



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

Науковий журнал

Випуск 8

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2019

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 № 747 від 13.07.2015.

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

Журнал унесено до міжнародних наукометричних баз і каталогів наукових видань:

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

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

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

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

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

*Надруковано за ухвалою вченої ради Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 27 від 27 червня 2019 року.*

Засновник журналу: Національний університет «Острозька академія»;

Видавець: видавництво Національного університету «Острозька академія».

Редакційна рада:

Пасічник І.Д. (д. психол. н., проф., головний редактор);

Шугай М.А. (к. психол. н., доц., заступник головного редактора);

Матласевич О.В. (к. психол. н., доц., відповідальний за випуск);

Гільман А.Ю. (к. психол. н., ст. викл., адміністратор).

Редакційна колегія:

Пасічник І.Д. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);

Каламаж Р.В. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);

Балашов Е.М. (к. психол. н., доц., Острог, Україна);

Горбанюк О. (д. психол. н., проф., Люблін, Польща);

Джонсон Ф. (д. психол. н., проф., Стокгольм, Швеція);

Король Л.Д. (к. психол. н., доц., Острог, Україна);

Крутолевич А.М. (к. психол. н., доц., Гомель, Білорусь).

Editorial council:

I. Pasichnyk (Dr.Sc. (Psychology), Prof., Editor-in-Chief);

M. Shuhay (PhD (Psychology), Associate Professor, Deputy Editor);

O. Matlasevych (PhD (Psychology), Associate Professor, Responsible Secretary);

A. Hilman (PhD (Psychology), Senior Vice-lecturer, administrator-in-chief)

Editorial board:

I. Pasichnyk (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);

R. Kalamazh (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);

E. Balashov (Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Ostroh, Ukraine)

O. Horbaniuk (Dr.Sc. (Psychology), prof., Lublin, Poland);

F. Jönsson (Dr.Sc. (Psychology), prof., Stockholm, Sweden);

L. Korol (Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Ostroh, Ukraine)

A. Krutolevych (PhD (Psychology), Associate Professor, Gomel, Belarus)

Рецензенти:

Засєкіна Л.В. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);

Хворост Х.Ю. (к. психол. н., доц., Луцьк, Україна);

Августюк М.М. (к. психол. н., ст. викл., Острог, Україна).

Reviewers:

L. Zasićkina (Dr.Sc. (Psychology), Prof., Ostroh, Ukraine)

Kh. Khvorost (Ph.D (Psychology), Associate Professor, Lutsk, Ukraine)

M. Avhustiuik (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 *М. А. Шугай*

Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*

Адміністратор *А. Ю. Гільман*

Упорядник *О. Ю. Хованець*

Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*

Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*

Коректор *В. В. Максимчук*

УДК 001.8 + 159.9 + 37

ББК 74 + 88

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 14 травня 2019 р.

Прорецензовано: 20 травня 2019 р.

Прийнято до друку: 23 травня 2019 р.

e-mail: oksanavoronkevych@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-4-8

Воронкевич О. М. Схильність майбутніх педагогів до віктимної поведінки. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 4–8.

УДК 159.922:355.235

Воронкевич Оксана Миколаївна,кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

СХИЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ

Статтю присвячено одній з актуальних проблем у сучасній психологічній науці – психологічним особливостям віктимної поведінки майбутніх педагогів. У роботі подано узагальнені результати теоретичного аналізу наукової літератури: поняття «жертви» як наукової категорії, її особливості, питання взаємодії агресора й жертви, типи жертв залежно від реакції на насильство, наслідки від насильства. Під час дослідження використано теоретичні, емпіричні методи дослідження; кількісні та якісні методи оброблення даних. Емпірично досліджено характеристики, пов'язані зі схильністю до віктимної поведінки, основні з яких – тривожність, самооцінка, соціальна ізоляція. Наголошено, що потрібно проводити психопрофілактичні заходи щодо запобігання та унеможливлення віктимної поведінки майбутніх педагогів.

Ключові слова: віктимність, віктимна поведінка, жертва, віктимні ситуації, самооцінка, соціальна ізоляція, тип віктимності, тривожність.

Oksana Voronkevych,PhD in Psychology, assistant of the Practical Psychology Department
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University

PREDISPOSITION OF FUTURE TEACHERS FOR THE VICTIM BEHAVIOR

The article is devoted to one of the topical problems in modern psychological science – psychological peculiarities of future teachers victim behavior. The paper presents the summarized results of scientific literature theoretical analysis: the concept of «victim» as a scientific category, its features, the issues of interaction between the aggressor and the victim, types of victims depending on the reaction to violence, the consequences of violence. During the research, theoretical and empirical research methods were used, as well as quantitative and qualitative data processing methods. There were empirically investigated the characteristics that are associated with predisposition to victim behavior, the main of which – anxiety, self-esteem, and social isolation. The necessity of psychoprophylaxis measures to prevent and eliminate the victim behavior of future teachers is emphasized.

Key words: victimization, victim behavior, victim, victim situations, self-esteem, social isolation, type of victimality, anxiety.

Постановка проблеми. Тема віктимної поведінки людини завжди була актуальною та дискусійною серед психологів-науковців, а на сьогодні вона – одна з головних, оскільки безпосередньо пов'язана з діяльністю особистості у складних умовах освітнього середовища. Особливо актуальне питання віктимної поведінки в проміжний період, коли впродовж понад два десятиріччя відбуваються перетворення в українському суспільстві та освіті. Аналіз науково-психологічних джерел свідчить, що від шкільного насильства страждають здебільшого молодші школярі та підлітки. Тому чимало праць присвячено дослідженню соціально-психологічних чинників булінгу, особливостей віктимної поведінки учнів, профілактиці й корекції агресивної та віктимної поведінки дітей. У цій статті ми будемо говорити про іншу вразливу сторону булінгу – учителів.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Феномен насильства в освітньому середовищі вивчали такі науковці, як М. Алексєєнко, К. Дамбах, Д. Дікова-Фаворська, Є. Дубровська, Е. Киричевська, Я. Колодзейчик, А. Король, К. Коруба, О. Маланцева, Д. Ольвеус, Е. Чемеровська-Коруба, І. Харламова, М. Ясеновська та ін. Проблема віктимності особистості, умов і чинників, завдяки яким вона стає жертвою, досліджували та досліджують такі вчені, як М. Амір, Ю. Антонян, Н. Баламут, Н. Васильєва, Е. Віано, М. Вольфганг, С. Гарькавець, Х. Гентінг, І. Горькова, Г. Елленбергер, С. Карпман, Г. Мангейм, Б. Мендельсон, В. Мінська, К. Міядзава, М. Одінцева, Д. Рівман, А. Ткаченко, Г. Труханов, В. Устинов, Б. Холіста, В. Христенко. Але водночас потребують окремого аналізу й емпіричного вивчення проблеми, пов'язані з особливостями віктимної поведінки майбутніх учителів на ранніх етапах їхнього професійного становлення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити схильність до віктимної поведінки майбутніх педагогів на початкових етапах професійного становлення.

Щоби досягнути мети, ми використали такі **методи дослідження**: теоретичні (системно-структурний і порівняльний аналіз наукової літератури для визначення понять і теоретико-методологічних основ вивчення проблеми дослідження); емпіричні методи (методика «Схильність до віктимної поведінки» (О. Андроннікова), «Експрес-діагностика рівня соціальної ізоляваності особистості» (Д. Рассел, М. Фергюссон), тест самооцінки (Г. Казанцева), методика визначення рівня тривожності (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін); кількісні та якісні методи оброблення даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, дотепер немає чіткого формулювання поняття «жертва». Найдаліше, на нашу думку, визначення «жертви» дав вітчизняний дослідник В. Христенко. Автор стверджує, що жертва – це людина (сторона взаємодії), що втратила значущі для себе цінності внаслідок впливу на неї іншої людини (сторони взаємодії). Якщо розглядати частину впливу як насильство, то жертва насильства – це людина (сторона взаємодії), що постраждала внаслідок насильницького впливу на неї іншої людини (сторони взаємодії). Сторонами взаємодії можуть бути: одна людина (учень, учитель, один із батьків), група людей (учні) [4].

Віктимна особистість – складна цілісна система, яка містить три підструктури: 1) психодинамічні базові властивості; 2) соціально обумовлені особистісні властивості; 3) особливості Я-концепції. Водночас за кожною з підструктур віктимна особистість відрізняється від невіктимної. Зокрема, віктимній особистості властиві слабкість, інертність, невірноваженість нервових процесів, висока тривожність; друга підструктура має подвійність: з одного боку – залежність, конформність і переживання приниженості; з іншого – імпульсивність і демонстративність; Я-концепція ригідна, самооцінка низька. Крім того, системотвірною основою для неї є потреба в залежності. Віктимна особистість переживає глибокий внутрішній конфлікт, представлений в емоційно-вольовій і потребовій сферах, що призводить до дезадаптації. Також віктимна особистість вирізняється специфічними особливостями саморегуляції та адаптації завдяки підвищенню чутливості до інших людей. Ця емоційна адаптивна стратегія призводить до конформності, залежності та відмови від власного Я [1; 2].

Розглядаючи питання взаємодії агресора й жертви, варто зауважити, що в момент взаємодії жертви з агресором у кожного з них формуються певні емоційні стани, що мають найчастіше динамічний характер, а це визначає конкретні форми їхніх поведінкових реакцій. Варіанти поведінки жертви різні – поступитися, змиритися, боротися до кінця, поки є можливість і сили, обстоювати свої інтереси, а потім відступити тощо. Це відповідає загальному психофізіологічному механізму реакції на стресовий чинник: «Утікай – замри – нападай». Одним із варіантів може бути й такий, коли жертва виявляється сильнішою за нападника. У цьому випадку жертва застосовує до агресора насильницькі форми впливу в момент захисту, і внаслідок образник може перейти в роль жертви, а сторона, що обороняється, – у роль агресора [4].

Залежно від реакції на шкільне насильство вирізняють такі типи жертв: по-перше, пасивна жертва, схвилювана та незахищена, відступає, уникає кривдника, стає «тихою», а така її реакція – це фактично винагорода для кривдника, тому цикл насильства триває; по-друге, «провокативна» жертва: вона викликає роздратування, привертає увагу кривдників, досягає певного контролю над ситуацією, реагує з виявами як агресивності, так і стурбованості, схвилюваності. Також виокремлюють і хронічних жертв, із яких знушаються кілька разів на тиждень. Вони схильні повертатися до кривдників, щоби продовжити встановлений зв'язок, що ініціює новий цикл насильства. Хронічні жертви залишаються такими навіть тоді, коли змінять місце діяльності та проживання [5; 6].

Аналіз закордонних теоретичних робіт свідчить, що жертви переживають почуття приниження й переваги над собою, страх, розпач, сум; вони почуваються самотніми, безпорадними; соромляться того, що їх спіткало; мають почуття провини за те, що не можуть із цим упоратися. Водночас цей стан супроводжується злістю, жалем, а часто ненавистю до виконавців насильства та до свідків, які не реагують і не допомагають.

Мислення жертв шкільного насильства обумовлює їхній досвід. Вони мають погану думку про себе: «я нічого не вартий», «я сам собі винний», «ніщо мені ніколи не вдасться», «я не можу з цим упоратися». Оточення сприймають як вороже чи байдуже середовище: «усі проти мене», «ніхто мені не допоможе», «усім байдуже, що зі мною відбувається». Таке мислення має тенденцію закріплюватися й пізніше впливає на майбутнє життя та поведінку жертви [3].

Тривале підпорядкування агресивним діям може спричинити в жертв насильства стресопохідні розлади психіки, психосоматичні хвороби. З-поміж інших результатів – проблеми під час взаємодії, схильність до самоізоляції тощо.

Ми експериментально вивчили віктимну поведінку, самооцінку та рівень соціальної ізоляваності особистості серед студентів – майбутніх педагогів. За допомогою методик «Схильність до віктимної поведінки» (О. Андроннікова), «Експрес-діагностика рівня соціальної ізоляваності особистості» (Д. Рассел, М. Фергюссон), тесту самооцінки (Г. Казанцева), методики визначення рівня тривожності (Ч. Спіл-

бергер, Ю. Ханін) оцінили особливості віктимної поведінки в досліджуваних групах. Загалом участь в експерименті взяли 153 студенти.

За допомогою тесту самооцінки, який розробила Г. Казанцева, ми мали змогу оцінити рівень самооцінки респондентів. Як свідчить аналіз, занижену самооцінку має 20,92% студентів. Це призводить до невпевненості в собі, боязкості й відсутності сміливості, неможливості реалізувати власні здібності. Такі студенти не вміють ставити перед собою близьких і далеких цілей, обмежуються виконанням щоденних завдань, дуже критичні до себе. Низька самооцінка може призвести до появи комплексу меншовартості.

Завищену самооцінку мають 37,91% студентів. Ці студенти не бажають визнавати, що все, що відбувається з ними, – результат особистих помилок, ледарювання, дефіциту знань, потенцій або помилкової поведінки. З'являється нелегкий емоційний стан – ефект неадекватності, першорядною причиною якого є стійкий сформований стереотип завищеної оцінки особистості. Утім, висока самооцінка може змінюватися адекватно до визначеного стану справ – збільшуватися в разі досягнення успіху та знижуватись у разі невдач. Це може допомагати розвитку особистості, тому що вона змушена докладати чимало зусиль, щоби досягнути поставленої мети, працювати над розвитком власних здібностей і волі.

Згідно з отриманими показниками, 41,18% студентів мають адекватну самооцінку. У такій ситуації суб'єкт істинно співвідносить свої потенції і досягнення, досить вимогливо ставиться до себе, об'єктивно дивиться на свої успіхи та невдачі, ставить перед собою цілі, які насправді можна досягнути. До оцінки бажаного та досягнутого він підходить не тільки за своїми критеріями, але й намагається передбачити, як до цього поставляться інші люди: родичі, колеги на роботі, знайомі. *Інакше кажучи*, адекватна самооцінка – це наслідок сталого пошуку правдивого уявлення про себе, без чималої переоцінки, але й без зайвої критичності щодо свого спілкування, поведінки, діяльності, переживань. Така самооцінка якнайкраща для реальних ситуацій і умов.

Зі здобутих результатів бачимо, що студенти мають переважно підвищений рівень тривожності: як особистісної, так і ситуативної. Тривожність сприяє розвитку невпевненості в собі, нестійкості самооцінки та значно знижує якість спілкування. Тривожна людина не обов'язково невпевнена в собі. Інколи механізми психологічного захисту діють так, що, відчуваючи стан тривоги, свідомість намагається «стишити» негативні імпульси, використовуючи емоційність, агресивність, прагнення постійно розширювати соціальні контакти як засоби захисту «Я» людини. Так виникають авторитарні, директивні, маніпулятивні форми спілкування, далекі від сучасної парадигми освітнього процесу, в основі якої гуманістичні, дитиноцентровані принципи взаємодії.

24,19% досліджуваних мають низький рівень особистісної тривожності, 54,24% – середній, а 21,57% – високий. Отже, тут ідеться про відносну стійку схильність студентів сприймати загрозу своєму «Я» в різноманітних ситуаціях і реагувати з підвищенням ситуативної тривожності. 13,73% досліджуваних мають низький рівень реактивної тривожності, 73,86% – середній і 12,42% – високий. Можемо припускати, що такий рівень реактивної тривожності зумовлений об'єктивними умовами, що містять імовірність неуспіху та негараздів. Зауважимо, що в подібних умовах тривожність може відігравати важливу роль, оскільки підтримує концентрацію енергії для досягнення поставленої мети, мобілізує резерви організму й особистості задля подолання ймовірних перешкод. Ситуативна тривожність сприяє пристосуванню, якщо не перевершує оптимального рівня. Неувага до проблем і безвідповідальне ставлення до цілей, за відсутності ситуаційної тривожності, знижує ефективність діяльності й не дає змоги досягнути оптимальних результатів. Але й підвищена ситуативна тривожність, за якої збудження та хвилювання суттєво перевищують рівень імовірних труднощів, знижує результативність справ і діяльності.

Відповідно до результатів експрес-діагностики рівня соціальної ізольованості особистості (Д. Рассел, М. Фергюссон) 68,63% досліджуваних отримали низькі показники. Такі студенти прагнуть спілкуватися, відчувають себе частиною соціуму із власною роллю, позицією в ньому. Респонденти не почувують себе самотніми, неприйнятими, «відірваними» від інших. Вони схильні до нормального міжособистісного спілкування, установлення інтимних стосунків з іншими людьми таких, як дружба або кохання. Досліджуваним не притаманні депресивні та пригнічені стани, вони не мають дефіциту умінь і навичок спілкування. Такі люди не уникають соціальних контактів, не ізолюють себе від інших, а навпаки – прагнуть взаємодіяти. Досліджуваним не властиві так звані параноїдальні почуття, які містять у собі підвищене недовір'я, імпульсивність, непомірну дратівливість, страх, неспокій, відчуття фрустрації. Вони оптимістично налаштовані, балакучі та веселі. 17,64% студентів люблять проводити час наодинці з собою, проте не є соціально ізольованими. Можемо припустити, що в них невелике коло спілкування, однак це ще не означає, що такі студенти почувуються самотніми. Цей стан не супроводжує досліджуваних увесь час, і вони не акцентують на цьому. Для 13,73% студентів характерне бажання уникати соціальних контактів, прагнення побути наодинці із собою, відновити власні ресурси. Соціальну ізольованість зазвичай розглядають як потребу в самотності, а не як вимушену ізоляцію.

Емпіричне дослідження характеристик типів віктимної поведінки студентів проведено за критерієм потенційної віктимності. Для вимірювання віктимності використано опитувальник «Схильність до ві-

ктимної поведінки» О. Андроннікової. Зауважимо, що за шкалою «реалізована віктимність» для студентів (26,8%) характерні показники, що значно перевищують норму. Думамо, що вони досить часто втрапляють у прикрі або навіть ризиковані для здоров'я і життя ситуації.

За шкалою «схильність до агресивної віктимної поведінки» (агресивний тип поведінки) вищі від норми показники виявлено у 22,88% опитаних. До цієї групи належать особи, що схильні опинятися в неприємних і небезпечних для життя та здоров'я ситуаціях унаслідок виявленої агресії, як напад чи провокативна поведінка (образ, наклеп, знущання тощо). Вони можуть навмисно створювати або провокувати конфліктні ситуації. Їхня поведінка може бути виявом типової антигромадської спрямованості, у межах якої агресивність розкривається щодо певних осіб і в певних ситуаціях (вибірково), але може бути й «розмитою», неперсоніфікованою. Спостерігаємо схильність до антигромадської поведінки, порушення соціальних норм, правил і етичних цінностей, якими найчастіше суб'єкт нехтує. Такі студенти легко піддаються емоціям, особливо негативного характеру, яскраво їх виражають, домінують, нетерплячі, запальні.

За шкалою «схильність до саморуйнівної поведінки» (активний тип поведінки) вищі від норми показники виявлено у 18,3% досліджуваних. У цьому типі представлені: свідомий підбурювач (просить заподіяти йому шкоду), необережний підбурювач (поведінка у формі якого-небудь прохання або іншого способу, що провокує кривдника заподіювати шкоду, але сам потерпілий належно цього не усвідомлює), свідомо жертва (особа, яка навмисне заподіює собі фізичну або майнову шкоду), необережна жертва (шкода заподіяна власними необережними діями в процесі іншого умисного або необережного вчинку).

За шкалою «схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки» (ініціативний тип поведінки) вищі від норми показники спостерігаємо у 41,83% досліджуваних. Їм властиві такі індивідуально-психологічні характеристики, як: відважність, принциповість, відвертість, вимогливість, рішучість, емпатійність, готовність ризикувати. Жертовна, позитивна, соціально-схвалювана поведінка може зумовлювати злочинні дії агресора. Студенти, які показують нетерпимість до поведінки, що порушує громадський порядок, вважають неприйнятним ухилятися від утручання в конфлікт, навіть якщо це може заподіяти їм шкоду. Підсумки таких учинків вони не завжди усвідомлюють.

За шкалою «схильність до залежної і безпорадної поведінки» (пасивний тип поведінки) вищі від норми показники зафіксовано в 9,15% студентів. Цей результат дає змогу схарактеризувати досліджуваних як таких, що схильні до підпорядкованої поведінки, піддатливі, можуть виправдовувати чужу агресію. Студенти, які мають вищі від норми показники, не можуть опиратися з різноманітних причин: слабкості, безсилового стану (сталого або тимчасового), боягузливості, зі страху відповідальності за свої протиправні чи аморальні дії. Такі студенти, потрапляючи в складні буденні ситуації, очікують на співчуття та підтримку з боку оточення.

За шкалою «схильність до некритичної поведінки» (некритичний тип поведінки) високі значення спостерігаємо в 32,03% досліджуваних. Показник свідчить про необережність, нерозважливість і невміння правильно оцінювати поточні ситуації. Некритичність може бути зумовлена як на базі позитивних (щедрість, доброта, чуйність), так і негативних особистісних рис (жадібність, користолобство), окрім того, ще й через невисокий інтелектуальний рівень. Особистість некритичного типу схильна до алкогольних напоїв, нерозбірлива під час знайомств, довірлива, легкодушна, а також ладна виправдовувати негативну поведінку інших, ідеалізувати людей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на вищесказане, вважаємо, що емпіричне дослідження розкрило характерні вияви схильності до віктимної поведінки майбутніх педагогів. Обов'язкове завдання практичних психологів соціально-психологічної служби університету – проводити психологічну профілактику віктимної поведінки, що повинна передбачати заходи, які забезпечать гармонійний розвиток особистості, створять надійне та сприятливе мікросоціальне оточення. Також потрібно виробляти витривалий психологічний імунітет до патогенного впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, що сприяють появі віктимної поведінки, формувати нові, соціально схвалювані установки й норми поведінки.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в методичному збагаченні дослідницької бази, а також у розробленні й доказовому впровадженні результативних психопрофілактичних програм.

Література

1. Андроннікова О. О. Віктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика: монография. Новосибирск: НГИ, 2005. 300 с.
2. Чапак Я. В., Чуйко Г. В. Віктимність як соціально-психологічна проблема сучасності. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2014. №10. С. 447–459.
3. Чемеровска-Коруба Е. Шкільна система протидії агресії та насильству: рекомендації для вчителів у межах програми Польської закордонної допомоги Міністерства закордонних справ Республіки Польща у 2009 році. URL: <http://www.polskapomoc.gov.pl> (дата звернення: 18.04.2019).

4. Юрчик О. М. Психологічні особливості дітей – жертв шкільного насильства. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин, 24–25 квітня 2014 р.: матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції* / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський, 2014. С. 131–134.

5. Bolton Jose, Stan Graeve. No room for bullies: from the classroom to cyberspace. Boys Town, NE: Boys Town Press, 2005. P. 217.

6. De Voe J. F., Kaffenberger S. Student Reports of Bullying: Results From the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 2005–310) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2005. P. 31.

Отримано: 3 червня 2019 р.

Прорецензовано: 7 червня 2019 р.

Прийнято до друку: 10 червня 2019 р.

e-mail: viktoriavronskaav@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-9-12

Вронська В. М. Аналіз проблем та особливостей професійної діяльності медичних сестер ДНЗ. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 9–12.

УДК 159.9-047.22:616-051:373.2

Вронська Вікторія Миколаївна,*ст. викладач кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти
Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ДНЗ

У статті висвітлено особливості професійної діяльності медичних сестер дошкільних навчальних закладів. Визначено характер роботи та значення професійної діяльності медичної сестри в цих закладах. Проаналізовано основні аспекти впливу медичних сестер на стан здоров'я вихованців. Узагальнено, що специфіка роботи медичних сестер дошкільних навчальних закладів вимагає сформованої професійної та психологічної компетентності.

