінічних спостережень Ф. Березін формує уявлення про існування такого тривожного ланцюжка:

- 1) відчуття внутрішнього напруження (адаптаційні механізми);
- 2) гіперестезичні реакції (навколишні події стають суб'єктивно значущими, що сприяє появі відчуття неідентифікованої загрози);
- 3) власне тривога – відчуття небезпеки (складність визначити загрозу та неусвідомленість її причин);
- 4) страх: відсутність усвідомленості причини тривоги унеможливорює організувати діяльність, щоб запобігти загрозі;

Таблиця 1

Класифікація симптомів тривоги

Фізіологічні	Поведінкові	Психологічні
– прискорене серцебиття; – сухість у роті; – відчуття жару; – слабкість ніг; – тремтіння рук; – відчуття холоду в ділянці сонячного сплетіння; – біль у животі	– знижена здатність до концентрації уваги; – утрата довіри до оточення; – неможливість ухвалити рішення; – нав'язливий пошук ознак небезпеки	– постійне відчуття небезпеки; – песимізм; – дратівливість; – відчуття невизначеності; – самотність; – відчуття незахищеності

5) відчуття невідворотності насування катастрофи сприяє формуванню уявлення суб'єкта про неможливість уникнути загрози;

6) тривожно-боязке збудження (дезорганізація поведінки досягає максимуму, зникає можливість цілеспрямованої діяльності) [12].

Студентський період охоплює період пізньої юності чи ранньої дорослості, для нього характерне широке оволодіння різноманітними соціальними ролями, набуття повної економічної та юридичної відповідальності, отримання права робити життєві вибори, здобуття вищої освіти та подальше опанування обраної професійної діяльності, можливість залучення до всіх видів суспільної активності (аж до державного рівня), – вважає З. Слєпкань [8].

За Б. Ананьєвим, студентський вік – найбільш сенситивний період для розвитку базових соціогенних потенцій особистості. Здобуття вищої освіти помітно впливає на психіку людини, її особистісний розвиток, активізує процес розвитку мислення в межах становлення професійної спрямованості особистості. Освітній процес – своєрідний полігон для тренування адекватних реакцій на різноманітні стимули навколишнього середовища. Стан підвищеної тривоги негативно впливає на успішність навчальної діяльності студентської молоді [1]. У період кризових ситуацій (бойові дії, звуки сирен, пошкодження житла, евакуація, утрата близьких тощо) спрямованість навчальної діяльності можна компенсувати внаслідок підвищеної мотивації або працездатності, наполегливості, ретельності виконання вимог освітнього процесу.

Мета дослідження – дослідити психологічні особливості прояву стану тривоги студентської молоді в період російсько-української війни.

Завдання дослідження:

1. Визначити поняття «тривога» як стан і «тривожність» як властивість особистості в руслі вітчизняних та закордонних концепцій.

2. Вивчити чинники та симптоми прояву тривоги як реакцію особистості на кризові умови функціонування.

3. Виокремити вікові особливості студентства як учасників освітнього процесу в умовах екстремальних ситуацій.

4. Дослідити симптоми тривоги студентської молоді в період російсько-української війни.

Виклад основного матеріалу. Дослідження тривало впродовж березня – квітня 2022 року на базі Національного університету «Острозька академія». Нашу вибірку становили 50 респондентів I–VI курсів навчання Навчально-наукового інституту соціально-гуманітарного менеджменту спеціальності 053 «Психологія». Вік респондентів – від 18 до 22 років, з них 40 студентів жіночої статі, 10 – чоловічої. Головну увагу дослідника зосереджено саме на вивченні стану тривоги студентської молоді в період воєнної агресії росії проти України, тому статеві відмінності не враховано. Зважаючи на воєнний стан по всій території України, психодіагностичні дані зібрано за допомогою платформи онлайн-опитування «Survey Planet».

Щоб діагностувати симптоми стану тривоги студентської молоді, використано методику «BECK ANXIETY INVENTORY» (BAI), яку розробив Аарон Темкін Бек для оцінки рівня тривоги. Опитувальник пропонує респонденту оцінити 21 характерний симптом тривоги за 3-бальною шкалою залежно від того, як часто опитуваний відчуває їх прояви протягом останнього тижня чи на період тестування. За результатами оброблення даних опитувальника респонденти можуть набрати від 0 до 63 балів. Високий рівень тривоги відповідає кількості від 30 до 63 балів, середній рівень характеризує діапазон від 19 до 29 балів. Низький рівень тривоги передбачає градацію від 10 до 18 балів. Діапазон від 0 до 9 балів інтерпретовано як відсутність симптомів тривоги [13].

Здобуті результати (див. рис. 1) за методикою «BECK ANXIETY INVENTORY» засвідчили, що загальний рівень тривоги студентської молоді перебуває на середньому рівні (20,25).

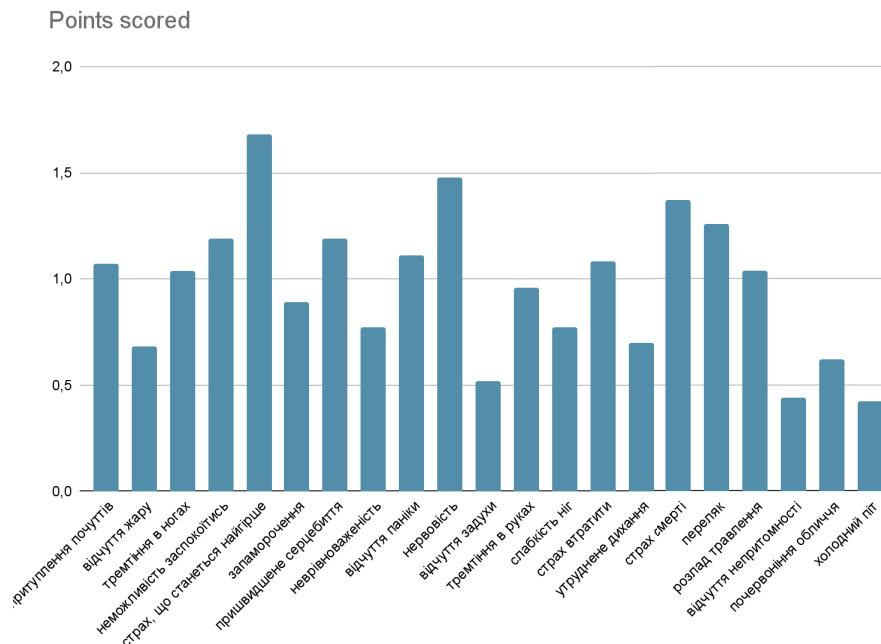


Рис. 1. Показники симптомів тривоги за методикою «BECK ANXIETY INVENTORY»