Ключові слова: медичні сестри, здоров'я, вихованці, медичне обслуговування, дослідження, спостереження, ранжування.

Victoria Vronska,*Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, Psychology and Remedial Education
Rivne Regional Institute of Postgraduate Education*

ANALYSIS OF PROBLEMS AND PECULIARITIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF MEDICAL SETTLEMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

To date, issues concerning the preservation and strengthening of children health are relevant. An important mission in solving this problem lies on the nurses of pre-school educational institutions. The article highlights the peculiarities of the professional activity of nurses of pre-school educational institutions. The nature of the work in pre-school educational institutions and the importance of professional activities in these institutions of nursing are also determined. The main aspects of influence of nurses on the health of pupils are analyzed. We conclude that the specifics of the work of nurses in pre-school educational institutions require the formation of professional and psychological competence.

Key words: nurses, health, pupils, medical care, research, observation, ranking.

Постановка проблеми. Основне завдання суспільства – створити належні умови для охорони та зміцнення здоров'я і повноцінного розвитку дітей. Вирішення сучасних проблем охорони здоров'я в нашій країні потребує від медичних працівників високого професіоналізму. Водночас важливу місію мають медичні сестри дошкільних навчальних закладів. Саме вони сприяють зменшенню рівня захворюваності дошкільників, уживаючи для цього різні заходи.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Впливи професійної адаптації на особистість вивчали: Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андреева, Л. І. Анциферова, А. Г. Асмолова, О. А. Бодальов, Л. С. Виготський, О. М. Борисова, Р. Г. Грановська, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Паригін, С. Л. Рубінштейн, В. А. Ядов.

Наявні концептуальні розробки в прикладних галузях професійної психології (З. С. Карпенко, С. Д. Максименко, Н. І. Пов'якель, М. В. Савчин, В. А. Семиченко, А. В. Фурман, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко). Деякі вчені досліджували положення про особистість фахівця як активного суб'єкта професійної діяльності (В. О. Бодров, М. С. Пряжников, Є. О. Климов, З. С. Карпенко, Г. В. Ложкін, С. Д. Максименко, В. А. Семиченко, В. Д. Шадріков); також проаналізовано зміст і трансформаційні ознаки професійної адаптації фахівця (Л. М. Аболін, Ж. П. Вірна, К. В. Гуревич, М. Д. Левітов, О. Г. Маклаков, Н. І. Насенко, Г. С. Нікіфоров, В. А. Петровський, А. В. Фурман); у науковій медичній і психологічній літературі висвітлено питання етики й деонтології професійної діяльності медичного працівника (І. М. Гурвіч, Б. Д. Карвасарський, С. С. Лібіх, В. В. Макаров, В. Ф. Матвєєв, В. В. Оранський, К. К. Платонов, В. О. Ташликов, Й. Харді). Однак особливості професійної діяльності медичних сестер ДНЗ досі не висвітлено.

Мета статті – проаналізувати особливості професійної діяльності медичних сестер ДНЗ; простежити вплив професійної діяльності на індивідуальні особливості фахівців; визначити характер роботи в ДНЗ і значення професійної діяльності медичної сестри в дошкільному навчальному закладі; проранжувати психологічні якості та стани, які виявляються під час виконання посадових обов'язків.

Матеріали і методи дослідження. Ми здійснили теоретичний аналіз вітчизняних і закордонних наукових джерел, що дав змогу виявити, узагальнити й систематизувати різноманітні підходи та практичний досвід із проблеми дослідження. Також використано психодіагностичні методи: бесіда, інтерв'ю, опитування, анкетування, психологічне тестування (методика В. Бойка «Емоційне вигорання»), спостереження, самооцінювання – на основі яких проаналізовано особливості професійної діяльності взаємодії медичних сестер ДНЗ із вихованцями. Ми обрали метод активного соціально-психологічного навчання для цілеспрямованого впливу на рівень розвитку спеціальних умінь медичних сестер дошкільних навчальних закладів та інших складників гуманізації взаємодії медичних сестер із вихованцями. Для заявленої теми актуально використати медичну психодіагностику, «розуміння якої пов'язане з методологічним підґрунтям і найбільш об'єктивним і доречним у цьому сенсі є системний підхід» [1, с. 9].

Виклад основного матеріалу. Важливу роль у збереженні та зміцненні здоров'я відіграють медичні сестри. Від початку виникнення професії медсестри минуло багато часу. Відомості щодо історії розвитку сестринської справи свідчать, що підготовка медсестер та їхня активна участь у лікувальному процесі триває дуже довго. На сьогодні ВООЗ активно розв'язує проблеми сестринської справи (до чого долучено 150 країн), організовуючи спільні наукові дослідження за участю 200 науково-дослідних центрів у різних країнах світу.

Однак питання підготовки медичних сестер для освітніх закладів досі не привернуло належної уваги. Аналізуючи історію виникнення й розвитку сестринської справи, можемо стверджувати, що до уваги завжди брали психологічні компетентності, про що свідчить тодішня назва професії – сестра милосердя.

Специфіка роботи медичних сестер ДНЗ вимагає сформованої професійної та психологічної компетентності. Їхню професійну діяльність визначено в Професійних обов'язках медичних сестер ДНЗ. У своїй роботі вони дотримуються Порядку медичного обслуговування дітей, організовують роботу медичного кабінету, відводять багато робочого часу на оформлення та ведення медичної документації. У посадових обов'язках медичної сестри ДНЗ особливу увагу зосереджено на організації харчування, медичному обслуговуванні, профілактиці та здоров'язбереженні.

Медичні сестри ДНЗ проходять курсову підготовку один раз на п'ять років, у зв'язку із цим назріло питання щодо цілеспрямованої роботи над підвищенням особистих професійних якостей медсестер у міжкурсний період. Щоби формувати психологічну компетентність медичних сестер ДНЗ, на кафедрі корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти спільно з відділом освіти та відділом охорони здоров'я Рівненської райдержадміністрації створили тимчасовий науково-дослідний колектив (ТНДК) (наказ №39 від 21.01.2008 р.); науковий керівник – к. м. н. Анненков Ф. М., к. психол. н. Бастун Н. А., науковий консультант – к. п. н. Савчук Л. О., автор ідей та експериментатор Вронська В. М. Упродовж 5 років ми проводили експериментальну роботу в межах тимчасового науково-дослідного колективу медичних сестер дошкільних навчальних закладів. Щоби здійснити порівняльний аналіз специфіки роботи медичних сестер ДНЗ і медичних сестер лікувальних закладів, з'ясувати, як це впливає на роботу й індивідуальні особливості фахівців, ми проводили дослідження, результати якого висвітлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Контент-аналіз особливостей реагування медичних сестер ДНЗ та лікувальних установ

Зміст запитання	М/с ДНЗ експериментальної групи	Позиція за ранжуванням	М/с лікувальних закладів	Позиція за ранжуванням
1. Коли спілкуюся з маленькими дітьми, я	– відчуваю задоволення; – стараюся вислухати; – прагну допомогти; – наповнююся позитивною енергією; – отримую задоволення; – хочу пізнати їх, допомогти їм; – підтримати; – стараюся посміхатися, щоб вони всміхнулися у відповідь; – заспокоюю перед щепленням.	емпатія – 5, утіха – 4, співпраця – 3, спокій – 3, насага – 2 намагання встановити контакт із дитиною – 1, конкретність – 0, тривога – 0, емоційна напруга – 0, намагання зрозуміти дитину – 0.	утіха; намагаюся зрозуміти.	співпраця – 1, утіха – 3, спокій – 1, конкретність – 1, емпатія – 1, тривога – 1, намагання встановити контакт із дитиною – 1, намагання зрозуміти дитину – 1, насага – 0, емоційна напруга – 0.
2. Батьки наших пацієнтів зазвичай	довіряють; упевнені у кваліфікації; зацікавлені в поясненні питань адаптації; харчування; уважні до рекомендацій.	співпраця – 5; консультування – 4; об'єктивність суджень – 2; критичність – 1.	демонструють співпрацю; сподіваються на ліпший результат.	вимогливість – 2; критичність – 2.

3. На роботі мене може роздратувати	невиконання вказівок (адже м/с у ДНЗ має і управлінські функції та повноваження); неналежне ставлення персоналу до обов'язків.	невиконання керівних розпоряджень – 2; управлінські повноваження – 2; недисциплінованість – 0.	недотримання субординації; відсутність співпраці з менш освіченими.	неможливість реалізувати свої управлінські повноваження – 1; специфічність роботи – 1.
4. Мене на роботі тішить	стосунки в колективі; ставлення працівників до дітей.	командний підхід – 0; професіоналізм – 2; добрі умови – 2.	застосування нових методів лікування дітей; атмосфера у відділенні.	здоров'я дітей – 3; виконання обов'язків – 2.
5. Коли потрібно вести бесіду, я	готуюся, пояснюю; сподіваюся на хороший результат.	зосереджуюся на цій темі – 2; із задоволенням спілкуюся з колегами – 3.	«Чого не знаю, того не кажу»; переглядаю літературу.	спілкуюся в міру своєї компетенції – 1, вимагає додаткових зусиль – 1; категоричність – 0.
6. Самостійне ухвалення відповідального рішення для мене	усвідомлюю відповідальність; дію залежно від ситуації.	відповідальність – 2; тривога – 1; додаткові зусилля – 0; уболіваю за результат – 3.	звична справа; це нормально; відповідальний учинок.	не викликає труднощів – 4; проблема – 2.
7. Якби я була на місці мого керівництва, я б змінила в роботі	нічого; намагалася б розв'язати питання забезпечення;	не хочуть змін – 2; матеріальне забезпечення – 2.	характер взаємини між керівництвом і підлеглими.	уболювала б за професію – 2; матеріальне забезпечення – 1.
8. У майбутньому діти	будуть більш комунікабельними; більш розвиненими.	позитивна оцінка комунікабельності – 2; менш оптимістична – здоров'я – 2.	самовпевнені; агресивні; будуть успішними.	песимізм – 2; (негативні прогнози вдвічі частіші, ніж позитивні); кращий розвиток – 1.
9. Мені суттєво полегшило б життя	краще здоров'я; фінансове становище.	зазначено необхідне – 2; фінансування – 2.	якби були вирішені особисті та професійні проблеми.	не пов'язують із професійною діяльністю – 2.
10. Найбільше я хочу	здоров'я собі та близьким; стабільності; спокою.	особисті бажання – 2; лише необхідне – 3.	здоров'я; піти на пенсію і відпочити.	мрії про позитив – 2. утома – 1.

Специфіка професійної діяльності, інтенсифікація життя, демографічна ситуація, стан здоров'я дітей ставлять до медичних сестер ДНЗ нові, складніші вимоги, і це впливає на їхній психологічний стан, провокує виникнення емоційного напруження, призводить до появи значної кількості професійних стресів. Це відображено в табл. 1. Крім того, для психодіагностики ми використали Методику діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка, яка підтвердила ці відповіді. Найскладнішим проявом тривалого професійного стресу є синдром професійного вигорання. Це так звана стресова реакція, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Стресовий процес містить стадії напруження, резистенції і виснаження, виявлені під час психодіагностики. Завдяки методиці В. Бойка ми переконалися, що учасники ТНДК, об'єднані в групу особистісного зростання, мають незначні показники за цими компонентами. Докладно проаналізуємо психологічні категорії і їх вияви в медсестер ДНЗ. Для *напруження* характерні відчуття емоційного виснаження, втоми, викликані виконанням професійних обов'язків. Завдяки залученню до роботи у ТНДК і внаслідок підвищення психологічної компетентності медичні сестри ДНЗ Рівненського району ідентифікують себе з медиками, вони задоволені власною професійною діяльністю і собою як фахівцем – тому показники *напруження* низькі. У медичних сестер експериментальної групи *резистенція* помітна лише в компоненті *розширення сфери економії емоцій*. Вплив настрою на професійні стосунки в медсестер експериментальної групи незначний, симптом *неадекватне емоційне реагування* в межах норми, очевидно, завдяки психологічній грамотності та самовладанню. Учасникам експериментальної групи майже не властиві вияви *емоційно-моральної дезорієнтації*. Найнижчі показники в медсестер експериментальної групи за симптомом «*Особистісне відсторонення*», отже, для них не характерне порушення професійних стосунків. Під час тренінгових занять вони обговорюють аспекти професійної діяльності, указують на елементи психології управління у своїй роботі, водночас пам'ятають про дотримання норм субординації. Завдяки проведеному спостереженню, а також під час практики для слухачів курсів РОППО, вивчаючи роботу медсестер ДНЗ Рівненського району, можна зробити висновок, що байдужість у професійних стосунках їм не притаманна. У нашому випадку в медичних сестер контрольної групи показники *напруження* та *резистенція* приблизно однакові. Кожна з фаз «вигорання» свідчить про емоційний стан – напруженість (реакція на зовнішні та внутрішні чинни-

ки), резистенція (сигналізує про використання прийомів психологічного захисту), виснаження (про стан нервової системи); в учасників експериментальної групи ці показники невисокі. Учасники контрольної групи продемонстрували вищі результати; крім того, під час тренінгу комунікативної взаємодії (завдяки методу спостереження) з'ясовано, що вони створюють захисний бар'єр у професійних комунікаціях.

Висновок. Медичні сестри дошкільних навчальних закладів повинні знати основи дитячої психології, психологічні особливості дітей дошкільного віку, нові психолого-педагогічні підходи, працювати над пошуком нових методів підвищення ефективної взаємодії медпрацівників і вихованців, щоби зберегти та зміцнити їхнє здоров'я. Задля неущодження дитячого розвитку під час медичного обслуговування варто формувати і психологічну компетентність у медичних сестер, складники якої виявлятимуться під час виконання всіх посадових обов'язків. Це сприятиме кращому виконанню завдань, покладених на медпрацівників дошкільних навчальних закладів. Не всі проблеми й особливості діяльності медичних сестер окреслено в цій статті, тому намагатимемося досліджувати їх і в подальших розвідках.

Література

1. Аймедов К. В., Луньов В. Є., Нікогосян Л. Р. Клінічна психологія в експертній діяльності: практикум: навчальний посібник. 2-ге вид. / заг. ред. В. Є. Луньова. Одеса: ОНМедУ. 2015. 301 с.
2. Вронська В. М. Дослідження психологічної компетентності медичних сестер дошкільних навч. закладів і медичних сестер лікувальних установ. *International scientific-practical congress of teachers and psychologists «The generation of scientific ideas», the 27th of November, 2014*. Geneva (Switzerland), 2014. P. 180–185.
3. Орлов О. М. Исцеление словом. Изд-во Красноярского университета, 1989. 510 с.
4. Шевченко Н. Ф. Теорія і практика психологічної допомоги хворим. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти (Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету)*. Вип. 41, 2008. С. 21–27.
5. Поплавська С. Д. Соціально-комунікативні особливості взаємодії лікаря і хворого. *Магістр медсестринська*. № 1. 2008. С. 55–57.

Отримано: 17 червня 2019 р.

Прорецензовано: 21 червня 2019 р.

Прийнято до друку: 24 червня 2019 р.

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

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-13-17

Гандзілевська Г. Б., Червінко Л. М. Сценарні установки як чинник професійного вигорання вчителів початкової школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 13–17.

УДК 159.922 : 373.3

Гандзілевська Галина Борисівна,*доктор психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»***Червінко Лілія Михайлівна,***студентка III курсу спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія»*

СЦЕНАРНІ УСТАНОВКИ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті описано проблему професійного вигорання вчителів початкових класів крізь призму розгортання професійного сценарію. Психологічними бар'єрами реалізації професійних компетентностей учителів початкової школи, що провокують синдром професійного вигорання, який розуміємо, як утрату професійних ресурсів, виокремлено сценарні установки. Виявлено прямий кореляційний зв'язок між показниками професійного вигорання та сценарними приписами, а отже, потребу корегувати сценарні установки вчителів початкової школи. Досліджено, що професійне вигорання вчителів початкових класів залежить і від їхніх психологічних ролей, що свідчить про вагоме місце ролі фактора в профілактиці й корекції професійного вигорання вчителів початкових класів.

Ключові слова: учителі початкової школи, професійне вигорання, сценарні установки, психологічні ролі.

Halyna Handzilevska,*Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
The National University of Ostroh Academy***Liliia Chervinko,***Student of the National University of Ostroh Academy*

SCENARIO SETTINGS AS THE FACTOR OF PROFESSIONAL BURNOUT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

In the article the problem of professional burnout of primary school teachers is studied through the prism of the development of a professional scenario. The psychological barriers to the implementation of professional competencies of primary school teachers, which provoke a burnout syndrome that is understood as the loss of professional resources, have allocated scenario settings. There is a direct correlation between the indicators of professional burnout and scenario requirements that leads to the need for adjusting scenario settings for primary school teachers. It was investigated that professional burnout of primary school teachers also depends on their psychological roles, which testify the importance of taking into account the role factor in the prevention and correction of professional burnout of primary school teachers.

Key words: primary school teachers, professional burnout, scenario settings, psychological roles.

Постановка проблеми. Освітні реформи та відповідно зміни, які зараз переживає Україна, провокують утрату професійних ресурсів педагогічних працівників, зокрема закладів загальної середньої освіти. Особливо гостро ця проблема стосується вчителів початкових класів. Упровадження інновацій відповідно до орієнтирів концепції «Нова українська школа» вимагає трансформації їхніх професійних сценаріїв для досягнення професійного успіху. Утрата ресурсів, що супроводжує цей процес, деструктивно впливає на реалізацію професійних компетентностей учителя, що своєю чергою стимулює його професійне вигорання. Нагальною вимогою для сучасної психолого-педагогічної науки є вивчення чинників профілактики професійного вигорання, а отже, і бар'єрів у реалізації професійного сценарію вчителів початкової школи.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Результати теоретичного аналізу сучасних досліджень з окресленої проблеми демонструють зацікавленість науковців у різнобічному вивченні професійного вигорання, зокрема у визначенні детермінантних чинників і пошуків шляхів його профілактики й подолання. Приміром, вітчизняна дослідниця Т. Колтунович [4], услід за Д. Труновим, В. Бойком та ін., допускає позитивне забарвлення цього явища, однак сконцентровує свою увагу на наслідках і профілактиці синдрому професійного вигорання, зокрема у вихователів дошкільних навчальних закладів. Опираючись на інтерперсональний (Б. Бунк, В. Шауфелі, К. Маслач та ін.), де детермінанти вигорання вбачають у міжособистісній взаємодії, індивідуальний (Л. Халлсен, С. Гобфуд, Дж. Фріді, А. Пайнс), у межах якого зауважують на особливостях емоційної та мотиваційної сфер особистості, й організаційний

наслідок (Р. Бурке, І. Віннабст), який причини вигорання вбачає в чинниках професійного середовища, науковця розуміє досліджуване явище як поступову втрату емоційної, когнітивної і фізичної енергії під дією пролонгованого професійного стресу, що виявляється в симптомах психоемоційного виснаження, хронічної втоми, цинізму та зниження задоволення від виконаної роботи.

Один із напрямів дослідження проблеми професійного вигорання вчителя початкових класів убачаємо крізь призму розгортання його професійного сценарію. Як складник життєвого сценарію, останній окреслює міру та межі активності в професійній самореалізації, прогнозує поведінкові стратегії та виражає ставлення вчителя до себе та інших [2]. У зв'язку з цим професійне вигорання розуміємо як втрату ресурсів у реалізації професійного сценарію, певного плану професійного життя, досягнення професійної цілі. Втрата ресурсів професійного, як і життєвого сценарію загалом, зазвичай характерна в період пристосування особистості до життєвих змін, переживання кризових періодів. У стресових ситуаціях сценарій, мобілізуючи зовнішні та внутрішні сили людини, провокує «законсервовані» поведінкові моделі, блокує інновації, здатність використовувати й упроваджувати які – одна з професійних компетентностей учителя. Наші наукові розвідки, проведені 2018 року на базі Наукового центру «Інститут практичної психології та психотерапії» Національного університету «Острозька академія», емпірично підтверджують кореляційну залежність особистісної готовності до змін учителів початкових класів від їхніх сценарних установок [2]. Сценарні установки-рішення, відповідно до праць транзактних аналітиків та їхніх послідовників (Е. Берна, К. Штайнера, Б. і М. Гулдінгів та інших), – основний компонент життєвого, а отже, і професійного сценарію. Сформовані під впливом приписів дорослих у дитинстві в дорослому віці такі установки можуть виконувати функцію гіперімунітету в контексті продуктивного самоздійснення. Імовірно, що сценарні установки блокують досягнення професійного успіху й тим самим провокують професійне вигорання.

Мета цього дослідження – вивчити сценарні установки вчителів початкових класів у контексті їхнього професійного вигорання.

Матеріали й методи досліджень. Услід за Д. Узнадзе, Б. Паригіна, С. Максимова досліджують сценарні установки як психологічні бар'єри – самозахист, неусвідомлений стан, що компенсує потенціал активності особистості й виражає відсутність позитивних реакцій або негативну установку (установку на «старє») [див. 5]. Імовірно, що сценарні установки – це психологічні бар'єри реалізації та професійного сценарію, а отже, чинник професійного вигорання. У зв'язку з цим діагностичний інструментарій містить опитувальник ранніх дитячих рішень С. Максимової як модифікований варіант методики В. Петровського «Дитячі думки» [5] (адаптований українською мовою (Г. Гандзілевська, У. Нікітчук [3])). Відповідно до трикомпонентної моделі К. Маслач і С. Джексона, професійне вигорання вміщує синдром емоційного виснаження, що демонструє втрату емоційних ресурсів; деперсоналізації як процесу розвитку негативних установок щодо інших; і редукції професійних досягнень, на що вказує низька професійна самооцінка й мотивація. Відтак, ми застосували відповідний опитувальник, розроблений для вимірювання ступеня вигорання в професіях типу «людина – людина», в адаптації Н. Водоп'янової [1; 7; 8]. З-поміж чинників професійного вигорання в контексті концепції життєвих сценаріїв Е. Берна та рольової самореалізації П. Горностая виокремлюємо рольові чинники, зокрема рольові поведінкові стереотипи, формування яких може бути обумовлене сценарними установками. Тому, щоби перевірити цю гіпотезу та діагностувати психологічну стать і ступінь андрогінності, маскулітності й фемінності, ми використали опитувальник С. Бем [6].

Виклад основного матеріалу. Емпіричну вибірку нашого дослідження становлять 28 учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти Тернопільської області (25 жінок, 3 чоловіки). Середній вік респондентів – 38,7 року, середній стаж роботи – 16,7 року. Відповідно до результатів застосування опитувальника К. Маслач, С. Джексона в адаптації Н. Водоп'янової, у вчителів початкових класів як загалом, так і за трьома шкалами зокрема, переважає високий рівень показника професійного вигорання (табл. 1).

Таблиця 1

Показники професійного вигорання вчителів початкових класів (%)

Шкали опитувальника	Низький рівень, %	Середній рівень, %	Високий рівень, %
Психоемоційне виснаження	19	29	52
Деперсоналізація	23	26	51
Редукція особистих досягнень	17	24	59
Професійне вигорання	20	26	54

Імовірно, що такі результати обумовлені переживанням кризи середнього віку, про що свідчить середній вік респондентів, та сценарними установками вчителів початкових класів.