Студенти-психологи продемонстрували найвищий рівень тривоги за симптомами «Страх, що станеться найгірше» (1,68), «Нервовість» (1,48), «Страх смерті» (1,37) та «Переляк» (1,26). На противагу – найнижчий рівень тривоги діагностовано за симптомом «Холодний піт» (0,42), «Відчуття непритомності» (0,44), «Відчуття задухи» (0,52) та «Почервоніння обличчя» (0,62). Отже, можемо констатувати, що середній рівень тривоги детермінований проявом психологічних симптомів досліджуваного феномену. Натомість зафіксовано найнижчий рівень прояву фізіологічних симптомів стану тривоги студентської молоді. Можемо припустити, що здобуті результати детерміновані одним із параметрів вибірки, а саме – належність до спеціальності «Психологія».

Нагадаємо, що тривога – це нормальна реакція на бойові дії. Здобувачі не можуть навчатися у звичному офлайн-режимі, взаємодіяти зі студентських колективом та викладачами та загалом не здатні передбачити, коли життя повернеться до «довоєнного». Аналізуючи реалії воєнного періоду, ми зафіксували головні чинники, що сприяють підвищенню тривоги: комендантська година, оголошення повітряної тривоги, пошук укриття, страх за рідних і близьких тощо. Це все може призвести до розладів сну, проблем із концентрацією, депресивного та тривожного розладів, панічних атак.

Військовий психолог А. Козінчук в ефірі «Телебачення Торонто» описав рекомендації, які допоможуть впоратися зі станом тривоги в період воєнних подій.

1. Радіти – можна! Радість – це емоція, а не етичний запобіжник. У стані радості виділяються гормони «щастя» (ендорфін, сиротонін), тому блокування радісних емоцій може призвести до нервового зриву та ніяк не допоможе перемогти в російсько-українській війні.

2. Робіть ті звичні речі, які були актуальні до 24 лютого 2022 року. Приватний підприємець, військовослужбовець, медичний працівник, педагог, студент чи працівник комунальної служби – кожен із вас сприяє функціонуванню нашої держави та прискорює перемогу над агресором.

3. Робіть паузи в перегляді новин про ситуацію на фронті і в тилу. Формуйте новини самостійно! Наприклад, «сьогодні я обійняв дружину», «сплатив комунальні послуги», «нагодував кота», «допоміг доставити гуманітарну допомогу на блокпост».

4. Ми маємо право на сум, злість, огиду тощо. Не стримуйте ці емоції, але спрямуйте їх конкретно на ворога, а не своїх рідних та близьких, які поруч із вами і потребують вашої підтримки та захисту.

5. Самотність – це не симптом кризових ситуацій, а втрата себе, невизначеність своєї неформальної ролі в сім'ї, професійній діяльності чи воєнних подіях [7].

Практичний психолог Т. Полятикіна пропонує такі вправи, які допоможуть впоратися із симптомами тривоги, як-от, прискорене серцебиття, напруга в м'язах, важкість у шлунку, часте дихання тощо.

Дихання. Розташуйтеся на стільці в тихому та зручному місці. Покладіть одну руку на груди, а іншу – на живіт. Під час вдихання проконтролюйте, щоб живіт рухався більше, ніж груди (глибоке дихання).

Зробіть повільний вдих через ніс та ідентичний видих ротом, при цьому концентруючись на руках. Повторіть вправу щонайменше 10 разів, поки не відчуєте, що тривога зменшується.

Візуалізація. Заплющте очі, уявіть своє ідеальне місце для відпочинку, не важливо: реальне чи вигадане (галявина посеред лісу, затишний будинок із каміном, узбережжя океану тощо). Якомога точніше відтворіть в уяві деталі цього місця: температуру повітря, кольори, предмети навколо, звуки, запахи. Продовжуйте робити глибокий вдих та видих.

М'язи. Сядьте, заплющте очі, глибоко дихайте. Міцно стисніть руку в кулак на кілька секунд. Сконцентруйтеся на відчуттях у тілі – у кисті, плечах та інших частинах. Повільно розтисніть пальці – що ви відчуваєте зараз? Повторіть вправу з іншою рукою. Спробуйте напружувати інші частини тіла, повторюючи концентрацію уваги на процесах напруження і розслаблення.

Увага. Найпростіша практика для того, щоб розслабитися – рахування. Заплющте очі та рахуйте до 10, 20, 100 – поки не відчуєте, що тривога зменшується. Концентруйтеся на цифрах, промовляючи їх уголос або про себе. Не забувайте глибоко вдихати через ніс та видихати через рот.

Аналіз. Спробуйте проаналізувати, чи справді ваш страх тут і зараз виправданий. Уявіть найгірший результат, але намагайтеся бути об'єктивними. Наприклад, якщо йдеться про використання росією ядерною зброєю на території України, С. Згурець, військовий експерт, директор компанії «Defense Express» в ефірі 24 каналу зазначив, що в такому випадку НАТО залучить дієві запобіжники для стримування агресора, у росії почнеться громадянська війна, що відверне увагу тамтешньої «еліти», чи банально «ядерна кнопка» технічно не спрацює.

Спілкування. Пам'ятайте, що поруч завжди є близькі люди: сім'я, родичі, друзі, колеги. Не соромтеся ділитися з ними своїми страхами та переживаннями. Чому це важливо? Вербалізація проблеми допоможе сприймати її по-іншому. Цілком можливо, що не лише ви одні це відчуваєте, а разом долати труднощі легше. Підтримка та теплі слова близьких допоможуть заспокоїтися [5].

Висновки. Тривога – це емоційний стан або певна сукупність емоційних реакцій, що виникають у суб'єкта, який сприймає ситуацію як особистісно небезпечну, має суб'єктивні відчуття напруги, неспокою, похмурих передчущань, а також активацію вегетативної нервової системи. Основними функціями тривоги є сигналізація, стимулювання та адаптація. Тривога має три форми вияву: фізіологічний, психологічний та поведінковий. Процес розгортання сукупності симптомів тривоги має такі етапи: відчуття внутрішньої напруженості гіперестезичні реакції, почуття незрозумілої небезпеки, страх, відчуття невідворотності насування катастрофи, тривожно-боязке збудження.

Студентський вік – це сенситивний період розвитку базових соціогенних потенцій особистості. Стан підвищеної тривоги негативно впливає на успішність навчальної діяльності студентської молоді. Здобуті результати за методикою «BECK ANXIETY INVENTORY» засвідчили, що загальний рівень тривоги студентської молоді перебуває на середньому рівні (20,25). Середній рівень тривоги детермінований проявом психологічних симптомів досліджуваного феномену. Зафіксовано найнижчий рівень прояву фізіологічних симптомів стану тривоги студентської молоді. Описано авторські рекомендації і техніки сучасних фахівців-практиків психологічної сфери, які допоможуть студентам впоратися із симптомами тривоги в період російсько-української війни.

Перспективи подальших досліджень. Отримані теоретико-експериментальні напрацювання можуть бути використані при проведенні психологічного супроводу студентської молоді, а також у процесі надання кризової підтримки людям, які евакуюються з територій активних бойових дій.

Література:

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб. : Речь, 2006. 384 с.
2. Артюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности : дис.... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2000. 197 с.
3. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. СПб. : Речь, 2005. 287 с.
4. Мей Р. Смысл тревоги / перев. с. англ. М. И. Завалова и А. И. Сибуриной. Москва : «Класс», 2001. 384 с. (Библиотека психологии и психотерапии ; вып. 89).
5. Полятикіна Т. Як позбутися регулярної тривожності? Група Facebook практичного психолога Баницького НВК-ЗОШ І-ІІІ ст. Глухівської міської ради Сумської області. 2022. URL : <https://m.facebook.com/groups/147108319916592/posts/527475975213156>.
6. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж, 2007. 215 с.
7. Радість, самотність, діти, гумор, розмови з руснею під час війни : інтерв'ю з військовим психологом. Телебачення Торонто. 2022. Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=IupdFwZ3RFg&ab_channel=%D0%A2%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%D0%A2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%BE

8. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ : Вища школа, 2005. 239 с.
9. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.
10. Фрейд З. Торможение, симптом и тревога. *Истерия и страх*. Москва : Фирма СТД, 2006. С. 227–308.
11. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ. Москва : Айриспресс, 2004. 464 с.
12. Ясточкіна І. А. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Вип. 6. С. 165–170.
13. Lichtenberg P. A. Handbook of Assessment in Clinical Gerontology. 2nd edition. New York : Elsevier, 2010. 752 p.

Отримано: 24 березня 2022 р.

Прорецензовано: 8 квітня 2022 р.

Прийнято до друку: 8 квітня 2022 р.

e-mail: mariakozuyar77@gmail.com,

ruslana.kalamazh@oa.edu.ua

anna.hilman@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-78-86

Яковлева М. В., Каламаж Р. В., Гільман А. Ю. Домінуючі копінг-стратегії у студентів медичного коледжу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 78–86.

УДК 159.9.019.4

Яковлева Марія Василівна,
аспірантка Національного університету «Острозька академія»,
практичний психолог ВКНЗ «Дубенський медичний коледж» РОР

Каламаж Руслана Володимирівна,
доктор психологічних наук, професор,
проректор з навчально-виховної роботи
Національного університету «Острозька академія»

Гільман Анна Юрївна,
кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
громадського здоров'я та фізичного виховання
Національного університету «Острозька академія»

ДОМІНУЮЧІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті викладено результати констатувального етапу дослідження копінг-поведінки у студентів медичного коледжу. Здійснено теоретичний аналіз родових понять саногенного копінгу, як-от: саногенна рефлексія, саногенне мислення, копінг-стратегії та копінг-поведінка. Експериментально досліджено рівень опірності стресу та обрані студентами копінг-стратегії для подолання наявних стрес-чинників. Визначено, що здебільшого в студентів переважає пороговий рівень опірності до стресу. З'ясовано, що панівним з-поміж копінг-стратегій студентів медичного коледжу є передусім проблемно-орієнтований копінг і пошук соціальної підтримки; інші види стратегій: копінг, орієнтований на емоції, уникнення та відвертання молодь застосовує децю рідше. Підкреслено, що адаптивні копінг-стратегії сприяють ефективному переживанню стресових ситуацій.

Ключові слова: COVID-19, стресостійкість, копінг-поведінка; проблемно-орієнтований, емоційно-орієнтований копінг, копінг орієнтований на уникнення, саногенна рефлексія, саногенне мислення, саногенний копінг.

Mariia Yakovleva,
Postgraduate Student at the National University of Ostroh Academy,
Practical Psychologist at the Dubno Medical College

Ruslana Kalamazh,
Doctor of Sciences in Psychology, Professor,
Vice-Rector for Educational Work,
The National University of Ostroh Academy

Anna Hilman,
PhD in Psychology, Senior Teacher at the
Public Health Department and Physical Education,
The National University of Ostroh Academy

DOMINANT COPING STRATEGIES IN STUDENTS OF MEDICAL COLLEGE

The article presents the results of the ascertaining stage of the study of coping behaviour in students of medical college. The author carried out a theoretical analysis of generic concepts of sanogenic coping, such as sanogenic reflection, sanogenic thinking, coping strategies and coping behaviour. It has been investigated that the most frequent events that cause stress in medical college students are: the death of a close family member; changes in the financial situation, intersex relationships, starting college (for male respondents) and illnesses, changes in social activity, change of a place of residence, conflicts in a collective (dormitory), death of a family member or friend, change of a place of residence and study (for female respondents). The level of stress resistance was experimentally studied and coping strategies were chosen by students to overcome the current stressors. It has been found out that the threshold level of resistance to stress prevails in most students. Thus, students are forced to make a lot of effort and spend their own internal resources to fight against negative mental states that appear in the process of coping with stress. It was identified that there is a significant share of medical college students with low stress resistance – 25% of male respondents and 22% of female respondents, and quite a few individuals showed a high level of stress resistance – only 12% of male respondents and 12% of female respondents. It was found that problem-oriented coping and the search for social support are dominant among medical college students' coping strategies; other types of strategies such as emotion-oriented coping, avoidance, and distraction are used somewhat less often by young people. It is emphasized that adaptive coping strategies contribute to effective coping with stressful situations.