Зокрема, рис. 1 демонструє, що в учителів початкових класів переважають такі сценарні рішення-установки, як «Не будь маленьким, не будь спонтанним» (8%) та «Не твори» (7%). Здобуті результати підтверджують і попередні наші дослідження, проведені за вибіркою вчителів початкових класів Рівненської області [2]. Очевидно, що такі сценарні установки можуть блокувати в учителів адекватне пристосування до новизни та заважати взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку, провокуючи тим самим професійне вигорання.

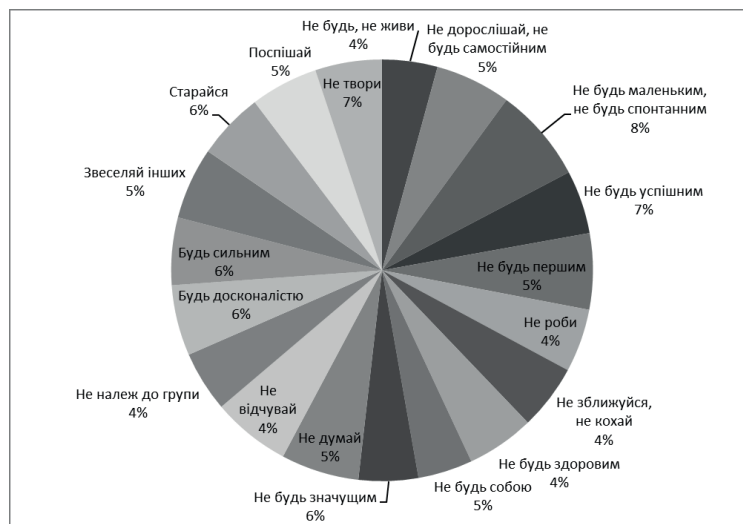


Рис. 1. Показники сценарних установок учителів початкових класів

Результати підтверджують припущення, що сценарні установки – це психологічні бар'єри в ефективній реалізації професійного сценарію вчителів початкових класів. Кореляційний зв'язок між показниками професійного вигорання та сценарними установками-рішеннями виявлений за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона (табл. 2). Варто відзначити, що всі шкали показника професійного вигорання мають прямий кореляційний зв'язок зі сценарною установкою «Не будь маленьким, не будь спонтанним». Окрім того, загальний показник професійного вигорання залежить і від таких сценарних установок, як «Не твори» та «Не будь успішним». Прямий кореляційний зв'язок простежено між останніми двома приписами та показниками таких шкал професійного вигорання, як «Деперсоналізація» та «Редукція особистих досягнень». Показник шкали «Деперсоналізація» залежить і від таких приписів, як «Не будь собою» та «Будь досконалістю». Прямий кореляційний зв'язок виявлено й між показником шкали професійного вигорання «Психоемоційне виснаження» та показником припису «Поспішай».

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу між показниками професійного вигорання та сценарних установок

Забороми, приписи	Не будь маленьким, не будь спонтанним	Не будь успішним	Не твори	Будь досконалістю	Будь сильним	Не будь собою	Поспішай
Професійне вигорання							
Психоемоційне виснаження	,543* ,021	,415 ,232	,395 ,677	,282 ,523	,281 ,188	,345 ,453	,316* ,007
Деперсоналізація	,619* ,011	,398** ,000	,410* ,025	,432* ,018	,345 ,957	,432 ,028	,064 ,743
Редукція особистих досягнень	,552** ,000	,343* ,012	,303* ,021	-,334 ,345	,465 ,987	,321 ,342	-,379 ,543
Загальний показник	,342** ,001	,453* ,034	,433* ,032	,231 ,344	,121 ,987	,211 ,342	-,123 ,678

Унаслідок застосування коефіцієнта кореляції Пірсона виявлено пряму кореляцію між загальним показником професійного вигорання та психологічними ролями вчителів початкових класів (табл. 3). Зауважимо, що в респондентів переважає фемінний тип, для якого характерний емоційно-експресивний стиль поведінки (54%). Андрогінний тип, який демонструє рольову гнучкість, притаманний 28% респондентів; маскулінний тип як готовність до активності, ризику, керування тощо – 18%. Зокрема, таблиця 3 демонструє прямий кореляційний зв'язок показника статево-рольового типу «Фемінність» із показниками професійного вигорання, а саме «Психоемоційне виснаження» та «Деперсоналізація»; показника

статевро-рольового типу «Маскулінність» із показником професійного вигорання «Редукція особистісних досягнень»; показника статево-рольового типу «Андрогінність» із показником «Редукція особистісних досягнень».

Таблиця 3

**Результати кореляційного аналізу
між показниками професійного вигорання та статево-рольовими типами**

Статевро- рольовий тип Професійне вигорання	Маскулінність	Фемінність	Андрогінність
Психоемоційне виснаження	,567 ,374	,457* ,016	,675 ,342
Деперсоналізація	,123 ,604	,489* ,023	,456 ,956
Редукція особистих досягнень	,512** ,000	,234 ,678	,389* ,018
Загальний показник	,245* ,023	,567** ,000	,123* ,024

Здобуті результати дослідження підтверджують вагомість урахування рольового чинника в профілактиці й корекції професійного вигорання вчителів початкових класів і демонструють обумовленість їхніх психологічних ролей сценарними установками (табл. 4). Відтак, таблиця 4 демонструє прямий кореляцій зв'язок, виявлений за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона, між показниками статево-рольового типу «Маскулінність» і приписами «Не будь маленьким, не будь спонтанним», «Не твори», «Будь досконалістю», «Будь сильним», «Старайся»; показниками статево-рольового типу «Фемінність» і приписами «Не будь маленьким, не будь спонтанним», «Не будь успішним», «Не твори»; показниками статево-рольового типу «Андрогінність» і приписами «Не твори», «Будь сильним», «Старайся».

Таблиця 4

Результати кореляційного аналізу між показниками гендерних і сценарних установок

Заборони, приписи Статевро- рольовий тип	Не будь маленьким, не будь спонтанним	Не будь успішним	Не твори	Будь досконалістю	Будь сильним	Не відчувай	Старайся
Маскулінність	,562* ,013	,786 ,678	,442** ,007	,564* ,014	,568** ,004	,411 ,234	,525* ,013
Фемінність	,432* ,022	,523* ,049	,346* ,038	-,765 ,657	,232 ,957	,453 ,580	-,064 ,712
Андрогінність	,567 ,961	,348 ,675	,318* ,024	,378 ,123	,347* ,038	,454 ,765	,367* ,023

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здобуті результати свідчать, що доцільно досліджувати проблему професійного вигорання вчителів початкових класів, яку розуміємо як утрату їхніх професійних ресурсів крізь призму розгортання професійного сценарію, певного плану професійного життя, досягнення професійної цілі. Психологічними бар'єрами реалізації професійних компетентностей учителів початкової школи, що провокують синдром професійного вигорання, виокремлено сценарні установки. З'ясовано, що в учителів початкових класів переважають такі сценарні рішення-установки, як «Не будь маленьким, не будь спонтанним» та «Не твори», які можуть блокувати адекватне пристосування до новизни та заважати взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку, провокуючи тим самим професійне вигорання. Виявлено, що загальний показник професійного вигорання залежить від таких сценарних установок, як «Не будь маленьким, не будь спонтанним», «Не твори» й «Не будь успішним». Прямий кореляційний зв'язок між показниками шкал професійного вигорання «Деперсоналізація», «Редукція особистих досягнень», «Психоемоційне виснаження» та сценарними приписами вказує на вагомість корегування сценарних установок учителів, зокрема «Не будь маленьким, не будь спонтанним», «Не твори», «Не будь успішним», «Не будь собою», «Будь досконалістю», «Поспішай». Досліджено, що професійне вигорання вчителів початкових класів залежить і від їхніх психологічних ролей. Виявлено прямий кореляційний зв'язок між показниками статево-рольового типу поведінки «Фемінність», який переважає в учителів початкових класів із показниками професійного вигорання, а саме: «Психоемоційне виснаження» та «Деперсоналізація». Окрім того, простежено пряму кореляційну залежність показника професійного вигорання «Редукція особистісних досягнень» із показниками статево-рольових типів поведінки «Маскулінність» та «Андрогінність». Такі результати свідчать про вагомість урахування рольового чинника в профілактиці й корекції професійного вигорання вчителів початкових класів, а також про залежність гендерних особливостей учителів початкової школи від сценарних установок. Прямий

кореляційний зв'язок між показниками статево-рольових типів і показниками сценарних приписів дає підстави виокремити сценарні установки вчителів початкової школи, які їх обумовлюють, а саме: «Не будь маленьким, не будь спонтанним», «Не твори», «Не будь успішним», «Будь досконалістю», «Будь сильним», «Старайся». Отже, результати свідчать про потребу профілактики та корекції професійного вигорання вчителів початкових класів, відновлення їхніх професійних ресурсів і вагомість рольового чинника в цьому процесі.

Перспективу подальших розвідок убачаємо в розробленні відповідної корегувальної програми для вчителів початкової школи.

Література

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
2. Гандзілевська Г. Б. Психологічні бар'єри та ресурси реалізації акмеологічних компетентностей вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць*. Острог: Вид-во НаУОА, 2018. №7. С. 9–14.
3. Гандзілевська Г., Нікітчук У. Адаптація опитувальника батьківських заборон С. Максимової. *Особистісне зростання: теорія і практика: збірник наукових праць за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (м. Житомир, 27 квітня 2018 р.) / ред. кол.: Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2018. С. 30–33.
4. Колтунович Т. А. Як не згоріти в полум'ї професії: корекційна програма для вихователів дошкільних навчальних закладів. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. 200 с.
5. Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция: монография. Москва: Академический проект, 2006. 222 с.
6. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. СПб., 2003. С. 277–280.
7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. С. 360–362.
8. Maslach C. M. Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 2003. Vol. 12. P. 189–192.

Отримано: 27 травня 2019 р.

Прорецензовано: 3 червня 2019 р.

Прийнято до друку: 6 червня 2019 р.

e-mail: aln.frolova@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-18-21

Журавльова О. В. Сутність феномену прокрастинації: функціональний та дисфункціональний аспект. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 18–21.

УДК 159.943.7

Журавльова Олена Вікторівна,

викладач кафедри загальної та соціальної психології і соціології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ І ДИСФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті обґрунтовано актуальність вивчення прокрастинації як особистісного конструкту. Здійснено теоретичний аналіз наукових праць, присвячених дослідженню пасивного (дисфункціонального) та активного (функціонального) типів прокрастинації. Окреслено критерії, які використовують дослідники як підґрунтя для диференціації зволікання на різновиди. Розкрито суттєві відмінності у вияві когнітивного, афективно-мотиваційного та біхевіорального вимірів указаних форм досліджуваного концепту. Охарактеризовано наслідки різних типів зволікання для індивіда.

Ключові слова: активна та пасивна прокрастинація, зволікання, ірраціональність.

Olena Zhuravlova,

Lecturer of the Department of General and Social Psychology and Sociology
Lesya Ukrainka Eastern European National University

THE ESSENCE OF THE PHENOMEN OF PROCRASTINATION: FUNCTIONAL AND DYSFUNCTIONAL ASPECTS

The relevance of the article is justified by the study of procrastination as a personal construct. The theoretical analysis of scientific works devoted to the study of passive (dysfunctional) and active (functional) types of procrastination is carried out. The criteria used by researchers as a basis for differentiation of procrastination on varieties are outlined. The essential differences in the display of cognitive, affective, motivational and behavioral dimensions of these forms of the concept under study are revealed. The consequences of different types of procrastination for the individual are characterized.

Key words: active and passive procrastination, postponement, irrationality.

Постановка проблеми. Однією з ключових умов повноцінної реалізації потенціалу сучасної особистості, досягнення успіху в різних царинах суспільного життя стають навички планування та самоорганізації. Зважаючи на це, усе частіше дослідники вивчають феномен ірраціонального відкладання індивідом важливих справ попри усвідомлення невідворотності негативних наслідків. У науковій літературі вказане явище називає термін «прокрастинація» (лат. pro – «вперед, далі», crastinate – «завтра»), що дослівно означає «відкладання на завтра».

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши наукові праці, присвячені прокрастинації, П. Стіл [25] констатує, що більшість поданих дефініцій має винятково негативну конотацію та зосереджена на деструктивних наслідках вияву дилаторної поведінки особистості. Перші негативні описи зволікання, зафіксовані понад 2,5 тисячоліття тому, на думку автора, набувають статусу історичного прецеденту, а відтак, «прокрастинацію треба вважати майже архетиповою людською невдачею» [25, с. 67].

Лише 2000 року У. Кнауз зауважив, що не кожна форма «відкладання на потім» детермінує негативні наслідки. Інколи вказану поведінкову тенденцію зумовлює потреба оптимізувати підготовчий етап, наприклад, отримати необхідну інформацію, згенерувати більш ефективні способи реалізації діяльності тощо [20]. Така ідея послугувала інспірацією для наукового створення альтернативних засад вивчення прокрастинації, тобто пошуку її позитивних, ресурсних аспектів [7, 8, 10].

Досліджуючи вказаний феномен, Дж. Шров, Т. Воткінс, Л. Олафсон виявили, що досить часто як основні причини зволікання респонденти вказують адаптивні чинники та можливість отримати певний профіт. Таким чином, отримані дані суперечать панівній у науковій літературі думці, відповідно до якої прокрастинація – це результат прагнення уникнути невдачі або ж механізм психологічного захисту власної Я-концепції [24].

Мета статті – проаналізувати сутність функціонального та дисфункціонального типів прокрастинації.

Виклад основного матеріалу. Характер впливу досліджуваного конструкту на життя особистості слугує підґрунтям для виокремлення двох його амбівалентних типів: позитивного та негативного. Вод-

ночас, як концептуально тотожні до першого поняття вчені застосовують терміни активна, адаптивна, функціональна прокрастинація, як еквівалентні до другого – уживають назви пасивна, дезадаптивна чи дисфункціональна прокрастинація.

Особливий внесок у концептуалізацію аналізованих понять зробили А. Чу та Дж. Чой, які зауважили, що саме пасивний тип досліджуваного феномену – це прокрастинація «в традиційному розумінні» [8, с. 247], що вказує на схильність особистості відкладати свої справи до останнього моменту внаслідок нездатності ухвалити рішення діяти своєчасно. Таким чином, ключовим аспектом цього концепту є відсутність активності, що мінімізує роль суб'єкта в координації власної життєвої ситуації, а відтак, у результаті невдачі знижує рівень його особистісної відповідальності.

Активна прокрастинація передбачає раціональне рішення про відтермінування дій у зв'язку з очікуванням більш значущих результатів у майбутньому [7, 8]. У низці закордонних досліджень підтверджено ідею, згідно з якою такий тип зволікання варто розглядати як позитивну психологічну стратегію, що не лише дає змогу вчасно розв'язати потрібне завдання, а й сприяє ефективності в разі підвищеної мінливості умов повсякденного життя завдяки оперативному внесенню коректив у свої цілі [1, 12, 17].

Зосередившись на визначенні позитивних аспектів активної прокрастинації, Дж. Чой і С. Моран запропонували тлумачити її як «поведінкову характеристику, що охоплює афективне надання особистістю переваги умовам обмежених термінів, когнітивне рішення про зволікання, здібність дотримуватися дедлайнів і здатність досягати задовільних результатів» [7].

Теоретичний огляд присвячених окреслених проблематиці праць дає змогу визначити відмінності між двома типами прокрастинації в когнітивній, афективно-мотиваційній і біхевіоральній площині.

Як зазначено вище, активні прокрастинатори ухвалюють усвідомлене рішення щодо тимчасового відкладання завдання, щоби максимізувати ресурси, потрібні для його успішного завершення [8]. Відтак, вони володіють навичками, необхідними для планування, контролю й оцінки прогресу власної діяльності [22]. Отже, високий рівень метакогнітивної обізнаності становить підґрунтя для вибору найбільш оптимальних когнітивних стратегій, спрямованих на мобілізацію зусиль в умовах дефіциту часу [18, 28]. Водночас очевидно, що подібні навички відсутні в пасивних прокрастинаторів. Як наслідок, в умовах наближення до дедлайну їхня робота стає надто напруженою та неефективною.

З огляду на це, закономірно, що наявні відмінності між представниками обох типів прокрастинації в емоційно-мотиваційному вимірі. Попри виникнення почуття дискомфорту в умовах наближення дедлайну як в адаптивних, так і дезадаптивних прокрастинаторів, для перших часовий чинник відіграє стимулювальну роль, а для других стає демотивувальним.

Особистість, схильна до пасивного зволікання, зазвичай, має дефіцит організаційних здібностей, відчуває труднощі зі встановленням цілей, визначенням пріоритетних завдань [4, 16, 23], що негативно відображено на біхевіоральному рівні. На відміну від активного прокрастинатора, навіть в умовах обмеженого часу вона не здатна дотримуватися визначеного плану, спрямованого на досягнення проксимальної мети. Унаслідок чутливості до відворотних чинників заплановані дії систематично заміщує активність, зорієнтована на максимально швидке задоволення поточних потреб.

Особливої уваги в цьому контексті заслуговують виокремлені параметри на основі реалізованого метааналізу К. Клінгзік, що дають змогу характеризувати різні стратегії зволікання: 1. Завдання відкладається свідомо (відкрито) чи несвідомо (приховано); 2. Запланованим є початок і/чи закінчення дії; 3. Відкладання необхідне або має особисте значення; 4. Зволікання є добровільним; 5. Відкладання є не потрібним або ірраціональним; 6. Дія відкладається, незважаючи на усвідомлення можливих негативних наслідків; 7. Відтермінування супроводжується суб'єктивним дискомфортом або іншими негативними наслідками [19].

Отже, параметри 1–4 характеризують однаковою мірою як функціональну, так і дисфункціональну форму зволікання. Пункт під номером 5 указує на дезадаптивний тип досліджуваного феномену, адже за сутністю він цілковито ірраціональний. Активна прокрастинація передбачає наявність переконань в індивіда, згідно з якими ймовірні позитивні наслідки переважають над потенційними негативними, тоді як пасивну форму зволікання супроводжують винятково деструктивні результати (параметр 6) та почуття емоційного дискомфорту (параметр 7) [21].

Своєю чергою, Л. Хенслі відзначає, що доцільність виокремлення функціональної та дисфункціональної прокрастинації як різних типів одного конструкта підтверджують виявлені в низці досліджень відмінності щодо їх кореляційних зв'язків із певними індивідуальними характеристиками особистості. Адже в разі вивчення активного зволікання, на відміну від пасивного, науковці фіксують взаємозв'язок із позитивними мотиваційними та психологічними властивостями [15].

Одним із таких диференціальних чинників дослідники вказують різницю в тому, як прокрастинатори сприймають власну ефективність. А. Бандура першим висунув припущення щодо взаємозв'язку між негативною оцінкою самоефективності індивіда та низьким рівнем його залучення у виконання завдання [3]. У подальшому науковці неодноразово позиціювали цю особливість як одну з ключових ознак

пасивної прокрастинації. Наприклад, Б. Такмен, створюючи діагностичний інструментарій, спрямований на вивчення прокрастинації, констатував високий рівень його валідності на основі наявної значущої оберненої кореляції отриманих даних із почуттям самоефективності респондентів [27]. А. Чу та Дж. Чой також зафіксували негативний взаємозв'язок між самоефективністю та пасивною прокрастинацією і водночас – пряму значущу кореляцію цієї особистісної властивості з активним зволіканням [8]. Ідентичні результати засвідчено в працях Д. Коркайн [10] і Л. Цао [6]. Цікаві в цьому контексті дані отримав Дж. Шров із колегами під час проведеного інтерв'ю зі студентами. Респонденти, які описували власну ефективність як низьку, докладали надто мало зусиль для виконання завдань і водночас відзначали наявність почуття провини з цього приводу, що відповідає традиційному опису особистості пасивного прокрастинатора. З іншого боку, студенти, які мали позитивний досвід підвищення власної продуктивності внаслідок відкладання певних справ, що характеризує їх як активних прокрастинаторів, навпаки виявляли тенденцію до високого рівня впевненості у своїх здібностях [24]. Окрім цього, варто зауважити, що деякі вчені висловлюють сумніви щодо представлених ідей, наприклад, А. Гендрон зазначив, що результати його дослідження засвідчили відсутність значущого зв'язку між схильністю до активної прокрастинації та впевненості особистості у власній здатності ефективно виконати потрібне завдання [14].

Важливим аспектом розподілу зволікання на два типи науковці вважають мотиваційний чинник, як рушійну силу, що спонукає людину до діяльності. Дослідники виокремлюють два різновиди вказаної властивості: внутрішній (процесуальний, інтринсивний) та зовнішній (екстринсивний). Е. Десі та Р. Раян зазначають, що інтринсивна мотивація – це прагнення виконати завдання, щоби відчувати задоволення від процесу, а не для того, аби отримати винагороду, тоді як екстринсивна – винятково результат позитивних і негативних зовнішніх умов [11]. Р. Конті зауважив, що, керуючись у своїй активності процесуальною мотивацією, особистість схильна витратити на виконання завдань значно більше часу, ніж у разі домінування зовнішніх мотивів [9]. Наявність взаємозв'язку між прокрастинацією та двома вказаними видами мотивації зафіксували у своїй праці С. Бранлоу та Р. Різінгер [5]. Ґрунтуючись на окреслених висновках, А. Чу та Дж. Чой висунули припущення, згідно з яким осіб, неохочих до зволікання, мотивовано як екстернальними, так і інтернальними детермінантами, адже, зазвичай, вони не відкладають початок виконання завдання та витрачають на його реалізацію значний часовий проміжок. Пасивні прокрастинатори, які систематично відтермінують завдання й унаслідок чого часто взагалі відмовляються їх виконувати, на думку авторів, навпаки мають низький рівень як інтринсивної, так і екстринсивної мотивації. Особи, схильні до активного зволікання, як правило, успішно завершують завдання в умовах наближення дедлайну, не витрачаючи при цьому багато часу, що вказує на керування винятково зовнішньою мотивацією [8].

Увагу науковців привертають і інші особистісні властивості як індикатори відмінностей між функціональним та дисфункціональним зволіканням. Пасивну прокрастинацію асоціюють із внутрішнім локусом контролю особистості [5], тобто суб'єктивним сприйняттям локалізації причин власних невдач лише в зовнішніх обставинах. Її характерною особливістю називають також низький рівень «орієнтації на майбутнє» [13], тобто відсутність уміння структурувати та проєктувати власні життєві перспективи. Цей конструкт закономірно пов'язаний із негативними емоційними станами [26]. Водночас активна прокрастинація позитивно корелює з такими чинниками, як контроль часу, емоційна стабільність, здатність до багатозадачності, що дає змогу розглядати її як адаптивну психологічну поведінку, на відміну від пасивного зволікання [8].

Дослідники все частіше вивчають наявність взаємозв'язку безпосередньо між вказаними типами прокрастинації. Аналіз наукових праць свідчить про відсутність однастайності вчених у поглядах щодо ступеня їх синергізму чи антагонізму. Навіть помірний зв'язок між шкалами, які вимірюють рівень активної та пасивної прокрастинації, може засвідчити, що для особистості одночасно певною мірою властиві поведінкові тенденції, що характеризують різні форми зволікання. Результати перших досліджень у цьому напрямку продемонстрували наявність незначних кореляцій між зазначеними параметрами ($r = .03$ [9], $r = .07$ [7]). Зважаючи на це, можна припустити, що індивід має обидві схильності, але виявляє лише одну з них. Однак дещо пізніше Л. Хенслі та Дж. Бургон [15] виявили обернений взаємозв'язок між пасивною й активною прокрастинацією ($r = -.40$), дійшовши висновку, що в разі вияву одного типу відтермінування особистість не виявлятиме поведінки, характерної для іншого.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, теоретичне вивчення проблеми дає змогу стверджувати, що виокремлення не лише дисфункціональних, а й функціональних аспектів прокрастинації створює підґрунтя для всебічного аналізу сутності цього поняття. З іншого боку, варто зауважити: припущення щодо існування позитивної та негативної форми вказаного конструкта дискусійне. Проблемне, насамперед, питання щодо доцільності позначати функціональну дилаторну поведінкову тенденцію як істинну прокрастинацію, адже особливості використання часу, копінг-стратегії та кінцеві результати в цьому разі абсолютно не узгоджені з конотацією, першочергово закладеною в указаний термін. Відтак, окреслена тематика потребує подальшого емпіричного вивчення.

Література

1. Барабанщикова В. В., Марусанова Г. И. Перспективы исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности. *Национальный психологический журнал*. 2015. № 4. С. 130–140.
2. Колтунович Т. А., Поліщук О. М. Прокрастинація – конфлікт між «важливим» і «приємним». *Young Scientist*. 2017. № 5 (45). С. 211–218.
3. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. Vol. 50. P. 248–287.
4. Bembenutty H., Karabenick S. A. Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*. 2004. Vol. 16(1). P. 35–57
5. Brownlow S., Reasinger R. D. Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*. 2000. Vol. 15. P. 15–34.
6. Cao L. Procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2012. Vol. 32. P. 515–545.
7. Choi J. N., Moran S. V. Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*. 2009. Vol. 149(2). P. 195–212.
8. Chu A. H. C., Choi J. N. Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*. 2005. Vol. 145(3). – P. 245–264. doi:10.3200/SOCP.145.3.245-264.
9. Conti R. Competing demands and complimentary motives: Procrastination on intrinsically and extrinsically motivated summer projects. *Journal of Social Behavior and Personality*. 2000. Vol. 15. P. 47–59
10. Corkin D. M., Yu S. L., Lindt S. F. Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*. 2011. Vol. 21(5). P. 602–606. doi:10.1016/j.lindif.2011.07.005.
11. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985. 372 p.
12. Demeter D. V., Davis S. E. Procrastination as a tool: exploring unconventional components of academic success. *Creative Education*. 2013. №4 (7). P. 144–149.
13. Ferrari J. R., Diaz-Morales J. F. Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*. 2007. Vol. 41(3). P. 707–714. doi:10.1016/j.jrp.2006.06.006.
14. Gendron A. L. Active procrastination, selfregulated learning and academic achievement in university undergraduates. *Unpublished Master's Thesis*. Alberta: University of Victoria, 2011. 78 p.
15. Hensley L. C., Burgoon J. M. Active and passive procrastination: Overall tendencies or domain-specific behaviors? *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, 2013.
16. Howell A. J., Watson D C. Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*. 2007. Vol. 43(1). P. 167–178. doi:10.1016/j.paid.2006.11.017.
17. Kim E., Seo E. H. The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination. *Social Behavior and Personality*. 2013. Vol. 41 (7). P. 1099–1113.
18. Klassen R. M., Krawchuk L. L., Rajani S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. 2008. Vol. 33(4). P. 915–931. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.07.001.
19. Klingsieck K. B. Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*. 2013. Vol. 18(1). P. 24–34 <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>.
20. Knaus W. Procrastination, Blame, and Change. *Journal of Social Behavior & Personality*. 2000. Vol. 15(5). P. 153–166.
21. Markiewicz K. Prokrastynacja i prokrastynatorzy. Definicja, etiologia, epidemiologia i terapia. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. 2018. Vol. 31(3). P. 195–213.
22. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation* / M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (eds.). San Diego: Academic Press, 2000. P. 451–502 doi:<http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>.
23. Schouwenburg H. C. Procrastination in academic settings: General introduction. *Counseling the procrastinator in academic settings* / H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, J. R. Ferrari (eds.). Washington, DC: American Psychological Association, 2004. P. 3–17 doi:<http://dx.doi.org/10.1037/10808-001>.
24. Schraw G., Wadkins T., Olafson L. Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99(1). P. 12–25.
25. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*. 2007. Vol. 133. P. 65–94 DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.65.
26. Stoeber J., Joormann J. Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*. – 2001. Vol. 25(1). P. 49–60.
27. Tuckman B. W. The development and concurrent validity of the Tuckman Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*. 1991. Vol. 51. P. 473–489.
28. Wolters C. A. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*. 2003. Vol. 95(1). P. 179–187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179.

Отримано: 14 травня 2019 р.

Прорецензовано: 21 травня 2019 р.

Прийнято до друку: 23 травня 2019 р.

e-mail: z.kireeva@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-22-26

Аносенкова С. В., Кіреєва З. О. Репрезентації часу держслужбовців та їх зв'язок із видами ригідності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 22–26.

УДК 159.923.2

Кіреєва Зоя Олександрівна,
доктор психологічних наук, професор, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
Аносенкова Світлана Володимирівна,
пошукач кафедри загальної психології та психології розвитку особистості,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЧАСУ ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ ТА ЇХ ЗВ'ЯЗОК ІЗ ВИДАМИ РИГІДНОСТІ

У статті продемонстровано схильність до широких форм фіксованої поведінки 38% держслужбовців. Статистично доведено, що держслужбовці більш схильні до проявів установчої, сенситивної преморбідної ригідності. З'ясовано, що в держслужбовців представлено асоціативні, сенсорно-перцептивні, понятійні, ціннісно-сміслові, метафоричні репрезентації часу. Доведено, що репрезентації часу й біполярних змінних, що описують час, становлять три кластери: оцінка, організованість/послідовність, динамічність. Установлено кореляційні зв'язки між установчою, сенситивною ригідністю і репрезентаціями часу

Ключові слова: особистість, флексибільність, ригідність, державний службовець, час, репрезентації часу.

Zoia Kireeva,
Doctor of Psychology, Professor Odessa I. I. Mechnikov National University
Svetlana Anosenkova,
Postgraduate Student, Department of General Psychology and Psychology of Personality Development
Odessa I. I. Mechnikov National University

CONNECTION OF REPRESENTATIONS OF TIME TO DIFFERENT TYPES OF RIGIDITY OF CIVIL SERVANTS

The article demonstrates the tendency toward a wide range of fixed behavior forms of 38% of civil servants. It has been statistically proven that civil servants are more prone to manifestations of an arranged, sensitive, premorbid rigidity. It was established that the civil servants represent associative, sensory-perceptual, conceptual, valued-semantic, metaphorical representations of time. It is proved that time representations and bipolar variables represent three clusters: evaluation, organization/sequence, and dynamism. The correlation bonds between arranged, sensitive rigidity and scales of time perception were established.

Key words: civil servant, flexibility, personality, rigidity, time, time representation.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку психології поняття «репрезентація» ставлять на передній план. У роботах Дж. Андерсона, А. В. Брушлінського, А. Пайвіо, Дж. Ройс, М. О. Холодної, Г. П. Стеценко, Н. І. Чуприкової, О. Ю. Артем'євої, О. Г. Шмельова, О. О. Сергієнко репрезентації потрактовано як узагальнено-абстрактні продукти перероблення сприйнятого, засоби суб'єктивного уявлення дійсності, особливу психічну реальність, яка хоча й ініціюється «ззовні» зовнішньою дією, але зароджується та забезпечується «всередині» суб'єкта. Осягнення темпоральної дійсності, на думку З. О. Кіреєвої [4], виражено в репрезентаціях часу та його властивостей, що зумовлені переживаннями, досвідом життєдіяльності, особистісними особливостями та впливом соціокультурних феноменів і мови. Тому, на наш погляд, вивчення репрезентації часу в осіб із різним рівнем ригідності актуальне й відповідає напряму наукової школи «Психологія часу» Д. Г. Елькіна – Б. Й. Цуканова.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Методологію системного підходу або системного аналізу явищ різного походження використовують досить широко. В основі цієї методології лежить загальна теорія систем [7, с. 35]. Одним із принципів розвитку систем є взаємодія двох протилежних тенденцій – тенденції до збереження й тенденції до зміни цих систем. Отже, проблему стійкості й мінливості людини можна описати, розглядаючи поняття «ригідність» і «флексибільність», які утворюють психологічний конструкт «ригідність – флексибільність».

І. П. Павлов трактував ригідність як одну з форм фіксованої поведінки й надавав цьому стану більшого значення, зближуючи його зі стереотипністю й нав'язливістю. Науковець уважав, що в основі ригідності лежить застійність або інертність нервових процесів, де «інертність, з одного боку, – нормальне явище, а з іншого, за певних обставин переходить у патологічний стан» [цит. за: 3].

К. Гольдштейн визначав ригідність як прихильність до неадекватного акту поведінки для поставленого завдання: ригідний індивід не може перекинутися з однієї дії на іншу, якої вимагає завдання.

Пізніше Г. А. Ніжарадзе зазначав, що здебільшого під ригідністю розуміють використання суб'єктом неадекватних для цієї ситуації стереотипів поведінки, некритичне наслідування відомого способу дії, нездатність змінити одного разу вибрану стратегію тощо [5]. О. А. Рождественська визначила ригідність як ускладнену або несвоєчасну зміну поведінки в разі зміни ситуації [6].

Е. В. Галаженський [2], спираючись на визначення Г. В. Залевського, уважав, що сутність ригідності як загальносистемної властивості полягає в тому, що вона являє собою інтегральний, найбільш загальний показник міри відкритості психологічної системи.

Здатність особистості змінити елемент або всю програму поведінки в разі вимог об'єктивної ситуації визначають як флексибільність. Однією з умов психічної цілісності й здоров'я особистості К. Роджерс уважав гнучкість оцінювати самого себе, уміння під натиском досвіду переоцінювати раніше сформовану систему цінностей як умову безболісного пристосування людини до безперервно змінюваних життєвих обставин.

У закордонних когнітивних дослідженнях поняття «флексибільність» пов'язують із когнітивною гнучкістю (cognitive flexibility). Приміром, Д. Р. Даяні (D. R. Dajani) і Л. К. Уддін (L. Q. Uddin) визнають когнітивну гнучкість не лише як суму реалізації різних виконавчих функцій, але і як зміщення або реконфігурацію відповіді на нову мету. Ф. Буттелмен (F. Buttelmann) і Дж. Карбах (J. Karbach) вважають, що когнітивна гнучкість як здатність гнучко перемикатися між завданнями – це основний вимір виконавчих функцій (EF – executive functions), який дає змогу контролювати дії і гнучко адаптуватися до змінюваних умов.

Українська дослідниця Л. Балецька [1] стверджує, що когнітивна гнучкість – це особлива здібність людини швидко змінювати свої думки залежно від ситуації, водночас незначно фокусуючись на внутрішніх стресогенних чинниках. Загалом у сучасній вітчизняній психологічній літературі поняття гнучкості розподіляють на: особистісну характеристику (інтелектуальна гнучкість) і особливість розумової діяльності (гнучкість мислення). У широкому сенсі українські науковці розуміють феномен когнітивної гнучкості як вміння особистості перемикаєти мисленнєві процеси, незалежно від того, чи викликане воно спеціальною зміною правил, чи потребою переглянути колишні установки, думки в умовах нової ситуації [1].

Відомо, що для вивчення флексибільності використовують шкалу CFS – когнітивну шкалу гнучкості М. М. Мартіна й Р. В. Рубіна [9], яка забезпечує вивчення гнучкості в контексті ефективної комунікації. Пізніша версія CFI ґрунтована на CFS і розширює її корисність [8]. К. Ю. Осовалюк і С. С. Кургінян здійснили спробу адаптувати опитувальник CFI-R російською мовою (2018) й отримали задовільні психометричні характеристики. Проте процедура не закінчена й опитувальник не опубліковано, тому у своєму дослідженні ми використовуємо методику Г. В. Залевського «Томський опитувальник ригідності» (ТОР), метод суб'єктивного шкалювання репрезентацій часу.

Мета статті – емпіричним шляхом дослідити зв'язок репрезентацій часу держслужбовців із видами ригідності.

Матеріали і методи дослідження. Щоби досягнути поставленої мети, ми використовували теоретичні методи, методи психологічної діагностики та математичного оброблення даних (описова статистика, кластерний аналіз). Метод психологічної діагностики містив методику Г. В. Залевського «Томський опитувальник ригідності» (ТОР), метод суб'єктивного шкалювання репрезентацій часу.

Асоціативні слова-реакції та висловлювання про час розподілено за категоріями (за З. О. Кіреєвою): наглядно-образні, сенсорно-перцептивні, судження про швидкість плину часу, тривалість часу, вічність, абстрактні судження, ціннісно-сміслові судження, метафоричні судження.

Під час застосування методу суб'єктивного шкалювання учасникам дослідження було запропоновано 18 пар прикметників, за допомогою яких можна охарактеризувати час: різноманітний – одноманітний, приємний – неприємний, гарний – поганий, добрий – злий, світлий – темний, безпечний – небезпечний, неорганізований – організований, роздроблений – цілий, розтягнутий – стислий, довгий – короткий, сильний – слабкий, складний – простий, безмежний – обмежений, пустий – насичений, стрибкоподібний – плавний, переривчастий – непереривчастий, активний – пасивний, минає повільно – минає швидко.

Щоб оцінити зазначені характеристики, використано стандартну п'ятибальну шкалу Лайкерта: від «зовсім не характерно» до «дуже характерно». Дослідження відбувалося за інструкцією: «Послідовно оцініть від 1 до 5 своє сприйняття часу за допомогою таких протилежних емоційно-оцінних характеристик. Після того, як Ви поставили всі оцінки, зосередьтеся. Уявіть час. Які асоціації викликає у Вас це поняття? Опишіть, будь ласка, що для Вас час». Отримані дані бальних оцінок оформлено в матриці, які ми обробляли методом кластерного аналізу, щоби виявити групи змінних, що характеризують час. Змінні класифікували за У. Вардом.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. На першому етапі за допомогою методики ТОР ми встановили, що схильність до широких форм фіксованої поведінки (шкала СКР) притаманна 38%.

Отримані дані свідчать, що майже третя частина від усіх учасників дослідження схильна до впертості, педантизму, стереотипів, персеверацій, нав'язливостей. Значна частина держслужбовців (33%) має високий рівень вияву актуальної ригідності (шкала АР); високий рівень усвідомленої позиції до неприйняття змін і нового, яку відображає шкала установної ригідності (УР), мають 39% держслужбовців. Високий рівень сенситивної ригідності притаманний 48% держслужбовців. Відомо, що шкала сенситивної ригідності відображає рівень інтенсивності антипатії, тривоги, страху на будь-які зміни чи нові події. Людям із високим рівнем цього виду ригідності притаманне чіпляння за звичне, відмова шукати нові рішення тих чи тих проблем, підходи цілей. Достатньо висока частка держслужбовців (55%) має високий рівень вияву ригідності в емоційно-афективній сфері (шкала РСТ). Більш ніж у половини держслужбовців визначено високий рівень преморбідної ригідності (63%). Тобто значна кількість учасників дослідження зауважила, що в підлітковому та юнацькому віці вони мали труднощі в пристосуванні до змін і нових обставин, сором'язливість, упертість, недооцінку чи переоцінку власних можливостей, стеничність, педантизм. Отже, статистичний аналіз результатів дослідження засвідчує, що держслужбовці більш схильні до виявів установної, сенситивної та преморбідної ригідності. Вони виявляють небажання, загальну нездатність змінювати власну психічну установку і переструктуровувати способи поведінки, зосереджуються на негативних емоційних станах, спогадах. Флексибільність характерна для 62% держслужбовців.

На другому етапі дослідження вивчено уявлення про час і репрезентації часу за допомогою методу суб'єктивного шкалювання репрезентацій часу. Репрезентації часу проаналізовано згідно з класифікацією З. О. Кіреєвої, водночас ми розглядаємо емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти в кожній категорії суджень. Дослідниця виокремила такі категорії суджень: асоціативні, сенсорно-перцептивні, понятійні, ціннісно-сміслові, метафоричні. Своєю чергою понятійні судження мають декілька видів. Виокремлюють понятійні судження з такими атрибутами часу, як рух, вічність, безкінечність, суб'єктивна швидкість плину часу, відносність плину часу. До категорії понятійних суджень також належать комплексні судження й судження про час як наукове узагальнення.

Загальна частка асоціативних суджень становить 11,6%. Судження «час – годинник», «час – влада; те, що нами керує» трапляється по 3,3% кожне, «час – гроші» в 5% випадках. Ця категорія має нейтральний, позитивний і негативний емоційний компонент. Нейтральний компонент виявляється у відчуженні поняття часу від власних переживань і його репрезентації в повсякденному образі годинника. У разі використання асоціацій *влада* і *гроші* опитані вказують на позитивні чи негативні переживання залежно від рівня задоволеності своїм життям, соціальним статусом. Образ часу пов'язують із матеріальними цінностями, повагою чи презирством, активністю.

Сенсорно-перцептивні судження, як-от: «час – пори року, зима, весна, літо, осінь, зміна сезонів», «час – день, ніч, місяць(і), рік / роки», «час – секунди, хвилини, години, доба» засвідчено в 10% випадків. Люди цієї категорії суджень пов'язують емоційний складник із циклічністю процесів, які відбуваються в зовнішньому середовищі, наприклад, «зима – спокій, весна – активність, літо – радість, осінь – напруження». Образ часу розуміють як зміну циклів: добових, тижневих, сезонних. Характерне пасивне використання часу, тому що циклічність створює ілюзію сталості, стійкості.

Понятійні судження на зразок «час – рух навколо нас, ніколи не зупиняється» зафіксовано у 2,5% випадків, судження «час – тривалість, тривалий процес» – у 8,3%; «час – вічність, нескінченність» – у 5%. Судження «час – швидкоплинність, плін навколо нас» трапляється в 6,6% випадків. Суджень про відносність плину часу не засвідчено.

Окрему групу (10% випадків) становлять висловлювання про час як абстрактне явище, яке вивчають науки: «час – фізичне явище; властивість, за допомогою якої людина сприймає світ; абстрактна фізична одиниця виміру; основне поняття у фізиці та філософії; міра, що вимірює зміни; форма існування світу». Для держслужбовців із цієї категорією суджень характерна амбівалентність емоційного складника, активне використання часу й оволодіння ним як ресурсом. Вони мислять образ часу як безповоротний, з минулим, що пішло й не повернеться.

Ціннісно-сміслові судження, наприклад, «час – життя або вчитель» із різноманітними відтінками, що описують процес життя, ставлення до дитинства та старості, смерті, здобутого життєвого досвіду і транслювання його своїм дітям і наступному поколінню, ставлення до минулого, сьогодення та майбутнього, трапляються у 28,3% випадків. З них у 8,3% випадків репрезентація часу пов'язана з відчуттям його дефіциту в житті. Ця група суджень має не тільки ціннісно-смісловий аспект, пов'язаний із браком часу для реалізації задумів, а й сенсорно-перцептивний. У висловлюваннях про час наголошено на власних відчуттях від втрати того, що не зумів зробити, і сподіванні на те, що можу чи маю встигнути, тривоги та хвилюванні від своєї недосконалості чи від незадоволеності власною діяльністю. У цих випадках може йтися про екзистенційний аспект у судженнях про час.

Як і для попередньої категорії, характерна амбівалентність емоційного складника, якась упевненість у часі як у чомусь близькому, природному для людини. Образом часу є пульсація життя. Час розуміють як

цінність життя, у якому важлива кожна мить. Значущою формою поведінки постає активність, спрямована на організацію життєвого простору.

Останню категорію становлять метафоричні судження – 17,5% випадків. Метафорами часу є ріка, вода, пісок, колесо. Перші три символізують час як потік, утрачений безповоротно. Колесо – символ циклічності часу, повторюваності його змін. Держслужбовців із цією категорією суджень характеризує амбівалентний емоційний складник. Безповоротність часу вони сприймають негативно, а перспективи, які відкриває час, – позитивно. Виняток становить сприймання перспективи як втрати молодості, здоров'я, роботи, наприклад: «Ріка, яка впадає в море, утрачає свою сутність, а людина, старіючи, утрачає свою молодість і здоров'я». Образ часу ґрунтується на концепті руху з безперервністю, швидкістю плину, безповоротністю або на концепті руху, який може себе відновлювати. Поведінковий складник можна схарактеризувати як активний, оскільки рух – основний змістовний сенс метафоричних образів і розуміння часу.

Далі, урахувавши репрезентації часу та 18 біполярних змінних, які репрезентують час, за допомогою кластерного аналізу ми отримали три кластери.

До першого кластеру увійшло 10 змінних: різноманітний – одноманітний, приємний – неприємний, гарний – поганий, добрий – злий, світлий – темний, сильний – слабкий, складний – простий, безмежний – обмежений, стрибкоподібний – плавний, активний – пасивний. Сукупність перерахованих репрезентацій часу описують його з емоційного погляду. Відомо, що емоційно насичений час минає швидко і його сприймають як різноманітний, а емоційно ненасичений – одноманітний. Такі характеристики, як *приємний, гарний, добрий, світлий, сильний, складний*, – це семантичні оцінки, що визначають задоволення чи незадоволення подіями, які відбуваються. Стрибоподібність – плавність і активність – пасивність характеризують розгортання, динаміку емоційних відчуттів. Безмежність – обмеженість репрезентують у зв'язку з емоційною напругою, яку викликає час, коли його не вистачає, і спокоєм, коли його достатньо. Тобто перший кластер ми можемо визначити як «Оцінка».

До другого кластеру належать 4 пари репрезентацій: безпечний – небезпечний, неорганізований – організований, розтягнутий – стислий, довгий – короткий. Перераховані репрезентації характеризують час щодо його організованості, послідовності розташування подій і очікувань від визначеної послідовності. Цей кластер отримав назву «Організованість, послідовність».

До третього кластеру також увійшли 4 пари репрезентацій: минає повільно – минає швидко, роздроблений – цілий, пустий – насичений, переривчастий – непереривчастий. Зазначені репрезентації описують час із погляду його динамічності, яку можна визначити через тривалість чи дискретність. Цей кластер має назву «Динамічність».

Подальший аналіз репрезентацій часу за опитувальником «Сприйняття часу» здійснено за шкалами «Оцінка», «Організованість», «Динамічність».

Шкала «Оцінка» відображає загальні емоційно-оцінні уявлення про час, указує на неоднорідність, полярність емоційного відчуття часу. Позитивна оцінка часу пов'язана з його визначенням як приємного, хорошого, доброго, світлого, сильного, а негативна – як неприємного, поганого, злого, темного, слабкого. Окрім позитивної та негативної забарвленості, часу шкала також визначає і такі емоційні враження, як задоволеність – незадоволеність, легкість – напруження.

Шкала «Організованість» семантично близька до топологічної властивості часу. Відображає структурні, ієрархічні уявлення про час, з якими пов'язане відчуття безпеки. Визначальною характеристикою організованості часу є чітке уявлення про послідовність чи одночасність подій, визначення їх тривалості з подальшим оцінюванням витрат часу.

Шкала «Динамічність» семантично пов'язана з метричною властивістю часу. Відображає динамічні характеристики часу: суб'єктивне визначення плину його швидкості, уявлення про тривалість, засіб зміни різноманітних тривалостей.