Based on the research, it was found that in most cases, the coping strategies chosen by the students led to an even greater increase in stress. Consequently, the problem of formation and development of productive coping strategies among students of future medical workers remains relevant. The prospect of further research is the development of practical recommendations for effective coping with stressful and crisis situations in the activities of future medics.

Key words: COVID-19, stress resistance, coping behaviour, problem-oriented coping, emotionally-oriented coping, avoidance-oriented coping, sanogenic reflection, sanogenic thinking, sanogenic coping.

Постановка проблеми. Сучасні життєві реалії, які сформувала нестабільна ситуація в усьому світі, пов'язана з COVID-19, а віднедавна й російська агресія проти українського народу, вимагають стійких засобів, стилів та ресурсів для збереження психічного та соматичного здоров'я населення, зокрема й студентів – майбутніх медиків. Н. Масяк доречно зазначає, що в українських реаліях, окрім об'єктивних труднощів недостатності ресурсів, браку обладнання, відсутності відповідного досвіду тощо, додається те, що медичні працівники на етапі навчання чи підвищення кваліфікації здобувають дуже обмежені знання та навички турботи про свій психологічний стан [6]. Водночас медичні працівники, які навіть за звичних умов роботи мають багато чинників емоційного вигорання, у нинішній ситуації мають дуже багато ризиків для власного резильєнсу. Професійна діяльність майбутнього медичного працівника пов'язана з багатьма стресовими ситуаціями, успішне подолання яких забезпечує його ментальне та фізичне здоров'я. Тому система підготовки майбутнього фахівця повинна передбачати навчання вмінню ефективно справлятися з професійними стресовими ситуаціями. Майбутнім медикам в умовах дистанційного та змішаного навчання потрібно опанувати нові гнучкі способи та стилі поведінки під час пристосування до змінних умов навчального процесу, соціальної взаємодії з викладачами й однолітками, практичної діяльності в ситуаціях обмежень, загроз і невизначеності, що кардинально змінили звичний спосіб життя. На нашу думку, дослідження проблеми саногенного копіngu та впровадження його в практичну діяльність дасть змогу студентам сформувати потрібний ресурс для подолання психологічно-критичної ситуації, яка охопила весь світ.

У нинішніх умовах, ураховуючи невизначеність тривалості гострої кризової ситуації в країні, вивчення особливостей копіng-поведінки як адаптивного механізму – одна з актуальних проблем. Особливо важливі, на нашу думку, питання, пов'язані з дослідженням панівних поведінкових стратегій у майбутніх медиків і розмежуванням адаптивних копіng-стратегій, які сприяють ефективному переживанню стресових ситуацій, та дезадаптивних, що посилюють перебіг дезадаптивних станів.

Мета дослідження – проаналізувати особливості прояву копіng-стратегій у студентів медичного коледжу в період навчання під час пандемії COVID-19 у гендерному вимірі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку іноземних авторів (R. Lazarus, S. Folkman), усвідомлювані копіng-стратегії – один із найефективніших ресурсів, щоби стабілізувати вразливість особистості до психологічного стресу [4].

Вибір копіng-стратегій – один із варіантів саногенного копіngu. У своїй структурі він має саногенну рефлексію (Ю. Орлов, Ю. Крайнова, Н. Ярош та ін.), саногенне мислення (Л. Рубцова, Т. Васильєва, А. Гільман, Г. Гандзілевська, В. Каламаж, О. Ратінська, О. Хміляр та ін.) та саногенну поведінку (Н. Творогова, І. Співак, В. Ротенберг та ін.). Зокрема, з-поміж вітчизняних науковців проблему саногенного копіngu розглядала Н. Ярош, яка схарактеризувала його як узагальнений результат трьох процесів: на основі розвитку навичок саногенної рефлексії особистість оволодіває саногенним мисленням і реалізовує саногенну поведінку [1; 5; 8; 10; 13].

З процесом саногенного мислення пов'язана здатність провадити рефлексивну діяльність у проблемній ситуації і практична реалізація вибраного варіанту дій. Тут варто підкреслити важливу роль рефлексії як процесу, що дає змогу людині оцінювати та знаходити правильні рішення у важких обставинах. Рефлексію (інтелектуальну, особистісну) розуміють як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити власні якості та дії до предметно-соціальної ситуації [5].

Критеріями саногенної поведінки особистості є її висока активність, позитивні емоційні переживання, мотивація на успіх, особистісний розвиток, конструктивні уявлення особистості про своє здоров'я, висока якість її життя, наявність психологічної підтримки особистості з боку соціального оточення. Саногенне мислення вважають важливим чинником копіng-долальної поведінки. Як психічний процес відображення власних емоційних переживань, саногенне мислення має високий рівень метакогніції та моніторингу, виявляється в осмисленні травмувальних емоціогенних чинників, усвідомленні неконструктивних програм поведінки та передбачає їх корекцію і набуття навичок застосовувати адекватні способи реагувати в ситуаціях напруги [1]. Ідеться про переважання когнітивних оцінок над емоціями. Позаяк змінивши когнітивні оцінки, можна опанувати іншими способами ставлення до подій, унаслідок чого людина може за допомогою власних думок впливати на почуття. Отже, саногенну поведінку можна також визначити як таку, що передбачає застосування конструктивних копіng-стратегій.

Взаємозв'язок між копінг-стратегіями і психічним здоров'ям детально досліджують упродовж останніх десятиліть, особливо це помітно у закордонній психології. Це призвело до розвитку теорії копіngu, розроблення типології різних його стилів, а також появи психодіагностичних інструментів для оцінки копіngu. Теорія копіngu (подолання), як правило, стверджує, що існують дві або три основні стратегії подолання, які вимірюють за допомогою конкретних оцінок. Зокрема дослідження довели, що подолання, орієнтоване на завдання, сприяє самоконтролю, подолання, орієнтоване на емоції, стосується емоційних реакцій на стресову подію, а подолання, орієнтоване на уникнення, пов'язане з усвідомленням загрозової ситуації. Загалом вважають, що подолання, орієнтоване на завдання, має позитивну функцію, а подолання, орієнтоване на емоції та уникнення, – негативну [12;13].

Оцінка сформованості копінг-поведінки (подолання) – одне з важливих науково-практичних завдань психологічного прогнозування щодо осіб, діяльність яких пов'язана зі стресовими та критичними ситуаціями.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження копінг-стратегій було проведене серед студентів КЗ «Дубенський фаховий медичний коледж» Рівненської обласної ради. Вибірка становила 132 особи (100 дівчат, 32 хлопців – студентів II та III курсів). На першому етапі дослідження використано «Методику визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса-Раге» та методику «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер в адаптації Т. Крюкової). На другому етапі встановлено особливості копінг-поведінки студентів у гендерному вимірі залежно від рівня опірності стресу.

Психометрична шкала Холмса-Раге містить перелік травмувальних подій, ранжованих за балами, що визначають ступінь їх стресогенності. Досліджуванам було запропоновано прочитати список ситуацій, зазначити ті, які мали місце в них протягом останнього року, і підсумувати бали, що відповідають цим пунктам. У результаті діагностики було визначено рівні актуального стресу студентів залежно від статі. Результати діагностики студентів за цією методикою подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати діагностики за «Методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса-Раге»

	Низька опірність стресу (300 і більше б.)	Порогова опірність стресу (200–299 б.)	Висока опірність стресу (150–199 б.)	Достатньо висока опірність стресу (менше 150 б.)
Хлопці	25%	63%	12%	-
Середній бал	475 балів	248,9 бала	157,5 бала	-
Дівчата	22%	66%	12%	-
Середній бал	611,5 бала	263,2 бала	160,25 бала	-

Як бачимо з результатів, поданих у таблиці 1, 25 % хлопців і 22% дівчат мають низький рівень опірності стресу, що означає велику ймовірність розвитку психосоматичних хвороб, стан близький до нервового виснаження. Найбільш частими подіями, які викликають стрес у хлопців, було зазначено: смерть близького члена родини, зміни у фінансовому становищі, міжстатеві відносини, початок навчання в коледжі. У дівчат найчастіше травмувальними подіями вказано: хвороби, зміни соціальної активності, зміна місця проживання, конфлікти в колективі (гуртожитку), смерть когось із рідних чи друзів, зміна місця проживання та навчання.

63% студентів і 66 % студенток мають середню (порогову) опірність стресу, що свідчить про середній рівень стресового навантаження і про те, що студенти змушені докладати багато зусиль і витрачати власні внутрішні ресурси на боротьбу з негативними психологічними станами, що виникають у процесі протистояння стресу.

По 12 % студентів обох статей серед загальної вибірки продемонстрували високу опірність стресу. Це означає, що вони не витрачають енергію та ресурси на протистояння стресові. Особистість здатна опанувати себе та обрати якомога екологічніший спосіб для боротьби зі стресом.

Жоден із досліджуваної групи не продемонстрував рівня достатньо високої опірності стресу. Наступним нашим завданням було вивчати особливості прояву копінг-стратегій у стресових ситуаціях у студентів. Для діагностики ми обрали методику «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях (CISS)» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер, адаптований варіант Т. Крюкової). Адаптований варіант опитувальника копінг-поведінки містить перелік реакцій на стресові ситуації. Досліджуванам пропонують відповісти на 48 запитань тесту, оцінивши свою відповідь від 1 до 5 балів. Під час оброблення результатів бали підсумовують, ураховуючи ключ для інтерпретації даних. Методику аналізують за такими шкалами:

- копінг, орієнтований на вирішення завдання;
- копінг, орієнтований на емоції;

- копінг, орієнтований на уникнення;
- субшкала відвертання;
- субшкала соціального відвертання (пошук соціальної підтримки).

Копінг, орієнтований на вирішення завдання, передбачає ставлення до стресової ситуації як до проблеми, яку потрібно вирішити безпосередньо як таку. Копінг, орієнтований на емоції, спрямований на пом'якшення емоційного стресу, а подолання, орієнтоване на уникнення, зосереджене на відкладенні вирішення поточних проблем.

Загалом у досліджуваній групі переважають такі копінг-стратегії поведінки (таблиця 2):

Установлено, що в загальній групі переважає проблемно-орієнтований копінг (39,39%), другим за частотою є соціальне відвертання (пошук соціальної підтримки) – 32,58%, наступним – копінг, орієнтований на емоції (12,88%), далі копінг, орієнтований на уникнення (9,09%), а найменш поширеним – копінг, орієнтований на відвертання (6,06%). Загалом структура копінг-поведінки в досліджуваній групі доволі конструктивна.

Таблиця 2

Результати діагностики за методикою “Копінг-поведінка у стресових ситуаціях (CISS)”

	Копінг, орієнтований на вирішення завдання	Копінг, орієнтований на емоції	Копінг, орієнтований на уникнення	Відвертання	Соціальне відвертання
Хлопці, N=32	37%	15,6%	6,8%	15,6%	25%
Дівчата, N=100	40%	12%	10%	3%	35%
Загалом у групі, N=132	39,39 %	27,6%	16,8%	18,6%	60%

Ураховуючи неоднозначність думок щодо впливу рівня стресу на вибір базових копінг-стратегій як варіантів подолання, ми оцінили особливості базових копінг-стратегій у респондентів із низьким та середнім рівнем опірності стресу в гендерному вимірі через спосіб добору. Для цього розглянули розподіл показників за методикою “Копінг-поведінка у стресових ситуаціях (CISS)” за такими градаціями: від 1 до 2,99 – низька частота використання (не орієнтовані на вирішення проблем у стресових ситуаціях), від 3 до 3,99 – середня частота (залежно від обставин), від 4 до 5 висока частота використання (здебільшого).

Установлено, що з-поміж юнаків із **низьким рівнем** опірності стресу переважає стратегія емоційно-орієнтованого копіngu (100% – середня частота використання), так само з-поміж дівчат (60% – середня частота та 20% – висока частота використання). На відміну від юнаків, 40% дівчат частіше використовують стратегію уникнення (по 20% середня та висока частота використання).



Рис. 1. Відмінності у виборі проблемно-орієнтованого копіngu (ПОК) у гендерному вимірі в досліджуваних із низьким рівнем опірності стресу

Як видно з рисунка 1, 20% дівчат із низьким рівнем стресостійкості вдаються до проблемно-орієнтованого копіngu, шукаючи можливі способи вирішення проблеми. Тоді як 100% юнаків та 80% дівчат із низьким рівнем стресостійкості взагалі не шукають шляхів її вирішення.