Таблиця 1

Показники вибірки за опитувальником «Сприйняття часу»

	Оцінка	Організованість	Динамічність
Середнє значення	2,70	3,10	2,65
Стандартна похибка середнього	0,05	0,04	0,06
Медіана	2,60	3,00	2,50
Мода	2,60	3,25	2,25
Стандартне відхилення	0,55	0,46	0,61
Дисперсія вибірки	0,30	0,21	0,37
Мінімальне	1,70	2,00	1,00
Максимальне	3,80	4,00	4,00
Експес	-1,01	-0,62	-0,50
Асиметричність	0,17	-0,11	0,05

У табл. 1 уміщено дані з описової статистики загальної кількості обстежених держслужбовців за опитувальником «Сприйняття часу».

За кожною шкалою можна отримати від 1 до 5 балів, тобто мінімальне значення становить 1 бал, максимальне – 5 балів. Отже, середнє значення 2,7 за шкалою оцінки вказує, що держслужбовці емоційно визначають час як позитивний, ставляться до нього з легкістю і загалом ним задоволені. Середнє значення 3,1 за шкалою «Організованість» свідчить, що держслужбовці схильні вибирати середні значення між організованістю й неорганізованістю часу. Час для них і не розтягнутий, і не стислий, і не довгий, і не короткий, але очікування може викликати відчуття небезпеки. Середнє значення 2,65 за шкалою «Динамічність» указує на більшість оцінок швидкого плину часу, тобто час сприймають як цільний, насичений, дискретний.

Аналіз кореляційних зв'язків між шкалами ТОР (Томського опитувальника ригідності) й репрезентаціями часу виявив існування декількох зв'язків на різних рівнях значущості (табл. 2.).

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки

	Установна ригідність	Сензитивна ригідність	Спрямований асоц. експеримент
Оцінка	-0,280**	0,232*	-0,244**
Організованість	-0,275**	0,213*	-0,259**
Динамічність	-0,270**	0,230*	-0,224*

Примітка:

** Кореляція значуща на рівні 0,01 (2-бічна).

* Кореляція значуща на рівні 0,05 (2-бічна).

Кореляційні зв'язки між установною ригідністю та шкалами сприйняття часу свідчать, що установку на неприйняття нового, змін у власному внутрішньому середовищі у держслужбовців може супроводжувати відчуття задоволення часом, позитивне ставлення до нього, його організованість, розтягнутість, безпека. Такий феномен можна пояснити психологічним захистом, який блокує усвідомлене ставлення до потреби внутрішніх змін, пов'язаних зі змінами в зовнішньому середовищі.

Зв'язки між сенситивною ригідністю та шкалами сприйняття часу вказують на те, що напружена емоційна реакція на нове, страх перед змінами в реальній ситуації пов'язаний із негативною оцінкою часу, сприйманням його як неорганізованого, такого, що рветься, стрибає і викликає втрату безпеки.

Висновки. Отже, продемонстровано, що 38% держслужбовців схильні до широких форм фіксованої поведінки, а також до виявів установної, сенситивної преморбідної ригідності. Установлено кореляційні зв'язки між установною, сенситивною ригідністю й репрезентаціями часу.

Перспективи подальших досліджень. Вивчити репрезентації часу й особливості ригідності в підприємців.

Література

- Балецька Л. Когнітивна гнучкість особистості: діагностична репрезентативність. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Психологія»*. 2016. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrn_2016_3_3.
- Галажинский Э. В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности. *Человек в психологии: ориентиры исследования в новом столетии: материалы межвузовской научной конференции*. Караганда, 2011. URL: <http://flogiston.ru/articles/general/galazhinsky>.
- Залевский В. Г., Козлова Н. В. Психическая ригидность-флексibilität как акмеологический инвариант профессионализма. *Сибирский психол. журн.* 2007. №22. С. 75–80.
- Киреева З. А. Развитие сознания, детерминированное временем: монография. Одесса: БМБ, 2010. 384 с.
- Нижарадзе Г. А. О двух типах ригидности при решении интеллектуальных задач. URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1987/873/873142.htm>.
- Рожественская Е. А. Особенности проявления тревожности и ригидности в актуальном состоянии преподавателей, переживающих коммуникативный стресс. *Вестник Томского государственного университета*. 1999. №268. С. 120–122. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000320277>.
- Циба В. Т. Теоретичні засади соціальної психології: системний підхід: монографія. Київ: Університет «Україна», 2011. 359 с.
- Dennis J. P., Vander Wal J. S. The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*. 2010. № 34. P. 241–253.
- Martin M. M., Rubin R. B. A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*. 1995. №76. P. 623–626.
- Martin M. M., Anderson C. M. The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*. 1998. №11. P. 1–9.

Отримано: 21 січня 2019 р.

Прорецензовано: 28 січня 2019 р.

Прийнято до друку: 1 лютого 2019 р.

e-mail: zhanna.m.novikova@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-27-30

Новікова Ж. М. Психологічні особливості особистості, яка є членом деструктивних релігійних рухів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 27–30.

УДК 159.925:2-174.2-79

Новікова Жанна Михайлівна,
асистент кафедри теоретичної та практичної психології,
Національний університет «Львівська політехніка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ, ЯКА Є ЧЛЕНОМ ДЕСТРУКТИВНИХ РЕЛІГІЙНИХ РУХІВ

У статті проаналізовано поняття «релігійна віра» як частину загальнопсихологічного феномена віри. Висвітлено особливості релігійної віри з психологічного погляду, виокремлено її основні функції. Розглянуто причини поширення релігійних сект та їх привабливість для певної групи людей. Установлено ознаки зовнішньої релігійності та зв'язок зовнішньої мотивації вірян із релігійним фанатизмом.

Ключові слова: релігійна віра, тоталітарні секти, деструктивні культи, фанатизм.

Zhanna Novikova,
Assistant of Department of Theoretical and Practical Psychology Lviv Polytechnic National University

THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF A PERSONALITY WHOM IS A MEMBER OF DESTRUCTIVE RELIGIOUS CULTS

The article analyses a concept of a faith as a part of general psychological phenomena «the faith». Features of the religion faith and its functions were explored from psychological point of view. We have considered the causes spreading the religion sects and their attractiveness for certain groups of people. Our target was to define signs of religiosity and relation between external motivation and fanaticism.

Key words: religious faith, totalitarian sects, destructive cults, fanaticism.

Постановка проблеми. Релігійні установи завжди були однією з головних структур соціального суспільства, об'єктом державно-суб'єктних відносин. Упродовж багатьох сторіч релігія посідала першочергове місце в житті окремого індивіда. Навіть тоді, коли людина – атеїст, потреба обстоювати свої атеїстичні погляди змушує її перебувати в релігійному полі.

Варто зазначити, що в останні роки в Україні з'являється багато нових релігій, які впливають на духовне та соціальне життя спільноти, а також на свідомість окремих осіб. Водночас, як зазначає Л. Филипович [5], це не завжди негативний вплив, завдяки новим релігіям екзистенційний простір України збагатився нетрадиційними підходами та способами життя. Нові альтернативні релігійні явища змінюють спосіб мислення, традиційні устрої українського суспільства, дуже часто нові релігійні течії вирішують духовні, соціальні проблеми, виконують такі соціальні функції, як дипломатична, міжкультурне спілкування та інші.

Але поряд із цим існує дуже багато небезпечних, деструктивних релігійних організацій і груп. А. Олександров [4] визначає деструктивний культ як будь-яку авторитарну ієрархічну організацію (релігійну, політичну, комерційну), яка практикує вербування та контроль свідомості.

«Деструктивні культи», «тоталітарні секти», «деструктивні секти», використовуючи релігійне прикриття, через контроль свідомості, за допомогою маніпуляцій змінюють особистість новоініційованих. Такі зміни відбуваються шляхом змін інтересів, цінностей, мовного запасу особистості, людину повністю віддаляють від її минулого життя, друзів, звичок, формуючи нову «культову особистість».

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Проблеми релігії та релігійної свідомості аналізували практично всі закордонні автори, які описували поняття релігії та першопричини релігійності, зважаючи на свої загальнонаукові погляди. Однією з класичних робіт, присвячених релігійній вірі, стала праця У. Джемса «Різноманіття релігійного досвіду», де автор на основі аналізу емпіричного матеріалу вводить поняття особистісної релігії.

У психоаналізі З. Фрейда віра має захисну функцію від тривожності, яка виникає внаслідок внутрішнього конфлікту між Воно та Над-Я. Образ Бога – це перенесення та ототожнення з фігурою батька як найбільш значущої та авторитетної особи.

К. Г. Юнг розглядає віру та образ Бога як взаємодію людини з архетипами колективного несвідомого, перетікання трансцендентної енергії в поле свідомості допомагає подолати страхи та почуття безпорадності.

На думку В. Франкла, засновника логотерапії, релігійні почуття – це внутрішня сутність людини, що не залежить від особистого визнання релігійності. Екзистенційний рівень, за визначенням автора, містить три основи – духовність, свободу й відповідальність.

Інший погляд на природу релігійної віри має Е. Фромм. На думку дослідника, в основі конкретного вірування лежать неусвідомлені переживання та потреби. Науковець вирізняє раціональну та нераціональну віру, базовану на несвідомих процесах і підкоренні авторитету.

Г. Олпорт приділяє більше уваги неприйняттю, упередженості й інтолерантності до інших релігій. Автор зазначає, що існує два типи релігійної орієнтації: зовнішня та внутрішня. Зовнішня орієнтація наповнена атрибутами релігійного життя та слугує інструментом досягнення значущих цілей, здебільшого матеріальних. У внутрішній релігійній орієнтації переважають смиренність, співчуття та любов до інших. Зважаючи на таке розуміння, саме внутрішня релігійна орієнтація співвіднесена з толерантністю.

Сучасні підходи розглядають релігійну віру в контексті віри як загальнопсихологічного явища, важливого компонента складної психічної діяльності особистості.

Мета статті – проаналізувати основні ознаки та причини поширення деструктивних рухів, висвітлити психологічні особливості особистості, які сприяють формуванню релігійного фанатизму як однієї з деструктивних форм віри.

Виклад основного матеріалу. Віра, як пише Н. Ініна [2], – це ментальний та емоційний зв'язок суб'єкта з реальністю, у якій він існує; за допомогою віри людина наповнює емоційною значущістю й цінністю минуле, теперішнє та майбутнє.

Б. Братусь та Н. Ініна зазначають, що релігійна віра постала на основі віри як такої, як загальнопсихологічного феномена, психологічної здатності людини вірити. «Віра – сутнісна властивість людської життєдіяльності, яка може проявлятися у різних формах, від життєвих і звичайних до вищих (віра в Бога, ідеали, істину)» [1, с. 32].

Водночас релігійна віра має свої особливості. З психологічного погляду релігія виконує психотерапевтичну функцію, допомагаючи людям у важких, кризових ситуаціях. У часовому аспекті релігія вирішує три важливі проблеми, пов'язані з минулим, сьогоденням і майбутнім. Дуже часто, не приймаючи свого минулого, караючи себе за гріхи, провини, нездійснені мрії, людина отримує з боку релігії прощення, що має потужний терапевтичний ефект. Невпевненість у своєму майбутньому, невизначеність, тривога, повний крах перспектив – і в цьому випадку релігія надає психологічну та духовну опору як надію на майбутнє, підтримку вищих сил.

Але, як зауважує Г. Олпорт [3], релігія має багато недоліків і може негативно впливати на психічне здоров'я своїх парафіян. Сучасні віряни дуже часто прагнуть отримати від церкви не так духовну допомогу, як практичну, а іноді просто фінансову.

Негативні форми подання інформації можуть викликати страх, руйнувати незрілу психіку дітей і молоді, деструктивно впливати на психічне здоров'я, формувати екзистенційне почуття провини за гріхи Адама та Єви, розп'яття Христа. Треба наголосити, що емоція провини належить до базових емоцій, виявляється глибокими емоційними переживаннями, які зростають за рахунок того, що віряни усвідомлюють неможливість виправити скоєне зло в магічному світі біблійних сюжетів. Жах фатальності може з часом переходити в глибокий сум, меланхолію або гнів за свою безпорадність.

Отримане душевне та психологічне полегшення в скрутних ситуаціях часто має поверховий характер, відчуття щастя об'єктивно не співвіднесене з реальною ситуацією, тимчасове полегшення, суб'єктивне відчуття радості призводить до того, що людина не оцінює свою ситуацію реально й об'єктивно, не формує навичок вирішення проблем.

Названі негативні реакції випливають із глибинного змісту містичного релігійного світу й залежать від особистісних поглядів вірянина. Однак більш негативно на психіку людини впливає діяльність деструктивних культових організацій, які маніпулюють свідомістю вірян, обіцяють духовні, матеріальна та суспільні блага в обмін на повне підкорення релігійним утворенням або їхнім лідерам.

А. Олександров [4] вирізняє такі ознаки деструктивного культу:

1. Контроль свідомості: маніпулювання з використання насильницького навернення у віру або технік модифікації поведінки без інформованої (усвідомленої) згоди.
2. Харизматичне лідерство. Проголошення божественності або особливої мудрості лідера й вимога беззаперечної згоди з доктриною і дисципліною групи.
3. Обман. Мету збирання коштів повністю не розкривають, приховують техніки контролю над свідомістю.
4. Секретність і прихованість для послідовників секти істинної мети діяльності та переконань.
5. Відчуженість. Віддалення від родини, друзів і суспільства, зміна цінностей і заміщення їх культом як новою «родиною», очевидність поступових або різких особистісних змін.
6. Експлуатація – фінансова, фізична або психологічна.

7. Тоталітарний світогляд («синдром *ми – вони*»), що призводить до залежності, переваги групових цілей над індивідуальними, виправдання аморальної поведінки.

Причинами поширення деструктивних культів є як внутрішні, суб'єктивні причини, які містять установки, цінності, мотиви, потреби, спрямованість окремої людини, так і об'єктивні, до яких належать: розпад у сучасному суспільстві попередніх стійких груп та ідей, які давали змогу індивіду послідовно переходити від одного етапу соціалізації до іншого; одночасне різке збільшення вимог до таких якостей особистості, як індивідуалізм, самостійність, відповідальність; легкість реєстрації під виглядом релігійних організацій різних культових груп.

Важливо визначити, чому одна людина піддається негативному впливу деструктивних релігійних рухів, а інша протистоїть йому. Щодо цього Г. Олпорт виокремлює дві форми релігійного почуття. На думку вченого, у кожної людини релігійне почуття має свої відмінності: в одних воно фрагментарне, поверхове, рутинне, в інших – особистісне, уплетене в глибину психічних переживань. Дослідник вирізняє зовнішню та внутрішню релігійність. Зовнішньо мотивована людина використовує релігію у власних цілях, цінність віри має другорядну роль і слугує досягненню інших, більш значущих цілей, як-от, забезпечення упевненості, розваги, установлення соціальних контактів, отримання статусу. Водночас внутрішньо мотивована людина живе вірою, релігією як головним мотивом, інші потреби мають набагато менше принципове значення.

Зважаючи на це, саме людина із зовнішньою релігійністю зазнає впливу деструктивних сект, які вміло визначають зовнішньорелігійну орієнтованість. Хоча існують різні форми зовнішньої орієнтованості: усі вони забезпечують відчуття безпеки, соціальний статус, утіху, схвалення іншими, спілкування, знаходження друзів. Важливо, що зовнішня орієнтація – сприятливе підґрунтя для формування культового фанатизму.

Фанатизм, як зазначає Н. Ініна, – це складне психологічне явище, яке має єдині, загальнопсихологічні особливості й пов'язане з індивідуальними та соціальними аспектами життя людини. Як синоніми до фанатизму використовують поняття *марновірство* й *упередження*. Насправді, ці поняття не тотожні, хоча пов'язані з однаковими психологічними механізмами.

Б. Братусть та Н. Ініна, аналізуючи різні підходи до релігійної віри У. Джемса, К. Г. Юнга, З. Фрейда, В. Франка, Е. Фромма, Г. Олпорта, вирізняють загальну тенденцію: одні вчені розглядають віру як феномен свідомості («раціональна віра» за Е. Фроммом), інші – як елемент несвідомого (концепції У. Джемса, З. Фрейда, К. Г. Юнга).

Отже, віра як багатомірна загальнопсихологічна категорія має різні види та варіації: звичайна «раціональна» віра, яка притаманна кожному розумному індивіду; віра як складна внутрішня душевна та психічна діяльність, яка має зовнішні вияви та відповідні патерни поведінки; глибока релігійна віра, яка змінює життя людини на рівні цінностей, установок і сенсів життя; деструктивний варіант віри, «ірраціональна віра», яка породжує марновірство, упередження та фанатизм.

Н. Ініна вказує на те, що вибір віри залежить від особистісного та психологічного здоров'я індивіда, зріла, самокритична особистість вибирає раціональну нерелігійну віру, засновану на інтелектуальній та емоційній діяльності, що пов'язує суб'єкта з навколишньою реальністю, або релігійну віру, яка спирається на базові цінності людства.

У цьому контексті Г. Олпорт указує, що розвинена особистість, яка має нормальний інтелект, розуміння та емоційну зрілість, не буде будувати своєї релігійності на основі фантазування й емоційного компонента, а шукатиме філософські основи та теорії буття. Розвинене релігійне почуття, на думку вченого, – це об'єднання багатьох чинників, які спільно формують цілісну установку індивіда на усвідомлений зв'язок з усім буттям.

Незріла, невротична особистість схильна до деструктивних форм віри, конкретний вибір якої залежить від властивостей характеру, темпераменту, освіти, умов виховання та розвитку.

Основні ознаки фанатизму, розподіл людей на своїх і ворогів, групоцентризована орієнтація, притаманна підлітковому віку й обумовлена тривогою, страхами, невпевненістю перед ворожим світом, що штовхає до пошуків референтної групи, почуття безпеки, нерозвинена рефлексія, відсутність критичного мислення призводять до спрощених конструктів пояснення світу, неспроможності сприймати складний антиномічний світ.

Важлива ознака фанатизму – це знецінення процесу пізнання й освіти. Тільки в молодосвідченому та малокультурному середовищі лідери, місіонери й пастирі можуть маніпулювати свідомістю за допомогою лозунгів і закликів, які оточення сприймає без критики, внутрішньої цензури, аналізу та зіставлення з власними цінностями, внутрішнім життєвим планом, оскільки їх немає у свідомості індивіда. Відтак, фанатизм, побудований на кліше та стереотипах, захоплює глибинні, несвідомі рівні психіки, що призводить до появи «одержимих» ідей і готовності боротися за них до кінця.

Наступна особливість, притаманна людині в сучасному нестабільному світі, – постійний рух, спрямованість на зовнішню реальність, що призводить до блокування, розриву контакту зі своїм внутрішнім Я,

почуттями та переживаннями, боязкості зіштовхнутися з власними страхами, тривогою. Фанатизм, використовуючи енергію несвідомого, трансформує невротичні форми захисту в напад, який спроектований на внутрішній світ, супроводжується афективними й агресивними патернами поведінки.

Беручи за основу дві групи чинників (1-ша група – рівень психіки (свідомий і несвідомий); 2-га група – активність індивіда), Б. Братусь та Н. Ініна побудували «психологічний простір віри», у якому вертикальна вісь представлена ступенем усвідомленості, горизонтальна – ступенем активності індивіда. Відповідно в першій частині поля, де переважають активність та усвідомленість, розташовано раціональну буденну віру (за Е. Фроммом), що вміщує місіонерську діяльність (як обернення невірних у вірян) та проповідництво (допомога та знаходження істинного шляху). У другій частині поля переважають несвідомий рівень психіки та активність індивіда, формуючи екстатичні й катарсичні переживання, або «пікові переживання» (за А. Маслоу), які трапляються в релігійних і нерелігійних особистостях. Релігійній свідомості, як зауважує Б. Братусь, притаманний релігійний екстаз, що захоплює глибинні, енергетично заряджені шари психіки, переживання людини, які можуть мати різну силу та напрямок, один із них – фанатизм. Третя частина представлена пасивністю та неусвідомленістю, що формує ірраціональну віру (за Е. Фроммом), якій властиве емоційне підпорядкування авторитету. Така форма вірування, на думку З. Фрейда, опосередкована страхом, невпевненістю, тривогою й супроводжується захисними ритуальними діями та стратегіями. У четвертому полі подано усвідомлені, але пасивні форми віри, до яких можна віднести конформізм і декларативну віру, що формуються на основі засвоєння соціальних норм і мають зовнішні атрибутивні форми, не наповнені внутрішнім змістом.

На основі визначення основних рис фанатизму Н. Ініна створює психологічний портрет фанатика: це інфантильна, незріла людина, з простими емоційними реакціями, переважанням тривожних реакцій і страхів, причини яких перебувають у глибоких шарах психіки; індивід, який, з одного боку, погано усвідомлює мотиви своїх потреб і бажань, потребує керівництва ззовні, з іншого, хоче бути самостійним та незалежним; таке роздвоєння призводить до невротичних станів і робить людину вразливою перед негативними зовнішніми впливами. Внутрішня слабкість пов'язує фанатика із сильною особистістю, але водночас, як зауважує науковець, егоцентризм такої людини так розвинений, що не надає можливості зрозуміти, побудувати діалог з іншими, тому фанатик здебільшого шукає «сильну ідею», а не сильну особистість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз дає можливість зробити висновки про те, що зовнішню релігійність спричиняють нерозвинені, інфантильні структури особистості. Крайнім виявом зовнішньої релігійності є фанатизм, який у своїй основі має глибокі внутрішньопсихічні порушення. Тоталітарні секти, новоявлені «релігії» вміло використовують у своїх цілях незрілих індивідів, маніпулюючи їхньою свідомістю. Зважаючи на це, важливо формувати цілісну, зрілу особистість, виховувати релігійну культуру, комплексно працювати з особами, які стали жертвами тоталітарних сект.

Література

1. Братусь Б. С., Инина Н. В. Вера как общепсихологический феномен сознания человека. *Вест. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 2011. №1.
2. Инина Н. В. Фанатизм как деструктивная форма веры. *Консультативная психология и психотерапия*. 2014. № 5. С. 89–102.
3. Олпорт Г. Личность в психологии. Москва: КСП+; СПб.: ЮВЕНТА, 1998. 345 с.
4. Психодиагностика и психокоррекция / под ред. А. А. Александрова. СПб.: Питер, 2008. 384 с.
5. Филипович Л. Нові релігійні течії в Україні: загрози уявні і реальні. *Нормативно-правове регулювання діяльності новітніх релігійних рухів і сект: міжнародний досвід та українські перспективи: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів: НВФ «Українські технології», 2017. С. 5–10.

Отримано: 6 червня 2019 р.

Прорецензовано: 12 червня 2019 р.

Прийнято до друку: 14 червня 2019.

e-mail: stanibula.stepan@mail.ru

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-31-34

Stanibula S. A. Interconnection of coping strategies and the type of attachment in people in marriage. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 31–34.

УДК 159.922

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

INTERCONNECTION OF COPING STRATEGIES AND THE TYPE OF ATTACHMENT IN PEOPLE IN MARRIAGE

The article reveals the relationship between coping strategies and the type of attachment among people in marriage. The presented study allows determining the relationship of certain coping strategies with different types of attachment in married people. The article updates the essential importance of the experience of attachment to the specifics of a person's coping behavior.

Key words: resources, coping strategies, people in marriage, attachment, stress resistance, psychological defense mechanisms.

Станібұла Степан Олександрович,*старший викладач кафедри психології, Гомельський державний університет ім. Франциска Скорини*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ І ТИПУ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ У ЧОЛОВІКА ТА ДРУЖИНИ

У статті виявлено взаємозв'язок копінг-стратегій і типу прив'язаності у людей, які перебувають в офіційному шлюбі. Дослідження дає змогу визначити взаємозв'язок тих чи тих копінг-стратегій з різною типологією прив'язаності у шлюбних партнерів. Актуалізовано істотне значення досвіду прив'язаності на специфіку копінг-поведінки особистості.