Рис. 2. Відмінності у виборі емоційно-орієнтованого копінгю (ЕОК) у гендерному вимірі в досліджуваних із низьким рівнем опірності стресу

Як видно з рисунка 2, 100% юнаків та 60% дівчат із низьким рівнем стресостійкості демонструють середню частоту використання емоційно-орієнтованого копінгю, а 20% дівчат часто його використовують. Ця група осіб відчуває значне емоційне напруження під час стресової ситуації, досить часто буває зовнішня та внутрішня агресія.

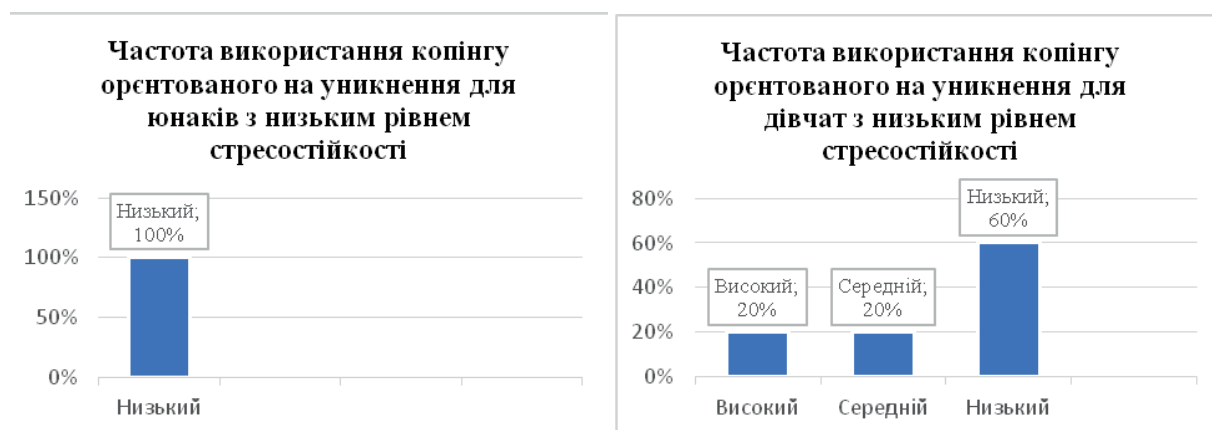


Рис. 3. Відмінності у виборі копінгю, орієнтованого на уникнення, у гендерному вимірі в досліджуваних із низьким рівнем опірності стресу

Як видно з рисунка 3, 100% юнаків та 60% дівчат із низьким рівнем стресостійкості рідко застосовують копінг, орієнтований на уникнення. Водночас 40% дівчат його використовують часто та з середньою частотою. Наприклад, замість вирішення проблеми роблять покупки, споживають улюблену їжу, читають книги та інше.



Рис. 4. Відмінності у виборі копінгю відвертання в гендерному вимірі в досліджуваних із низьким рівнем опірності стресу

Як видно з рисунка 4, 40% дівчат із низьким рівнем стресостійкості мають високий показник та 40% – середній за субшкалою «Відвертання». Стресові ситуації вони переживають, відвертаючись від них на інші справи, як-от, перегляд улюблених фільмів, прогулянки, час наодинці. Середній показник мають 100% хлопців. І лише 20% студенток дуже рідко застосовують цю копінг-стратегію.



Рис. 5. Відмінності у виборі копіngu соціального відвертання в гендерному вимірі в досліджуваних із низьким рівнем опірності стресу

Як видно з рисунка 5, за субшкалою «Соціальне відвертання» 50% юнаків та 80% дівчат із низьким рівнем стресостійкості час від часу залежно від обставин вдаються до застосування цієї копінг-стратегії під час стресових ситуацій.

Серед юнаків із середнім рівнем опірності стресу переважає стратегія уникнення (80% – середня частота та 20% – висока частота використання), а також половина досліджуваних демонструє середню і високу частоту використання конструктивного копіngu, орієнтованого на вирішення проблеми. Серед дівчат із середнім рівнем опірності стресу також переважає стратегія уникнення (69% – середня частота та 25% – висока частота використання), а також 68% досліджуваних демонструють середню частоту використання конструктивного копіngu, орієнтованого на вирішення проблем. Як серед хлопців, так і серед дівчат простежуємо низьку частоту використання емоційно-орієнтованого копіngu (75% та 87% відповідно).

Результати використання проблемно-орієнтованого копіngu в підгрупі респондентів із середнім рівнем опірності стресу подано на рисунку 6.



Рис. 6. Відмінності у виборі проблемно-орієнтованого копіngu (ПОК) у гендерному вимірі в досліджуваних із середнім рівнем опірності стресу

Як видно з рисунка 6, у дівчат із середнім рівнем опірності стресу переважає середня частота застосування проблемно-орієнтованого копіngu (68%), тоді як у юнаків – висока та середня (разом 50%).

Водночас юнаки цієї підгрупи набагато рідше використовують проблемно-орієнтований копінг (низька частота – 50%) порівняно з дівчатами (низька частота – 32%). Результати використання емоційно-орієнтованого копіngu в підгрупі респондентів із середнім рівнем опірності стресу подано на рисунку 7.

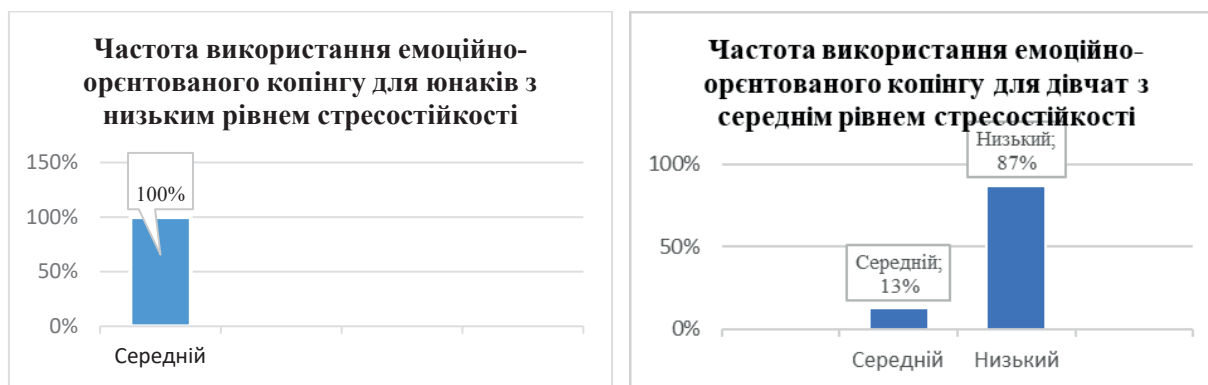


Рис. 7. Відмінності у виборі емоційно-орієнтованого копіngu (ЕОК) у гендерному вимірі в досліджуваних із середнім рівнем опірності стресу