Ключові слова: ресурси, копінг-стратегії, чоловік і дружина, прив'язаність, опірність стресу, адаптація.

Formulation of the problem. Modern society has significant problems in traditional forms of family organization. These aspects are the causes of various problems in different family systems: child-parent, spouses, etc. On this basis, the significant factors appear the formation of various aspects of stress tolerance in spouses. This paper focuses on identifying relationships and binding strategies for spouses. The research will help to determine which typology of attachment actualizes certain ways of coping with stress. The research will identify key factors in the development of coping behavior, which will be a definite contribution to the understanding of personal development and its interruption in further.

An analysis of recent researches and publications. The term «affection» was proposed by J. Bowlby to explain the emotional and behavioral patterns of behavior of infants and young children, who are being in around the clock preschool and with a history of early and long enough separation from loved ones great especially with the mother. J. Bowlby identified three distinct patterns of alternating behavior: protest, despair, rejection [1]. Initially, «a child enters this world and perceives it literally through the prism of attachment to the mother [2].

In J. Bowlby's research the emphasis is that attachment is a difficult systematic process, which include a lot of quantity of emotional and behavioral aspects: crying, smiling, a wide range of mimic reactions, clinging, behavioral patterns of behavior, etc.

Coping strategies are actual emotional, cognitive, behavioral, situationally determined by environmental and biological factors, responses of a person answers to the perceived threat, as a method of controlling stress.

M. Mayne supposes that under stressful conditions the situation requires a special strategy for processing stressful information [5]. The key function of this strategy is the individuals psychological defense within the framework of the working model of attachment. As true, it includes various behavioral and emotional responses. Defensive processes play a leading role in building working model of attachment, while it helping an individual to adapt to various changes, but also prevent an adequate in the working model of attachment [1].

The attachment appears as one of the key factors in the formation of various personal qualities and structures. These conclusions were conceptualized by M. Mikulincer, who in his research emphasized the importance of attachment in the formation of psychological constructs that are responsible for psychological well-being and the image of the self [3]. However, the fundamental results were filled with research, in the structure of which is found, the reaction to stressful aspects in people with different types of attachment. Mikulincer, M. with colleagues came to the conclusion that in situations of stress in a person, trends in their symbolic essence are

multiples of the emotional-affective aspects of attitudes towards people to whom he is attached and which allow him to feel safe, by and large, attachment acts in the role of the fundamental resource of personality. People with unreliable type of attachment clearly have a deficiency in the adaptation system, namely in the specificity of coping behavior, since a significant coping potential is aimed at overcoming the basic feeling of insecurity, insecurity. In people with a reliable type of attachment, the adaptation system works clearly so that, in order to achieve emotional stability as a result of stressful situations, it turns to internal reliable representations restoring emotional stability and overcoming stress [4].

It can be said that attachment acts as a predictor of the formation of a person's adaptation system, but the mechanism of formation remains rather unexplored.

Organization of the research. The research was held on the basis of the Gomel city center for families and children. Contingent of research: a people in official registered relationship between two to eight years. A total of 200 people took part in the study (female – 100, male – 100). The age of the subjects: 22 – 30 years.

The methodical complex includes: 1) Inquirer of affection for close people (M.V. Sabelnikova, D.V. Kashirsky); 2) OSS «A inquirer of coping» (R. Lazarus, S. Folkman, 1988, adapted by TL Kryukova, EV Kuftyak, MS Zamyshlyayeva, 2004); 3) Modified questionnaire to determine the type of attachment to the mother (MV Yaremchuk); 4) Berne questionnaire «Ways to overcome critical situations» – E. Heim's method; 5) Methods of mathematical statistical data processing linear criterion rank correlation r-Spearman.

Results and their analysis. For detecting the statistical correlation between coping behavior and the type of attachment among spouses, the linear rank correlation r-Spearman criterion was used.

Detected correlations due to the following parameters:

- a high positive correlation between the coping strategy of accepting responsibility and a reliable type of attachment to the mother ($r = 0.72$ with $p \leq 0.005$);
- a notable positive correlation between the coping strategy, problem-solving planning and a reliable type of attachment to the mother ($r = 0.69$ with $p \leq 0.005$);
- a high positive correlation between coping strategy, positive revaluation and reliable type of attachment ($r = 0.65$ with $p \leq 0.001$);
- a notable positive connection between the coping strategy of self-control and the ambivalent type of attachment to the mother ($r = 0.54$ with $p \leq 0.001$);
- a notable positive connection between the coping strategy and the search for social support and the ambivalent type of attachment to the mother ($r = 0.52$ with $p \leq 0.005$);
- a notable positive connection between the coping strategy of confrontation and the avoiding type of attachment to the mother ($r = 0.56$ with $p \leq 0.005$);
- a notable positive correlation between the coping strategy of distancing and avoiding the type of attachment to the mother ($r = 0.52$ with $p \leq 0.001$);
- a notable positive connection between the coping escape-avoidance strategy and the avoidant type of attachment to the mother ($r = 0.57$ with $p \leq 0.001$).

The results of the correlation analysis lead to the following conclusion:

- spouses who use the coping strategy of taking responsibility have a reliable type of attachment to the mother ($r = 0.72$ with $p \leq 0.005$). Spouses who seek material, physical and emotional contact with her are also sensitive to her safety, in a stressful situation.
- spouses who choose the coping strategy for planning a solution to a problem have a reliable type of attachment to the mother ($r = 0.69$ with $p \leq 0.005$). Spouses who aspire to the mother, to physical and emotional contact with her, because they feel safe next to her, make attempts to overcome a focused analysis of the situation and possible behaviors, planning their own actions, taking into account objective conditions, past experience and available resources;
- spouses who choose the positive revaluation coping strategy have a reliable type of attachment to the mother ($r = 0.65$ with $p \leq 0.005$). Spouses who aspire to the mother, to physical and emotional contact with her, because they feel safe near her, make attempts to overcome negative experiences due to her positive rethinking, considering her as an incentive for personal growth;
- spouses choosing the coping strategy of self-control have an ambivalent type of attachment to the mother ($r = 0.54$ with $p \leq 0.001$). Spouses, who are characterized by ambivalent reactions during separation and reunion with their mother, in a stressful situation, make attempts to overcome negative experiences due to targeted suppression and restraint of emotions, high control of behavior, desire to dominate themselves;
- spouses who choose the coping strategy of search social support have an ambivalent type of attachment to the mother ($r = 0.52$ with $p \leq 0.005$). Spouses who are characterized by ambivalent reactions during separation and reunification with the mother, in a stressful situation, make attempts to resolve the situation by attracting external (social) resources, seeking support, which is associated with feelings of the absence of the mother;
- spouses choosing the coping-strategy of confrontation have avoided the type of attachment to the mother ($r = 0.56$ with $p \leq 0.005$). Spouses avoid contact with the mother, or ignore her, in a stressful situation, they make

attempts by implementing specific actions aimed at either changing the situation or responding to negative emotions;

- spouses choosing the coping strategy distancing have avoidant type attachment to the mother ($r = 0,52$ when $p \leq 0,001$). Spouses avoid contact with the mother, or ignore her; in a stressful situation, attempts are made to subjectively reduce her importance and the degree of emotional involvement in her;

- spouses choosing the escape-avoidance coping strategy have an avoidant type of attachment to the mother ($r = 0.57$ with $p \leq 0.001$). Spouses avoid contact with the mother, or ignore her, in a stressful situation, they try to overcome negative experiences due to the type of response: they deny the problem, fantasize, have unjustified expectations.

Detected correlations due to the following parameters:

- a high positive relationship between the coping strategy, active avoidance, and the type of attachment «avoidance» ($r = 0.70$ with $p \leq 0.001$);

- a notable positive relationship between the coping strategy of suppression of emotions and the type of attachment «anxiety» ($r = 0.67$ with $p \leq 0.005$);

- a notable positive relationship between the coping strategy of preserving self-control and the type of attachment «avoidance» ($r = 0.61$ with $p \leq 0.005$);

- a notable positive relationship between the coping strategy of circulation and the type of attachment «anxiety» ($r = 0.53$ with $p \leq 0.005$);

- a notable positive connection between the coping strategy of humility and the type of attachment «avoidance» ($r = 0.51$ with $p \leq 0.005$).

Conclusion and prospects for further research. The results of the correlation analysis lead to the following conclusion:

- spouses who use the coping strategy of active avoidance avoid close relationships ($r = 0.70$ with $p \leq 0.001$);

- spouses who use the coping strategy suppression of emotions, characterized by anxiety about close relationships ($r = 0.67$ with $p \leq 0.001$);

- spouses who use the coping strategy of maintaining self-control avoid close relationships ($r = 0.61$ with $p \leq 0.005$);

- spouses who use the coping strategy of circulation are characterized by anxiety about close relationships ($r = 0.53$ with $p \leq 0.005$);

- spouses who use the coping strategy of humility, avoid close relationships ($r = 0.51$ for $p \leq 0.005$).

Generalizing the result of the research of coping behavior of spouses with different types of attachments, you can make the following conclusion:

- spouses who use the coping strategy of taking responsibility have a reliable type of attachment to the mother ($r = 0.72$ with $p \leq 0.005$); spouses choosing a coping strategy to plan a solution to a problem have a reliable type of attachment to the mother ($r = 0.69$ with $p \leq 0.005$); spouses choosing the coping strategy of self-control have an ambivalent type of attachment to the mother ($r = 0.54$ with $p \leq 0.001$); spouses choosing a coping strategy for seeking social support have an ambivalent type of attachment to the mother ($r = 0.52$ with $p \leq 0.005$); spouses choosing a coping strategy, confrontation, have an avoidable type of attachment to the mother ($r = 0.56$ with $p \leq 0.005$); spouses choosing a coping-strategy of distancing, avoid the type of attachment to the mother ($r = 0.52$ with $p \leq 0.001$); spouses choosing the escape-avoidance coping strategy have avoided the type of attachment to the mother ($r = 0.57$ with $p \leq 0.001$);

- spouses who use the coping strategy of active avoidance avoid close relationships ($r = 0.70$ with $p \leq 0.001$); spouses who use the coping strategy of suppressing emotions are characterized by anxiety about close relationships ($r = 0.67$ with $p \leq 0.001$); spouses who use the coping strategy of maintaining self-control avoid close relationships ($r = 0.61$ with $p \leq 0.005$); spouses who use the coping strategy of circulation are characterized by anxiety about close relationships ($r = 0.53$ with $p \leq 0.005$); spouses who use the coping strategy of humility avoid close relationships ($r = 0.51$ with $p \leq 0.005$).

So spouses with reliable type of attachment use the coping strategy of taking responsibility and the coping strategy of problem solving planning. Spouses with an ambivalent type of attachment to the mother choose the coping strategy of self-control and the coping strategy of seeking social support. Spouses with avoiding affection for the mother choose the coping strategy of confrontation, distancing, flight-avoidance, active avoidance. Spouses who are concerned about close relationships choose the coping strategy of suppressing emotions and circulation. Spouses avoid close relationships, use the coping strategy of maintaining self-control and humility.

Literature

1. Bowlby J. Attachment. M.: Gardariki, 2003. 168 p.
2. Burmenskaya G. V. Child's Attachment to Mother as the Basis of Mental Development Typology. *Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook* / ed. by Y. Zinchenko, V. Petrenko. Moscow: Russian Psychological Society, 2009. P. 385–404.

3. Mikulincer M., Shaver P. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. New-York: Guilford Press, 2007. 245 p.
4. Mikulincer M. Adult attachment style and affect regulation: strategic variations in self-appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 75(2). P. 420–435.
5. Main M. Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs multiple (incoherent) model of attachment: findings and directions for future research. *Attachment across the life cycle* / C. M. Parks, J. Stevenson-Hinde, P. Marris (eds). London: Routledge, 1991. P. 127–159.

Отримано: 3 червня 2019 р.

Прорецензовано: 7 червня 2019 р.

Прийнято до друку: 10 червня 2019 р.

e-mail: mmamariat92@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-35-39

Якубовська М. С. Культурологічна парадигма сучасності: основа формування культури особистості. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 35–39.

УДК 378.016:[80+33+002.1]

Якубовська Марія Степанівна,

доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи
Української академії друкарства

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОСТІ: ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Дослідження пов'язане із пошуком інноваційних педагогічних засобів системного формування особистості сучасного студента. На прикладі досягнень сучасної культурології розглянуто парадигму функціонування гуманітарної безпеки суспільства як важливого чинника становлення особистості. Системно проаналізовано архетип культурологічної парадигми людської індивідуальності та її роль у формуванні світогляду студентів. Порушено проблеми взаємообумовленості розвитку особистісно зорієнтованої освіти та гуманітарної безпеки суспільства; досліджено системне еволюційне осмислення розвитку особистості сучасних студентів, розглянуто окремі варіативні технології забезпечення основ культурологічної освіти.

Ключові слова: культурологічна компетентність, культурологічний світогляд, дискурс, синергія слова, філософсько-психологічний код слова, мистецтво спілкування, культурологічне середовище, архетип твору.

Maria Yakubovska,

associate Professor of the Department of Information,
Library and Book Affairs Ukrainian Academy of Printing, Lviv

CULTURAL PARADIGM OF MODERNITY: THE BASIC FORMATION OF CULTURE OF PERSONALITY

The research is related to the search for innovative pedagogical means of systematic formation of personality of the modern student. On the example of the achievements of modern cultural studies the paradigm of functioning of humanitarian security of society is considered, which is an important factor of personality formation. The archetype of the cultural paradigm of modernity and its role in shaping students' worldview are systematically analyzed. The article deals with problems of interdependence of development of personally oriented education and humanitarian security of society; systematic evolutionary understanding of the development of personality of modern students is investigated, some variant technologies of providing the bases of cultural education are considered.

Keywords: cultural competence, cultural outlook, discourse, synergy of words, philosophical and psychological code of words, art of communication, cultural environment, archetype of a work.

Постановка проблеми. Дослідження культурологічної парадигми сучасності та її роль у формуванні особистості сучасного студента ще не стали предметом цілісного та системного дослідження в працях вітчизняних учених. Аналіз алгоритму формування культурологічного мислення студентів як предмет цілісного та системного дослідження, що становить основу формування особистості студента, є основою гуманітарної безпеки суспільства, оскільки гармонія світу починається від гармонії особистісних стосунків.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. На сьогодні існує низка досліджень цієї наукової проблеми, із-поміж яких виокремлюємо такі напрямки: аксіологічний підхід у формуванні культурологічної компетентності (В. Андрєєв, С. Анісімов, В. Андрущенко, О. Асмолов, Г. Бал, І. Бех, Т. Бутківська, О. Вишневський, Б. Грушунський, В. Грехнева, В. Кремінь, Н. Ничкало, І. Пасічник, Ю. Пелех, В. Сластьонін, Е. Соколов та ін.); особистісний напрямок, який представляють К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, П. Блонський, Л. Божович, Й. Боришевський, Л. Виготський, В. Давидов, У. Джеймс, П. Жане, Г. Костюк, М. Ланге, О. Леонтьєв, Ф. Лерш, А. Маслоу, В. Мерлін, В. Моляко, Г. Олпорт, П. Пелех, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, І. Сікорський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Е. Шпрангер, В. Штерн, І. Якиманська та ін. Систему формування світогляду студентів на основі симбіозу культурологічного, психолінгвістичного, компаративного, історико-логічного, синергетичного методів досліджували Ю. Апресян, О. Арцишевська, О. Більєв, І. Горелов, О. Горошкіна, І. Зимня, О. Кубрякова, О. Лурія, Н. Нікітін, М. Пентилюк, І. Пасічник, Н. Хомський та ін.

І. Д. Бех розробив алгоритм формування духовно-екзистенційних основ особистості в системному відтворенні «від культури мислення до культури духовного переживання». У статті «Духовна особистість

у контексті освітніх викликів» дослідник наголошує: «Багатовікове відчуження людини від справжніх духовних цінностей призвело до кризових явищ, пов'язаних із занепадом духовно-моральних ідеалів, посиленням зла і насильства. Девальвація духовних цінностей суттєво вплинула на посилення тенденції зростання жорстокого індивідуалізму, прагматизму, зверхнього ставлення до інших людей і приниження їхньої гідності, зневаги до рідної культури та історико-культурних традицій» [1, с. 3].

Мета статті – розглянути взаємодію гармонійного розвитку особистості й культурологічної парадигми сучасності, дослідити проблеми формування культурологічного світогляду сучасного студента засобами духовно-екзистенційного мистецького впливу в системі закладів вищої освіти як предмет цілісного та системного дослідження, що становить основу гуманітарної безпеки суспільства, описати вплив предметів культурологічного циклу на формування гармонійної особистості молодшої людини.

Матеріали і методи дослідження. Особливості роботи полягають у застосуванні інтегрального дослідження шляхом поєднання герменевтичного, культурологічного, компаративного, історико-логічного, синергетичного, частково біографічного методів. Зазначений методологічний підхід дає змогу проаналізувати системне творення особистості сучасного студента як цілісну функційну єдність сутності духовної екзистенції особистості та світу в багатовимірності синергетичних компонентів, що дає можливість простежити динаміку гармонійного формування світогляду молодшої людини як важливу основу її самореалізації.

Виклад основного матеріалу. Людиноцентричність як філософсько-психологічна проблема стає основою сучасних педагогічних інновацій професійної освіти. Спостерігаємо тісний діалектичний взаємозв'язок філософських сентенцій і становлення сучасної педагогічної науки. Ці процеси закладають простір духовної свободи особистості. Компаративний аналіз розвитку літератури як мистецтва слова надає можливість глибше усвідомити культурологічний складник сучасного буття як основу системної реалізації та самореалізації людської індивідуальності.

На межі епох, тисячоліть, сторіч, коли посилюються розмаїті деструктивні елементи в суспільному поступі, людство, шукаючи вихід із загальної кризи, яка охопила всі сфери буття, укотре звертається до педагогіки і як потужного засобу виходу із загальної кризи, і як духовно-синергетичної підвалини найрізноманітніших форм сучасного буття людини та суспільства.

Система структурної аксіологічної парадигми вимагає творення культурологічних орієнтирів у кожну, окремо визначену епоху. Деякі системні цінності залишаються актуальними на багато століть, а інші набувають найбільшої актуальності в окремо визначений період.

Аксіологічний складник слугує важливим чинником у формуванні нинішньої особистісно зорієнтованої парадигми сучасної професійної освіти. Творення культурологічної парадигми відбувається за рахунок конкретної фактологічної бази, методів і способів зіставлень, аналітичності висновків тощо.

Відображення культурологічного поступу соціуму формується в системних аналізах за допомогою переконань. Завдання нинішніх культурологів: вибудувати наскрізну лінію культурологічного творення парадигми сучасності.

Є вічні цінності, які залишаються актуальними в будь-який період життя людини, – добро, милосердя, активність, творчість, взаємодопомога. Але на певному історичному розвитку окремі риси набувають особливої актуальності. Відображення як необхідний складник кінцевої мети діяльності полягає в досягненні впливу, у якому і трансформуються інформаційна, пізнавальна функції, які не можуть реалізуватися поза методом переконання.

Сучасна культурологія, використовуючи засоби логічних переконань, застосовує в системі своїх інноваційних пошуків найважливіші факти історичного поступу, які стали знаковими в історії розвитку людства.

Наша історія багата на приклади шляхетної поведінки й одержимої праці багатьох світочів українського поступу, які слугують важливим джерелом формування як змісту сучасної освіти, так і унікальних педагогічних технологій.

Спосіб мисленнєвої діяльності становить основу творення культурологічної парадигми сучасності. У науково-практичній діяльності культуролог аналізує шляхи вивчення й упровадження духовних цінностей.

Вертикальний зріз буття – де минуле, майбутнє й сучасне ідуть поряд, оскільки своїми вчинками й думками в сьогоденні ми моделюємо майбутнє. Оцей причинно-наслідковий зв'язок вивчають у різноплановому часово-просторовому вимірі.

У художньому творі культуролог, починаючи з давнини, створює духовний образ людства. Загальні закони цивілізаційного розвитку підпорядковують собі як розвиток особистості, так і держави та нації. Отже, філософія буття постає філософією світу, а пошук гармонії буття – синонімом краси людської індивідуальності.

Час в оновленому культурологічному просторі – це не застигла субстанція. Він нашаровується етичними й естетичними товщами, а відтак можливо повернутися з минулого в майбутнє й навпаки. Одно-

часна особистісна присутність, коли думка має матеріальну силу, відображується в системному вимірі дійсності, буття та діяння.

У системі професійної освіти аксіологічний складник духовної свідомості – важливий чинник формування культурологічної компетентності студентів, оскільки цінності, норми й ідеали є духовним підґрунтям мотивації навчальної та професійної діяльності.

Крім того, аксіологічний рівень культури – це запорука формування індивідуального, всезагального та гармонійного становлення особистості.

Нормативно-оцінна система інноваційних тенденцій сучасної професійної освіти слугує вагомим підґрунтям формування культурних традицій, цілісність яких зумовлює єдність історичної традиції та актуального творення парадигми модерних інноваційних навчальних систем.

У випадку порушення гармонії у формуванні архетипу сучасних інновацій педагогічної освіти сьогодні унеможливорює досягнення високих рівнів не лише культурологічної, але й професійної компетентності студентів. Відтак на перший план виходять суб'єктивні й випадкові чинники, полярні ціннісні характеристики різних соціальних систем тощо. Отже, варто мати на увазі, що аксіологічні системи в парадигмі сучасної професійної освіти треба вважати структурованими мотиваційними чинниками у формуванні культурологічної компетентності сучасного студентства.

Через систему освіти формується нова національна еліта, яка в культурологічному просторі навчального закладу засвоює норми, правила й культурологічні цінності суспільства.

Попри той факт, що впродовж останніх десятиріч у розвитку культурологічної сфери помітні тенденції практичної відсутності формування в людей почуття доброти, милосердя, співчуття, порозуміння, взаємодопомоги, а засоби масової інформації переповнені пропагандою насильства, жорстокості, пожадливого визиску, усе ж таки за допомогою культурологічного складника в процесах модернізації сучасної освіти створюється відповідне середовище, у якому формується культурологічна мета в дії, вираження її в динамічному процесі, в алгоритмі її реалізації.

Мистецька творчість, а найчастіше це явище стосується літературної творчості, притаманне багатьом науковцям, які працюють у технічній царині. Творчість – це вияв непересічного таланту багатьох відомих науковців. Зазвичай такі особистості досягають значних висот як у своєму професійному житті, так і в культурологічній діяльності.

Обличчям і живою легендою кожного навчального закладу є викладачі, які володіють не лише високопрофесійними знаннями, уміють донести ці знання до студентів, уміло формують зі студентів своїх однодумців у професійній царині, уміють вести конструктивні діалоги, їхні заняття креативні, нестандартні, і найголовніше – вони системою своєї багатогранної творчої діяльності створюють отой культурологічний простір, який визначає творення відповідного культурологічного середовища.

Їхня мистецька, а найчастіше це літературна творчість, наповнює викладацьке дійство особливими культурологічними кодами. А література – як факт щільної взаємодії, взаємообумовленості – сприяє формуванню культурологічної комунікації в процесі системної навчально-виховної роботи.

На сьогодні культурологія має у своєму арсеналі достатньо активів для дослідження цієї проблеми як у минулому, так і в сьогоденні. Цей процес дає змогу подивитися на людську діяльність у широкому розумінні, у системі культурологічних зв'язків, потрібних для наукового обґрунтування висновків.