Як видно з рисунка 7, у дівчат і хлопців із середнім рівнем опірності стресу переважає низька частота застосування емоційно-орієнтованого копіngu (75% та 87% відповідно). Водночас юнаки цієї підгрупи дещо частіше використовують емоційно-орієнтований копінг (середня частота – 25%) порівняно з дівчатами (середня частота – 13%).

Результати використання копіngu, орієнтованого на уникнення, у підгрупі респондентів із середнім рівнем опірності стресу подано на рисунку 8.



Рис. 8. Відмінності у виборі копіngu, орієнтованого на уникнення, у гендерному вимірі в досліджуваних із середнім рівнем опірності стресу

Як видно з рисунка 8, у хлопців і дівчат аналізованої підгрупи переважає середня частота використання копіngu, орієнтованого на уникнення (80% і 69% відповідно). Висока частота використання цього виду копіngu характерна для 20% хлопців та 25% дівчат. Це свідчить про те, що п'ята частина хлопців і чверть дівчат із середнім рівнем стресостійкості замість того, щоб вирішити проблему, часто уникають розмов та навіть думок про неї, відвертаючи увагу на щось приємніше для себе.

Результати використання копіngu відвертання в підгрупі респондентів із середнім рівнем опірності стресу подано на рисунку 9.



Рис. 9. Відмінності у виборі копіngu відвертання в гендерному вимірі в досліджуваних із середнім рівнем опірності стресу

Як видно з рисунка 9, у юнаків і дівчат переважає середня частота використання копінгу за субшкалою «Відвертання» (75% та 81% відповідно), тобто під час стресової ситуації студенти залежно від обставин відвертаються на речі, які не стосуються проблеми. Водночас 25% хлопців і 13% дівчат із середнім рівнем стресостійкості часто використовують цю стратегію.

Результати використання копінгу соціального відвертання в підгрупі респондентів із середнім рівнем опірності стресу подано на рисунку 10.

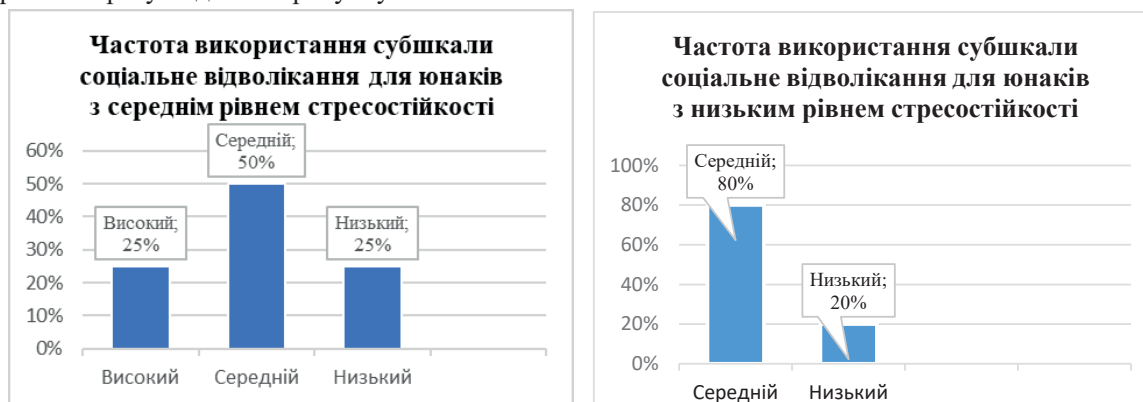


Рис. 10. Відмінності у виборі копінгу соціального відвертання в гендерному вимірі в досліджуваних із середнім рівнем опірності стресу

Як видно з рисунка 10, 38% дівчат і 25% юнаків із середнім рівнем стресостійкості мають високу частоту використання копінгу за субшкалою «Соціальне відвертання». 50% хлопців і 38% дівчат демонструють середні значення за цією шкалою. Тобто, ці особи під час стресової ситуації досить часто прагнуть виговоритися, поділитися своїми хвилюваннями з близькими людьми.

Висновки. Нестабільна ситуація, пов'язана з пандемією, безсумнівно впливає на психічне та фізичне здоров'я кожної особистості. Студенти медичного коледжу не виняток. У процесі емпіричного дослідження, проведеного під час пандемії COVID-19, ми з'ясували, що здебільшого в студентів обох статей переважає пороговий рівень наповненості стресом. Це свідчить про те, що студенти змушені докладати багато зусиль і витрачати власні внутрішні ресурси на боротьбу з негативними психічними станами, що виникають у процесі протистояння стресу. Доволі значна частка студентів із низькою опірністю стресу: 25% хлопців і 22% дівчат. Досить мало осіб продемонстрували високий рівень опірності стресу – лише 12% хлопців та 12% дівчат.

Найбільш частими подіями, які викликають стрес у хлопців, були: смерть близького члена родини, зміни у фінансовому становищі, міжстатеві відносини, початок навчання в коледжі, зміни звичок, пов'язаних із дозвіллям та відпочинком, порушення сну. У дівчат найчастіше травмувальними подіями були: хвороби, зміни соціальної активності, зміна місця проживання, конфлікти в колективі (гуртожитку), зміна стереотипів поведінки, смерть когось із рідних чи друзів, зміна місця проживання та навчання.

Під час боротьби зі стресовими обставинами певній частині студентів допомагає вибір відповідних копінг-стратегій.

Установлено, що в загальній групі (серед осіб обох статей) переважає проблемно-орієнтований копінг (39,39%), другим за частотою є соціальне відвертання (пошук соціальної підтримки – 32,58%) наступним – копінг, орієнтований на емоції (12,88%), далі – копінг, орієнтований на уникнення (9,09%), а найменш поширений копінг, орієнтований на відвертання (6,06%). Загалом структура копінг-поведінки в досліджуваній групі доволі конструктивна.