Система квантового мислення творить нові асоціативні зв'язки на стикові традиційних наук, прокладаючи шляхи не лише для народження нових галузей наукового дослідження, а й для нових інноваційних напрямків у системі наукових досліджень сучасності.

Наприклад, література як різновид мистецького осягнення дійсності, яка вийшла з надр філософії, сьогодні частково повертається у своє лоно, передбачаючи напрямки розвитку людства, долучаючи до системи мисленнєвої діяльності людини інтуїцію, прогностичне передбачення, створюючи умови для якісного оновлення системного синергетичного мислення сучасності.

Метод синергетики, який зараз використовують у багатьох напрямках наукової діяльності, дає змогу не лише систематизувати мислення людини, а й долучити нові моделі творення системного культурологічного коду сучасного буття, без яких не можна створити повнокровної картини світу. Людство постійно виходить за межу своїх традиційних можливостей, починаючи нові відліки часу.

Осмислюючи творчий і науковий доробок видатних людей сучасності, можемо стверджувати, що ці нестандартні особистості – це якраз елементи інноваційної квантової світобудови сучасного культурологічного простору.

Якщо навіть припустити, що об'єктивні параметри гносеологічної ситуації в певний період однакові для всіх напрямків наукового пізнання в системі вироблення методологічних установок, формування світогляду; то питома вага суб'єктивних чинників у культурологічних ситуаціях безсумнівна.

Культурологія стає вагомою частиною наукового пізнання, що дозволяє пояснити будь-яке наукове явище у світі багатовимірності зв'язків і, водночас, стати основою для творення наукової моделі в тій чи

тій галузі знань. Міра істинності наукового знання залежить від наявної гносеологічної ситуації і чіткості методологічних установок.

Система творення інноваційної культурологічної парадигми сучасності – завдання духовної культури нашої доби, яка пов'язана із системними розвитком гуманізації та гуманітаризації. Духовно-екзистенційні процеси сучасності потребують постійного вивчення; адже в системі цих зв'язків перебувають загальні тенденції розвитку людства.

Надзвичайно потрібно досліджувати культурологічний складник у системі особистісно зорієнтованої освіти. Вивчати ієрархічну насиченість і теоретичний компонент культурологічної парадигми неможливо без дослідження творчості видатних науковців нашого часу, які поєднують у своїй творчості науковий і мистецький складник.

У системі їхньої діяльності можемо спостерігати, як щільно взаємодіє мистецька творчість із іншими формами наукового пізнання. Хоча нерідко культурології як системі багатогранного пізнання світу відводять прикладну роль, проте, формуючи основи світогляду, культурологічна система осмислення світу має щораз більше значення у формуванні комунікативної компетентності.

Дискурс взаємодії культурологічної компетенції із системою комунікацій – це один із найголовніших напрямів культурологічної спрямованості сучасної професійної освіти. На сьогодні важливо виробити наукові критерії творення культурологічного архетипу в системі сучасної професійної освіти.

Система особистісно зорієнтованої освіти, маючи людиноцентричний характер, формує особливу увагу як до особистості викладача, так і вихованця, які зосереджують свої сили не лише на здобуванні вже наявних і накопичених дотепер знань, а найбільше – працюють на перспективне бачення розвитку людства, яке нерідко приховане в системі культурологічного коду сучасності.

Поняття коду – спільне явище для багатьох гуманітарних наук. Це виокремлення смислового ядра, суті явища в системі багатоплоскових зв'язків, це розуміння характеристик як реального, так і ірреального шарів. У мистецтві власне код дає можливість торкнутися зернини істини. Це внутрішня точка опори культурологічного явища, система першопопитовху, з якої можна починати осмислювати той чи той процес.

Система педагогічної діяльності в умовах вищої професійної освіти має творчий характер, що стоюється як модерних прийомів організації навчально-виробничого процесу, так і встановлення нових асоціативних зв'язків у системі «викладач – студент», коли обидва суб'єкти постають однією командою в системі пошуку істини.

Факт щільної взаємодії, взаємообумовленості науки й мистецтва незаперечний. Мистецтво продукує інтуїтивні спалахи та прозріння, значення яких важко переоцінити; хоча самі собою вони не можуть замінити системи наукового пізнання світу.

Образ місії людини у світі, завдань, які вона має виконати – це малодосліджене на сьогодні питання, позаяк не вкладається в систему стереотипних постулатів. Воно й зараз працює на випередження часу. Кожна людина, прийшовши у цей світ, має виконати поставлені перед нею завдання.

Наполегливість у виконанні завдань, дорога до успіху, яка ніколи не буває легкою, пошуки виходу зі складної ситуації – це культурологічні складники сучасної парадигми, яка стає надзвичайно актуальною в умовах особистісно зорієнтованої освіти.

Особистість визначає перебіг історії, долю людства, беручи на себе відповідальність. Завдання сьогоднішньої освіти – виховати саме таку особистість, яка ніколи не буде боятися брати на себе відповідальності. А сміливі, як відомо з роману Івана Багряного «Тигрлови», завжди «мають щастя».

Інноваційний архетип навчальної діяльності за умови сформованої культурологічної парадигми сучасної освіти передбачає саморегуляцію навчальної діяльності, під час якої потрібні вміння зосереджувати увагу, активно сприймати й запам'ятовувати інформацію, попередньо орієнтуватися в умовах поставлених завдань, чітко продумувати перебіг навчального процесу, звіряти здобутий результат із заданим зразком і поставленими умовами.

Актуалізація культурологічного складника в системі компетентісно-зорієнтованої парадигми в освіті дасть змогу створити модель, у якій культура стане важливим компонентом науково-теоретичної системи модернізації сучасної професійної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можемо стверджувати, що взаємообумовленості розвитку особистісно зорієнтованої освіти та соціуму становлять основу гуманітарної безпеки суспільства; еволюційний розвиток особистості сучасних студентів досягається через систему варіативних технологій розвитку основ культурологічної освіти. Інноваційний архетип навчальної діяльності за умови сформованої культурологічної парадигми сучасної освіти передбачає саморегуляцію навчання. Культурологічна парадигма сучасної професійної освіти забезпечує умови для успішної навчальної діяльності, високий рівень розвитку людської індивідуальності, здатної виконати найскладніші завдання.

Література

1. Бех І. Д. Духовна особистість у контексті освітніх викликів. *Рідна школа*. 2019. № 1. С. 3–7.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Київ, 1997. 415 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Кремень В. Філософія національної ідеї: людина, освіта, соціум. Київ, 2007. 576 с.
5. Ничкало Н. Г., Гончаренко С. У., Радкевич В. О. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
6. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти в Україні. Київ: Пед. думка, 2008. 199 с.
7. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. Острого: Острозька академія, 1997. 188 с.

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 14 травня 2019 р.

Прорецензовано: 20 травня 2019 р.

Прийнято до друку: 23 травня 2019 р.

e-mail: z.kireeva@gmail.com

german170115@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-41-45

Кіреєва З. О. Кушнерова Я. Г. Особливості адаптації підлітків у різних фазах біологічного циклу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 41–45.

УДК 159.923.2

Кіреєва Зоя Олександрівна,*доктор психологічних наук, професор, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова***Кушнерова Яна Григорівна,***аспірант кафедри загальної психології та психології розвитку особистості,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У РІЗНИХ ФАЗАХ БІОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ

У статті розглянуто індивідуально-психологічні особливості адаптації до переживання різних періодів великого біологічного циклу згідно з концепцією наукової школи «Психологія часу» Д. Г. Елькіна – Б. Й. Цуканова. Експериментально встановлено τ (tau)-тип, типологічну групу та фазу проходження великого біологічного циклу на його основі. Доведено, що в період спаду сангвініки, холерики та меланхоліки реагують збільшенням активності, що особливо для меланхоліків – неадекватний вияв їхніх адаптаційних здібностей. Продemonстровано, що наприкінці великого біологічного циклу неадекватною відповіддю адаптаційних здібностей є компенсаційний механізм, коли зменшується кількість гіпертичних і циклотимних реакцій, а превалюють неврівноважність, екзальтованість, конфліктність і імпульсивність. З'ясовано, що в періоді піднесення ($2\frac{1}{4}$ C) взагалі зменшується кількість виявів дезадаптації в підлітків.

Ключові слова: великий біологічний цикл, фазова сингулярність, тип темпераменту, адаптація, адаптаційні можливості, психологія часу.

Zoia Kireeva,*Doctor of Psychology, Professor Odessa I. I. Mechnikov National University***Yana Kushnerova,***Postgraduate Student, Department of General Psychology and Psychology of Personality Development
Odessa I. I. Mechnikov National University*

PECULIARITIES OF ADAPTATION OF TEENAGERS IN DIFFERENT PHASES OF THE BIOLOGICAL CYCLE

The article describes the individually-psychological features of adaptation to the living-through the different periods of a large biological cycle according to the concept of the Scientific School «The Psychology of Time» by D.G. Elkin – B.J. Tsukanov. The τ (tau)-type of adolescents and their typological group, the phase of passage of the Large Biological Cycle was experimentally established. It is proved that the sanguine, choleric and melancholic react with an increase of activity, which is an inadequate manifestation of adaptive abilities especially for the melancholic, during the recession. It was demonstrated that at the end of a large biological cycle, an inadequate response of adaptive abilities is a compensatory mechanism when the number of hyperthymic and cyclotymic reactions decreases, as well as the short-term ones: imbalance, exaltation, conflict and impulsivity increase. It has been shown that in the period $2\frac{1}{4}$ C the number of manifestations of maladaptation among adolescents generally decreases.

Key words: large biological cycle, phase singularity, type of temperament, adaptation, adaptation capabilities, psychology of time.

Постановка проблеми. Підлітковий вік, як і будь-яка інша криза, не має чітких меж. Згідно з концепцією наукової школи «Психологія часу» Д. Г. Елькіна – Б. Й. Цуканова кожна людина переживає цю кризу в терміни, обумовлені вродженим механізмом центрального годинника [3]. Цей годинник запускається з моменту народження і детермінує фази загальносоматичного, статевого і нервово-психічного дозрівання. Водночас, на думку Б. Й. Цуканова, діти, що раніше дозрівають, перебувають у групі індивідів, які «поспішають» (сангвініки та холерики) [8]. Відповідно до нашої гіпотези, актуально вивчати, як різні типи темпераменту переживають фази великого біологічного циклу, що дає новий погляд на особливості адаптації та індивідуалізації.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Процес адаптації визначає можливості людини для забезпечення діяльності та виживання в умовах невизначеності. А. О. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов трактують адаптацію як процес і результат внутрішніх змін і зовнішнього активного пристосування до нових умов існування [цит. за: 5, с. 547]. А. В. Фурман подає декілька визначень адаптації: «а) пристосування будови й функцій організму, його органів і клітин до умов середовища, яке в ситуації з людиною

має біологічний і психологічний складники, кожен із яких на різному рівні забезпечує процеси гомеостатичної рівноваги у взаєминах індивіда й оточення... найголовніше, що вона спроможна до довільної психорегуляції своїх станів, учинків, поведінки загалом; б) пристосування людини як особистості до умов суспільної життєдіяльності шляхом прийняття і слідування загальноприйнятим вимогам, нормам і цінностям соціального оточення... з метою задоволення своїх потреб, мотивів, інтересів; в) універсальна тенденція до встановлення або відновлення рівноваги між людиною і соціумом як одна з основних онтологічних психоформ, закономірного буття, конкретний вияв яких відображено в динамічній єдності протилежно спрямованих тенденцій – акомодатії та асиміляції (за Ж. Піаже); г) функціональна основа розвивальної взаємодії людини із соціальним довкіллям..., яка передбачає широке вживання культурних знаків і засобів спілкування та дає змогу їй за допомогою вчинкової активності та професійної діяльності самоствердитися і самореалізуватися в суспільстві» [7].

Відомо, що підлітковий вік пов'язаний із переважанням індивідуалізації над адаптацією, тому ми вважаємо, що в пубертатній кризі людина не завжди «спроможна до довільної психорегуляції своїх станів, учинків, поведінки загалом», не завжди слідує «загальноприйнятим вимогам, нормам і цінностям соціального оточення», а має потребу певною мірою відрізнятись від інших людей, щоб не відчувати себе точно схожою на них, протистояти шаблону, стереотипу поведінки. Отже, підліток, що адаптується до внутрішніх і зовнішніх суперечностей, відкриває своє Я, власні схильності, можливості, особливості характеру, індивідуальність, випробовує себе.

Здатність до адаптації забезпечують адаптаційні можливості. До них належать: інстинкти, темперамент, конституція, емоції, рівень природжених властивостей інтелекту, спеціальні здібності, зовнішні дані й фізичний стан організму. Адаптаційні можливості людини характеризують здатність швидко й ефективно ліквідувати або компенсувати дію несприятливих чинників довкілля. М. О. Агаджанян вважає, що адаптаційні можливості виявляються лише в реальних умовах життя, і пов'язує їх із рівнем індивідуального здоров'я [цит. за: 4, с. 19]. Адаптаційні можливості не безмежні. В. А. Розанов писав, що кожна адаптація має ціну: для того, щоб адаптуватися до змінних умов, треба докласти певних зусиль. Це енерговитратний процес. Іноді «ціна адаптації» може бути занадто високою [6]. О. Кокун визначає адаптаційні можливості як сукупність конституційно-морфологічних, фізіологічних, біоенергетичних, нейродинамічних, психічних, психологічних та інших властивостей людини, які організовані за принципом взаємоспівдії та зумовлюють здатність людини адаптуватися до конкретних вимог діяльності, умов природного та соціального середовища тощо [4, с. 56].

За Б. Й. Цукановим, власна одиниця часу (τ -тип) існує в психіці кожного індивіда; це вроджена, жорстка константа, системоутворювальна в описі сукупності властивостей особистості. У популяції τ (тау)-тип має індивідуальні межі: $0,7\tau < \tau < 1,1\tau$. Тривалість великого біологічного циклу (ВБЦ) індивіда становить від 5,9 до 9,3 року (середня – 7,7 року). Періодизація часу життя на основі великого біологічного циклу (С) пояснює виникнення критичних часових зон у певні моменти. Вікові кризи, загострення психосоматичних захворювань трапляються в точках «фазової сингулярності» – часу початку й кінця великого біологічного циклу $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$ його тривалості. Згідно із «законом переживання часу», для кожної людини можна встановити весь спектр змін індивідуального рівня з підйомами та спадами, успіхами й невдачами, віковими кризами в точках фазової сингулярності. У психології часу наголошують, що механізм психологічної нестійкості особистості та змін її поведінки виявляється в точках фазової сингулярності, оскільки в них одночасно зливається безліч начал і кінців життєво важливих ритмічних функцій [8]. Ми вважаємо, що різні τ -типи, які диференційовано за типами темпераменту, відрізняються в переживанні точок фазової сингулярності ВБЦ.

Мета статті – теоретико-емпіричним шляхом установити індивідуально-психологічні особливості переживання різних періодів ВБЦ.

Матеріали й методи дослідження. Щоби досягнути поставленої мети, ми використовували теоретичні методи (проблемно-логічний метод, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація), методи психологічної діагностики та математичного оброблення даних (описова статистика, комп'ютерний статистичний пакет програми SSPS v. 16. for Windows). Метод психологічної діагностики містив метод відтворення тривалості, проєктивну методику «Чоловічки», методику вивчення акцентуацій особистості К. Леонгарда (модифікація С. Шмішека).

У дослідженні взяли участь 162 досліджуваних підліткового віку.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Відповідно до мети статті ми використали метод відтворення тривалості й установили власну одиницю часу в досліджуваних. Суть методу відтворення тривалості полягає в демонструванні випробовуваному двох послідовних сигналів, що обмежують початок і кінець проміжку пережитої тривалості (t_0) з подальшим його відтворенням. τ (тау)-тип розраховано діленням відтвореного проміжку (t_s) на заданий проміжок (t_0) [2, с. 40]. Кількість спроб для кожного досліджуваного – 15. Унаслідок досліджуваних розподілено за « τ -типом» на такі групи: холероїдну, сангвіноїдну, меланхолідоїдну, флегматідоїдну та рівноважну (табл. 1).

Таблиця 1

Представленість різних типів темпераменту (τ-типів) у підлітків

Тип темпераменту	Показники τ-типу	Кількість у %
Холероїдний	$0,7 \leq \tau \leq 0,8$	30,8
Сангвіноїдний	$0,8 \leq \tau \leq 0,9$	33,3
Рівноважний	$0,9 \leq \tau \leq 1,0$	5,1
Меланхоїдний	$1,0 \leq \tau \leq 1,1$	25,6
Флегматоїдний	$1,1 \leq \tau \leq 1,2$	5,1

Аналіз таблиці 1 засвідчує, що вибірку підлітків становлять 33,3% сангвіноїдів, 30,8% холероїдів, 25,6% меланхоїдів і по 5,1% рівноважних і флегматоїдів.

За даними Б. Й. Цуканова, тип $0,7 \leq \tau \leq 0,8$ (холероїди) має високу екстраверсію і стабільність, збудження переважає над гальмуванням. Вони цілеспрямовані й агресивні в поведінці. Тип $0,8 \leq \tau \leq 0,9$ (сангвіноїди) має високий нейротизм і високий рівень збудження й гальмування, які урівноважують один одного. У поведінці вирізняються життєрадісністю, оптимістичністю, рухливістю. Тип $\tau = 0,9$ (рівноважний) має середнє збудження і гальмування, особливість цього типу – обережність без боязні. Тип $0,9 \leq \tau \leq 1,0$ (меланхоїди) має виражену інтроверсію і високий нейротизм, гальмування вище, ніж збудження. Вони чутливі, з прихованою агресивністю. Тип $1,0 \leq \tau \leq 1,1$ (флегматоїди) має виражену інтроверсію і стабільність, високий рівень збудження і гальмування, низьку рухливість. Вони спокійні, незворушні та продуктивні у звичайних умовах. Порівнюючи наші дані з даними Б. Й. Цуканова, зауважимо, що засвідчено розбіжності в кількості представників різних груп, що, імовірно, зумовлено різницею у віці. У Б. Й. Цуканова найбільш чисельною була група сангвініків (44%), у нашому дослідженні – 33,8%; меланхоїки були другою за кількістю групою (29%), а в нашій вибірці – це холероїди (30,8%); холерики за Б. Й. Цукановим становили 14%, флегматоїди – 9%, рівноважні – 4%, у нашій вибірці відповідно до вищезначених типів це 30,8%, 5,1% і 5,1%.

Відомо, що τ-тип – це «крок» ходу власного «годинника» індивіда. За середньоквадратичним відхиленням (τ) власної одиниці часу Б. Й. Цуканов виокремив критерії якості ходу «власного годинника» індивіда, які можуть бути показниками вроджених можливостей індивіда, зокрема, передумов його інтелектуальних здібностей. Дослідник продемонстрував, що в людській популяції існують індивіди, які мають «гарний годинник» – із мінімумом варіацій ходу, і ті, які мають «поганий годинник» – із великою варіативністю. Якість «власного годинника», на думку вченого, відображає певною мірою вроджені потенції людини в царині пізнання, взаємодії з довкіллям.

Таблиця 2

Рівень потенцій у підлітків у царині пізнання

Рівень	Показники σ	Кількість у %
Високий («гарний годинник»)	0,05–0,09	38,5
Середній	0,1–0,14	51,3
Низький	0,15 і вище	10,3

Згідно з отриманими даними, більшість підлітків (51,3%) має середні потенції людини в царині пізнання, 38,5% – високі й 10,3% – низькі.

На наступному етапі дослідження ми розраховували фази ВБЦ, які проживають респонденти. З'ясували, що 35,9% підлітків перебувають у зоні $1 \frac{3}{4}$ С ВБЦ, 28,2% – у 2С, 35,9% – у $2 \frac{1}{4}$ С. Далі ми встановили, що більшість холероїдів (57,1%) і сангвіноїдів (42,9%) перебуває в зоні $2 \frac{1}{4}$ С, тобто їхній вік, за даними Б. Й. Цуканова, дорівнює в холериків приблизно 13,8 року, у сангвініків – 15,5 року. Незважаючи на вік, а враховуючи тезу про раннє дорослішання «скороспішних» індивідів, констатуємо, що підліткова криза в них уже позаду, їхні емоційні, фізичні, психічні, психосоматичні ресурси – на підйомі. 41,7% меланхоїдів перебуває в $1 \frac{3}{4}$ С ВБЦ (тобто їм приблизно 14,8 років, і, незважаючи на вік, криза в них ще попереду, їхні емоційні, фізичні, психічні, психосоматичні ресурси знижені) і 54,5% сангвініків – у 2С (кінець ВБЦ, ресурси знижені, відбувається перевантаження ритмів організму).

Розглянемо психологічні особливості підлітків, що перебувають у зоні $2 \frac{1}{4}$ С, 2С і $1 \frac{3}{4}$ С ВБЦ.

Як уважає Ю. Л. Трофімов, самооцінка підлітка фіксує результати самоспостереження й самоаналізу, до яких він звертається досить часто. Розвиток самооцінки підлітка – складний і суперечливий процес. За допомогою проєктивної методики «Чоловічки» ми встановили, що здебільшого підлітки (50% і 36,4%), які перебувають у зонах $1 \frac{3}{4}$ С і 2С, мають середній рівень самооцінки. У 42,9% підлітків із зони $2 \frac{1}{4}$ С самооцінка середнього і низького рівня. У 25% і 27,3% підлітків, що перебувають у зонах $1 \frac{3}{4}$ С і 2С, рівень самооцінки нестійкий.

На наступному етапі ми вивчали акцентуації характеру, частіше представлені в підлітків, які перебувають у різних періодах великого біологічного циклу (табл. 4).

Таблиця 4

Акцентуації характеру, частіше представлені в підлітків у різних періодах ВБЦ

Панівні акцентуації характеру	Період 1 $\frac{3}{4}$ С	Період 2С	Період 2 $\frac{1}{4}$ С
	Кількість у %		
Гіпертимний	50	36,4	42,9
Емотивний	8,3	–	–
Циклотимний	25	18,2	14,3
Неврівноважений	–	9,1	–
Екзальтований	–	9,1	–
Відносна норма	16,7	27,3	42,9

Більшість підлітків, що перебуває в різних періодах ВБЦ, має виражений гіпертимний тип акцентуації характеру, якому властива енергійність, відкритість до спілкування, переоцінка своїх можливостей, спалахи роздратування і дезадаптивні якості (легковажність, дратівливість, зниження етичних норм, збільшення виявів асоціальної поведінки). Треба зауважити, що за результатами нашого дослідження в періоді 2С і 2 $\frac{1}{4}$ С більшість респондентів сангвініки й холерики відповідно і їхні поведінкові реакції відповідають розповсюдженій думці, де темперамент ототожнено з характером. Тобто, на початку нового біологічного циклу сангвініки/холерики мають підвищену енергійність, високу працездатність, рухливість, життєрадісність, але в досліджуваних можливі психоемоційні зриви у фазовій сингулярності (2 $\frac{1}{4}$ С). Це підтверджено в наших попередніх дослідженнях, де тривожність респондентів була на високому рівні. Можливо, така підвищена активність і енергійність, супроводжувана високою тривожністю, – один із виявів адекватного ввімкнення адаптаційних можливостей сангвініків і холериків у період підйому 2 $\frac{1}{4}$ С після перезапуску ритмів організму в точці 2С. Але в момент перезапуску ритмів організму ми вважаємо таке поведіння сангвініків дезадаптивним, руйнівним і енергозатратним для організму. Що стосується меланхоліків, які становлять більшість (41,7%) у періоді спаду – 1 $\frac{3}{4}$ С ВБЦ, то, можливо, ми натрапили на відомий феномен, про який писали П. Вікторов і Н. Д. Левітов, – антагонізм між темпераментом і характером. Н. Д. Левітов уважав, що розвиток особистості полягає в подоланні темпераменту характером, перетворенні першого під впливом другого [цит. за: 2, с. 72]. Або, імовірно, це пов'язано з нерозумінням внутрішніх змін, розгубленістю, помилковою індивідуалізацією і дезадаптацією, коли підліток, маючи деформоване або недостатньо розвинене уявлення про себе (ми встановили, що 25% підлітків мають нестійку самооцінку), у супереч індивідуальним особливостям вмикає протилежні властивості, які призводять до: нових поведінкових реакцій; розвитку брехливого Я, яке справляє враження на оточення; а в емоційній царині це призводить до високого рівня тривожності, що встановлено в попередньому дослідженні. Це, на нашу думку, – висока «ціна», дезадаптивний процес у точці 1 $\frac{3}{4}$ С ВБЦ для меланхоліодів, що, імовірно, може призвести до психосоматичних і психічних розладів.