Водночас у підгрупах юнаків і дівчат із низьким рівнем опірності стресу дещо інша, найменш конструктивна структура копінгу: переважає стратегія емоційно-орієнтованого копінгу (100% – середня частота використання). З-поміж дівчат із низьким рівнем опірності стресу також переважає стратегія емоційно-орієнтованого копінгу (60% – середня частота та 20% – висока частота), а також, на відміну від юнаків, 40% дівчат частіше використовують стратегію уникнення (по 20% середня та висока частота використання).

З-поміж юнаків із середнім рівнем опірності стресу половина досліджуваних демонструє середню і високу частоту використання конструктивного копінгу, орієнтованого на вирішення проблеми, хоча загалом переважає стратегія уникнення (80% – середня частота та 20% – висока частота використання). З-поміж дівчат із середнім рівнем опірності стресу 68% досліджуваних демонструють середню частоту використання конструктивного копінгу, орієнтованого на вирішення проблем, водночас домінує стратегія уникнення (69% – середня частота та 25% – висока частота використання). Як серед хлопців, так

і серед дівчат простежено низьку частоту використання емоційно-орієнтованого копінгу (75% та 87% відповідно).

Зважаючи на дослідження, ми з'ясували, що вибрані студентами копінг-стратегії здебільшого призводили до ще більшого зростання стресу. Тому й надалі актуальною залишається проблема формування та розвитку продуктивних копінг-стратегій у студентів медичних закладів. Перспективу подальших розвідок убачаємо в розробленні практичних рекомендацій щодо ефективного переживання стресових та кризових ситуацій у діяльності майбутніх медиків.

Література:

1. Гільман А. Ю. Психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді : дис.... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2017. 228 с.
2. Засекіна Л. В. Онлайн когнітивно-поведінкова терапія емоційного дистресу студентів у період пандемії Covid-19. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2021. Вип. 38. С. 49–62.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Институт психологии РАН, 2004. С. 77.
4. Корицова Г. С. Базисные стратегии совладания в профессиональном поведении. *Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 2013. Вып. 4 (132). С. 117–123.
5. Крайнова Ю. Н. Саногенная рефлексия в структуре эмоциональной компетентности будущих педагогов : дисс. Москва, 2010. С. 6–10.
6. Масяк Н. КПТ-базована модель тренінгу менеджменту тривоги для медичних працівників в часі пандемії COVID-19. Український інститут когнітивно-поведінкової терапії. Львів, 2020. 31 с.
7. Психология мышления : учебник / ред. И. Д. Пасичник. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2015. 560 с.
8. Ярош Н. С. Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості : дис.... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2018. 206 с.
9. Foulkes L., & Blakemore S. J. Individual differences in adolescent mental health during COVID-19: The importance of peer relationship quality. *Neuron*. 2021. 109 (20). P. 3203–3205.
10. Handzilevska, H., Kalamazh, V., Ratinska, O., & Khmiliar, O. (2021). “The Role of Sanogenic and Critical Thinking in Preventing the Emotional Burnout of Young Primary School Teachers” , *Youth Voice Journal*, ISBN 978-1-911634-35-5. <https://www.rj4allpublications.com/product/the-role-of-sanogenic-and-critical-thinking-in-preventing-the-emotional-burnout-of-young-primary-school-teachers/>
11. Knapp P., & Beck A. T. Cognitive therapy: foundations, conceptual models, applications and research. *Brazilian Journal of Psychiatry*. 2018. Vol. 30. P. 54–64.
12. Masatsugu Sakata, Yukihiro Takagishi and Toshinori Kitamura. Factor Structure of the Japanese Version of the Coping Inventory for Stressful Situations: Reclassification of Coping Styles and Predictive Power for Depressive Mood Psychology & Psychotherapy. 2022. Volume 3. Issue 2. P. 1–6.
13. Yarosh N. S. Sanogenic thinking as a factor of stress-coping behavior. *Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools*. 2017. № 21 (3). P. 108–113.

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Пасічник Ігор Демидович, Августюк Марія Миколаївна ОСНОВНІ АСПЕКТНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ «ПІДВИЩЕННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ»	4
Кравчина Тетяна Володимирівна МОДЕЛІ РОЗУМІННЯ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ	14

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Вовк Валентина Олегівна ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ БІЗНЕС-ПСИХОЛОГА	20
Москалець Віктор Петрович ПЕРСПЕКТИВА ТРАНСФОРМАЦІЙ У ПСИХОЛОГІЇ МОСКОВИТІВ	25

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Halyna Handzilevska, Valentyn Kostiuchyk, Mgr Olena Hundarenko, Mgr Eva Lelakova THE ROLE OF RESILIENCE IN PREVENTING PROCRASTINATION OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE: UKRAINIAN-POLISH-SLOVAK EXPERIENCE	37
Матласевич Оксана Володимирівна, Колодяжна Ірина Олегівна РОЛЬ САМОТУРБОТИ В РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	45
Тимошук Єлизавета Анатоліївна, Бруйка Іванна Сергіївна, Любомирський Вадим Олександрович РОЛЬ ІНТУЇЦІЇ В СТРУКТУРІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	52
Черноус Тетяна Юріївна, Каламаж Вікторія Олегівна АКТИВАЦІЯ СТРЕС-ПЕРЕБОРЮВАНИХ СТРАТЕГІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ	62
Шестопал Іванна Анатоліївна, Ткаченко Даша Володимирівна, Сайко Дарина Сергіївна ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ТРИВОГИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПЕРІОД РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ	72
Яковлева Марія Василівна, Каламаж Руслана Володимирівна, Гільман Анна Юріївна ДОМІНУЮЧІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ	78

Наукове видання

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

Науковий журнал

ВИПУСК 15

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. 88 с.

Scientific notes of Ostroh Academy National University, «Psychology» series: scientific journal. Ostroh : Publishing NaUOA, June 2022. № 15. 88 p.

Головний редактор *І. Д. Пасічник*

Заступник головного редактора *Р. В. Каламаж*

Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*

Адміністратор та упорядник *В. О. Корнійчук*

Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*

Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*

Коректор *В. В. Максимчук*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 10,23. Наклад 100 пр. Зам. № 25–22.

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 Свинарчук М. В.

Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: 35800@ukr.net.