У 25% досліджуваних, що перебувають у 1 $\frac{3}{4}$ С, у 18,2% – у 2С й у 14,3%, що переживають 2 $\frac{1}{4}$ С, представлений циклотимний тип акцентуацій. Відомо, що для нього характерне чергування піднесеного і депресивного настрою. У період підйому підлітки поведуться як гіпертими, у період спаду – як дистіми, тобто мають зміни настрою, залежність від зовнішніх подій, їм притаманна втома, занепад сил.

8,3% підлітків, які перебувають у 1 $\frac{3}{4}$ С, властива емотивна акцентуація характеру, що притаманно здебільшого меланхоліодному типу темпераменту (їх у цій фазі виявлено 41,7%), який відрізняється тонкістю емоційних реакцій, проникливістю, гуманністю, чуйністю, глибоким переживанням неприємностей, зайвою чутливістю до зауважень, невдач. Їм властиве загострене почуття обов'язку.

У фазі 2С у 9,1% підлітків спостерігаємо неврівноважений тип акцентуації характеру. У цьому періоді більше представлені сангвіноїди (54,5%). Для них характерна імпульсивність, послаблення контролю над потягами та спонуканнями, дратівливість, можливо, агресивність, недостатня керованість, схильність до непорозуміння і конфліктів, які вони активно провокують, запальність, праця (поки становить зацікавлення), робота та навчання за потреби, часто небажання вчитися. Підлітки такого типу живуть сьогоденням, бажаючи отримати від нього масу задоволення, розваги. Часто вони неухважні на уроках.

Екзальтований тип акцентуацій притаманний 9,1% підлітків, яким властиві бурхливі емоційні реакції на життєві події – від абсолютного щастя до повного безсилля, печалі, тривожності, готовності до відчаю, крайня бурхливість і нестійкість емоційно реагувати на ситуації.

На рис. 1 подано кількісне змінення в найбільш поширених акцентуаціях характеру під час проходження 1 $\frac{3}{4}$ С, 2С і 2 $\frac{1}{4}$ С.

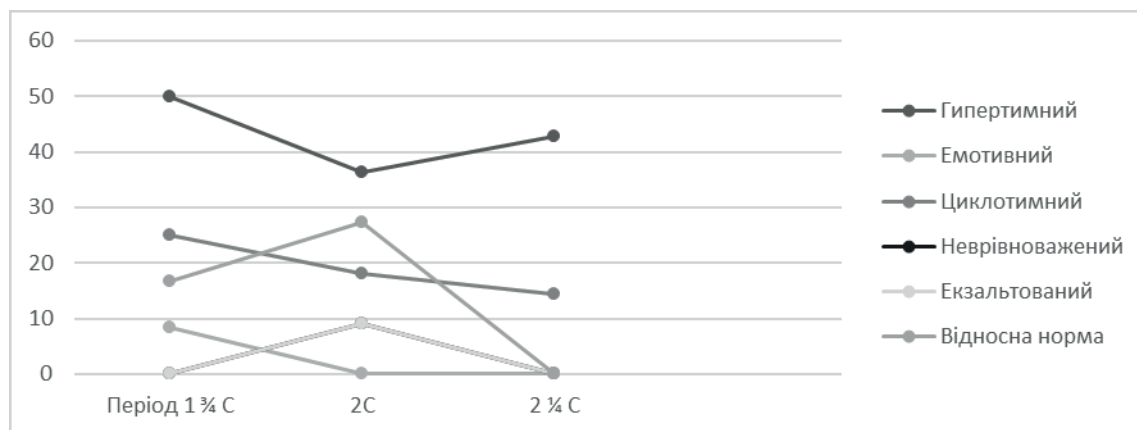


Рис. 1. Кількісні змінення поширених акцентуацій характеру у різних точках ВБЦ

Отже, у періоді 1 3/4 С ВБЦ домінують гіпертимні й циклотимні вияви, тобто в разі зниження фізичних і психічних ресурсів підлітки реагують збільшенням активності й нестабільністю станів. Оскільки в цьому періоді ми виявили більшість меланхоліків, то вважаємо, що вони не усвідомлюють процесів, які відбуваються, і реагують нетипово: гіпертимна фаза є для них дезадаптивним виявом, а в дистимній спостерігаємо емотивні реакції, підвищену чуйність та глибоке переживання неприємностей, нестійку самооцінку. Наприкінці циклу (2С) в досліджуваних (здебільшого сангвініків) переважає невірноваженість, екзальтованість, конфліктність і імпульсивність. У періоді підйому (2 1/4 С), коли організм перезавантажив безліч ритмів і пройшов період адаптації до змін, засвідчено нечисленні гіпертимні вияви, меншу кількість перепадів настрою, значно рідше виявлено невірноваженість, роздратування і чутливість; зросла кількість підлітків, які належать до відносної норми.

Висновки. Установлено τ (тау)-тип підлітків, їхні потенції в пізнавальній царині, рівень самооцінки й найбільш поширені акцентуації характеру, продемонстровано індивідуально-психологічні особливості переживання різних періодів великого біологічного циклу. Щодо типів темпераменту, то, на нашу думку, дезадаптаційні реакції виявляються здебільшого в меланхоліків у періоді 1 3/4 С, у 2С в сангвініків з'являються екзальтованість, конфліктність і імпульсивність, що ми віднесли до компенсаційних механізмів адаптації, у фазі 2 1/4 С зменшується кількість виявів дезадаптації.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні особливостей виявів індивідуально-психологічних особливостей адаптації до переживання різних періодів великого біологічного циклу з урахуванням статі.

Література

1. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. Минск: Рассвет, 2001. 365 с.
2. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб., 2004. 701 с. (Серия «Мастера психологии»).
3. Кіреєва З. О. Становлення, розвиток та сучасність наукової школи «Психології часу». *Ювілейний збірник наукових праць, присвячений 150-річчю Одеського національного університету імені І. І. Мечникова*. Одеса, 2015. С. 278–284.
4. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 265 с.
5. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. С. 300–329.
6. Розанов В. А. Экология человека: учеб. пособие для студентов-психологов. Одесса: Наука и техника, 2006. 172 с.
7. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль: Економічна думка, 2000. 197 с.
8. Цуканов Б. И. Время в психике человека. Одесса: АстроПринт, 2000. 217 с.

Отримано: 10 червня 2019 р.

Прорецензовано: 14 червня 2019 р.

Прийнято до друку: 18 червня 2019 р.

e-mail: Kotsmo67@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-46-50

Коць М. О., Ятчук Т. М. Психолого-педагогічні засади корекції порушень особистісної сфери в підлітків з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 46–50.

УДК 159.922.6:376.015.3-053.2/6

Коць Михайло Онисимович,
кандидат психологічних наук, доцент,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Ятчук Тетяна Миколаївна,
магістрантка факультету психології і соціології,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ В ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті проаналізовано психолого-педагогічні засади корекції порушень особистісної сфери в підлітків з особливими освітніми потребами. Сформовано комплексну програму для роботи з такою особливою категорією дітей. Висвітлено специфіку основних напрямків роботи з такими дітьми, що ґрунтуються на попередніх діагностичних дослідженнях. Обґрунтовано потребу базування корекційних програм не на специфіку освітніх закладів, а на можливості учнів та їхні характерологічні й особистісні особливості. Узагальнено основні форми роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби: загальноосвітня підготовка, корекційно-розвивальне навчання, компенсаторно-адаптаційне навчання та абілітаційне навчання. Подано орієнтовну корекційну програму, що складається з дванадцяти занять.

Ключові слова: корекційна робота, діти з особливими освітніми потребами, особистісна сфера.

Mykhailo Kots,
PhD in Psychological Sciences, Associate Professor Lesya Ukrainka Eastern European National University
Tetiana Yatchuk,
Masters student, Department of Psychology and Sociology Lesya Ukrainka Eastern European National University

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF VIOLATIONS OF THE PERSONAL SPHERE IN ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article analyzes the psychological and pedagogical bases of correction of violations of the personal sphere in adolescents with special educational needs. A comprehensive program has been formed to work with such special category of children. The specifics of the main directions of work with such children, which are based on previous diagnostic studies, are highlighted. The necessity of resistance of correctional programs to the specifics of educational institutions, and the opportunities of students and their character and personal characteristics are justified. The paper summarizes the main forms of work with children with special educational needs: basic education, remedial and developmental education, compensatory-adaptive training, and abhazia training. An approximate correctional program consisting of twelve classes is presented.

Key words: correctional work, children with special educational needs, personal sphere.

Постановка проблеми. На сьогодні вивчення та формування умов для всебічного розвитку осіб, що мають особливі освітні потреби, набуло значної актуальності. Інклюзивна система освіти й різноманітні корекційні методики побудовані на особливостях особистісної сфери таких учнів. Різноманіття методів психологічної допомоги зумовлює пошук найбільш оптимальних та індивідуальних методів роботи. Проаналізувавши й систематизувавши наявні корекційні форми роботи, ми виявили потребу в індивідуальному підході та врахуванні можливостей усіх учасників таких занять, а також особливостей підліткового віку під час добору технік і методів корекційного впливу.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. У психології актуальними питаннями є сенсомоторна (П. Жоров, О. Конопкін, В. Чудновський), вольова (В. Іванніков, В. Селіванов), емоційна (Я. Рейковський, О. Чебикін), мотиваційна (О. Ксенофонтова, А. Файзуллаєв), моральна (Б. Братусь, П. Якобсон), особистісна (К. Абульханова-Славська, І. Чеснокова) саморегуляція. У соціальній психології вивчають механізми ціннісної саморегуляції (І. Кон, В. Семенов, В. Ядов).

Емоційно-поведінкові розлади особистості стали предметом наукових психологічних досліджень низки закордонних дослідників (А. Bandura, М. Braun, R. Walter, Z. Berkowits, A. Buss, K. Lorens, C. Richard, G. Kaufmann).

З психолого-педагогічного погляду представлено теоретичні концепції соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (О. Безпалько, І. Бех, І. Булах, І. Зверєва, А. Рижанова); основи соціально-правового

захисту дітей та молоді (Н. Агаркова, О. Караман, І. Ковчина, Ж. Петрочко); особливості професійної діяльності соціального педагога з дезадаптованими категоріями дітей і технології соціально-педагогічної роботи з ними (Л. Анісімов, Л. Артющікіна, О. Балакірєва, Г. Бєвз, Р. Вайнола, Т. Василькова, Ю. Василькова, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, А. Мудрик, А. Полянничко, С. Харченко).

Мета статті – вивчити порушення особистісної сфери в підлітків, що мають особливі освітні потреби, щоби виробити орієнтовну схему корекційної роботи.

Матеріали і методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння та узагальнення науково-практичної літератури з проблеми дослідження; емпіричні – різноманітні форми роботи, як групові, так і індивідуальні, з-поміж них: ігрові інтерактиви, корекційні вправи, елементи арттерапії та казкотерапії, а також психологічні метафоричні картки.

Виклад основного матеріалу. Поняття «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всіх учнів, чиї освітні проблеми виходять за межі традиційної норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей і дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків тощо). Загальновживаний термін «діти з особливими освітніми потребами» наголошує, що потрібно забезпечити додаткову підтримку в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку.

Найбільш поширене та прийнятне стандартне визначення «особливих потреб», зокрема в країнах Європейської спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standard Classification of Education): «Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги в процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, зокрема допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)» [7, с. 36].

В. О. Сєднева, розкриваючи основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку, виокремлює чотири варіанти навчання: 1) загальноосвітня підготовка; 2) корекційно-розвивальне навчання; 3) компенсаторно-адаптаційне навчання; 4) абілітаційне навчання [11, с. 4–6].

Учні з особливими освітніми потребами мають певні труднощі у володінні власними емоціями та ввімкненні вольової регуляції діяльності. Також виявлено відсутність достатніх знань про емоції людини, а також способи їх вираження. Відповідно постає потреба сформувати адекватні знання учнів про емоційно-вольову сферу особистості, розвинути вміння контролювати власні емоційні прояви й вольову сферу та сформувати орієнтовні корекційні програми для учнів, що мають особливі освітні потреби [8].

Наші теоретико-емпіричні дослідження емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами дали змогу виявити труднощі в контролі дітьми власних емоційних реакцій, установленні тісних емоційних контактів, високий рівень тривожності, а також недостатню розвиненість вольових зусиль і вольових якостей [9]. Такі результати засвідчують, що потрібно корегувати емоційно-вольову сферу загалом і тривожність зокрема.

Зважаючи на виокремлені напрямки роботи, ми сформуваємо корекційну програму, яка містить 12 занять тривалістю 35–45 хвилин.

На основі низки корекційних програм [1; 2; 3; 4; 9; 5; 6; 10; 11] розроблено синтезовану корекційну програму відповідно до особливостей вибірки досліджуваних (табл. 1).

Таблиця 1

Програма корекції порушень особистісної сфери в підлітків з особливими освітніми потребами

№ з/п	Назва заняття	Компонент особистісної сфери	Вправи	Тривалість заняття
1	Знайомимось, граючись	Емоційна сфера	«Запам'ятай ім'я», «Тік-так», «Хвіст дракона», «Самопредставлення», «Хто я?», «Завершення»	45 хв.
2	Тривожність, відійди	Емоційна сфера	«Не подобається – подобається», «Витівник», «Дихання», «Репетиція», «Подаруй усмішку»	35 хв.
3	Слухасмо свої емоції	Емоційна сфера	«Сонячні зайчата», «Коли я...», «Угадай емоцію», «Перетворення», «Розслаблення в позі морської зірки»	45 хв.
4	Наші емоції	Емоційна сфера	«Привіт», «Покажи емоцію», «Віддзеркалення емоційного стану», «Скульптура», «Квітка»	45 хв.
5	У світі емоцій	Емоційна сфера	«Мій настрій», «Чарівний мішечок», «Малюємо злість», «Веселка»	35 хв.
6	Пізнайко	Емоційна сфера	«Зустріч», «Скрина того, що мене засмучує», «Почуття тварин», «Молекули», «Лимон»	45 хв.
7	Ми зможемо	Вольова сфера	«Привітання з сусідом праворуч», «Малювання прапорців», «Графічний диктант», «Домалой візерунок», «Протилежності на малюнках», «Я – вітер»	40 хв.

8	Я володію собою	Вольова сфера	«Мій настрій сьогодні», «Опануй себе», «Знайти малюнок-двійник», «П'ятий зайвий», «Уважність до інших», «Скинь утому»	40 хв.
9	Я це вмію	Вольова сфера	«Доброго дня!», «Я сиджу спокійно», «Я можу тримати руку», «Чотири стихії», «Розфарбуй фігури», «Водоспад»	40 хв.
10	Навчасмося жити без тривожності	Емоційна сфера	«Привітаймося», «Зруш камінь», «Позбавлення від тривоги», «Будиночок», «Учимося розслабитися», «Ми з тобою схожі тим, що...»	45 хв.
11	Дзеркало емоцій	Емоційна сфера	«Привітання», «Мій найщасливіший день», «Наші емоції», «Скинь утому», «Дзеркало»	40 хв.
12	Завершення	Повторна діагностика компонентів особистісної сфери		45 хв.

До дослідження залучено учнів 7–8 класів. Заняття охоплюють різноманітні вправи, арттерапевтичні елементи, ігри та психогімнастичні елементи.

Під час першого заняття «*Знайомимося, граючись*», виконуючи вправу «Запам'ятай ім'я», учасники в колі передають м'яч і називають своє ім'я, поки м'яч не опиниться у психолога. Виконуючи вправу «Тік-так», учасникам потрібно познайомитися зі своїми сусідами ліворуч і праворуч. Виконуючи вправу «Представлення», дітям потрібно з аркуша обірвати фігурку людини, не використовуючи ножиці, а на руках, ногах і голові вписати інформацію про себе, яку запропонував психолог. Виконання вправи «Хто я?» передбачає написання п'яти відповідей на питання «Хто я?». Під час психогімнастичної гри «Хвіст дракона» учасники стають один за одним та уявляють себе частиною «хвоста дракона». Перший учасник намагається спіймати останнього в колоні.

Заняття № 2 спрямоване на роботу з тривожністю. Підлітків просять написати, що їм подобається у школі та вдома, що не подобається у школі/ вдома, що подобається та не подобається взагалі в житті (вправа «Не подобається – подобається»). Виконуючи вправу «Репетиція», психолог пропонує учасникам пригадати ситуацію, яка викликає в них тривогу. Потім програти цю запропоновану ситуацію. А під час виконання вправи «Вітівник» кожен учасник повинен пригадати веселу гру та провести її в групі. Дихальна вправа «Повітряна куля» спрямована на зняття м'язового напруження, а «Подаруй посмішку» – на завершення корекційної роботи та підтримання позитивної атмосфери взаємодії.

Третє заняття охоплює вправи на корекцію та розвиток емоційної сфери підлітків, а також на підвищення рівня їхнього емоційного інтелекту. Під час виконання вправи «Сонячні зайчата», учні утворюють коло, один із них грає роль сонечка. Гра триває доти, доки в ролі сонечка не спробують себе всі діти. Вправа «Коли я...» відбувається у два етапи. На першому етапі діти по черговому називають будь-яку емоцію. На другому – психолог промовляє: «Коли я..., то відчуваю...», і кидає м'яч учасникам, які мають назвати емоцію. Виконуючи вправу «Угадай емоцію», діти за допомогою заздалегідь підготовлених карток з емоціями повинні зобразити подану емоцію, використовуючи лише міміку та пантоміміку, інші учасники мають відгадати про яку емоцію йдеться. Виконання вправи «Перетворення» передбачає за допомогою міміки та жестів виявляти своє ставлення до учасника, який щоразу приміряє на себе різні ролі. І насамкінець вправа «Розслаблення в позі морської зірки» спрямована на зняття психологічної та м'язової напруги, залучає уяву.

Заняття № 4 також передбачає корекцію емоційної сфери. Ведучий роздає учасникам картки з різними емоційними станами. Учасникам потрібно сказати «Привіт!» із написаною емоційною реакцією. Під час виконання вправи «Покажи емоцію» діти виходять у центр кола та відтворюють емоційні стани, зображені на запропонованих картках. Решта учнів відгадує їх. Виконуючи вправу «Віддзеркалення емоційного стану», один з учасників повинен продемонструвати емоційний стан, який зобразив інший учасник. У вправі «Скульптура» учасники стають «глиною» та «скульптором». «Скульптор» без слів має на «глині» зобразити емоції, які запропонував психолог. Вправа «Квітка» спрямована на зняття емоційної напруги.

На занятті № 5 «У світі емоцій» під час виконання вправи «Мій настрій» учасники вітаються зі своїми сусідами та по черговому розповідають про власний настрій сьогодні. Вправа «Чарівний мішечок» передбачає «викидання» своїх негативних емоцій в мішечок, а потім віднесення їх до смітника. З іншого мішечка потрібно взяти позитивні емоції. За допомогою арттерапевтичної техніки «Малюємо злість» учні малюють злість, як вони її уявляють, або людину, до якої вони відчувають злість, а потім за командою психолога рвуть цей аркуш на маленькі частини та викидають до смітника, тим самим позбуваючись її. За допомогою вправи «Веселка» учасники знімають напругу.

На наступному занятті з умовною назвою «Пізнайко» ведучий пропонує учасникам утворити два кола й по черговому вітатися один з одним відповідно до варіантів, які запропонував психолог (вправа «Зустріч»). Під час арттерапевтичної вправи «Скриня того, що мене засмучує» учасники уявляють скриню, у якій вони можуть зачинити все, що їх засмучує. Потім важливо промалювати цю скриню та ті ситуації, предмети й осіб, які засмучують. Виконуючи вправу «Почуття тварин», діти діляться на групи по 3 учасники.

Потім визначають, хто стане 1, 2 та 3 гравцем. Перший гравець повинен задумати тварину, другий – будь-яку емоцію, а третій зобразити цю тварину із загаданою емоцією. Інші учасники мають здогадатися, яку тварину й емоцію їм демонструють. Вправа «Молекули» передбачає невербально виявляти певні емоції один до одного, рухаючись кімнатою. Коли ведучий промовляє слово «камінь» – учасники зупиняються та зосереджуються на емоціях, у випадку «рух» – учасники рухаються далі, зображаючи емоційний стан. Вправа «Лимон» спрямована на зняття м'язового напруження та розслаблення учасників.

Заняття № 7 з умовною назвою «*Ми зможемо*» охоплює вправи на розвиток вольових якостей підлітків. Передовсім учні виконують вправу «Привітатися з сусідом праворуч», де вони по черговому вітаються з сусідом праворуч, називають його ім'я та посміхаються йому. Гра відбувається по колу. У вправі «Малювання прапорців» школярі повинні намалювати прапорці згідно зі встановленими вимогами. Учні мають перед собою приклад, який створив психолог. Результатом виконання вправи «Графічний диктант» є намальовані візерунки відповідно до інструкції психолога. Інструкцію сприймають на слух, без наочного прикладу виконання. У вправі «Домалюй візерунок» треба діяти за правилом, виконуючи зазначений ведучим візерунок, який містить послідовне з'єднання деталей. А під час виконання вправи «Протилежності на малюнках» потрібно знайти відмінності на поданих малюнках. Вправа на ауторелаксацію «Я – вітер» спрямована на зняття напруження.

Восьме заняття «Я володію собою» охоплює інтерактиви на формування вольових зусиль. У вправі «Мій настрій сьогодні» учні повинні домалювати заготовлений портрет відповідно до сьогоднішнього настрою, а також розфарбувати малюнок. Вправа «Опануй себе» полягає в навчанні прийому самозаспокоєння та саморегуляції поведінки й емоційних виявів. Вправа «Знайди малюнок-двійник» передбачає пошук серед запропонованих малюнків ідентичного, а вправа «П'ятий зайвий» – пошук зайвого предмету серед низки запропонованих. Під час виконання вправи «Уважність до інших» один з учнів сідає спиною до учасників та описує поведінку іншого члена групи впродовж всього дня. Вправа триває, доки не буде описана поведінка кожного учасника. Вправа «Скинь утому» спрямована на зняття напруження та розслаблення.

Заняття № 9 «Я це вмію» учні розпочинають із вправи «Доброго дня!». Учасники утворюють коло та посміхаються сусіду праворуч, говорячи «Доброго дня!». Потім вправу потрібно повторити в зворотному порядку. Виконуючи вправу «Я сиджу спокійно», учасникам потрібно сісти на крісло, максимально розслабити м'язи тіла та перебувати в цьому стані 5 хвилин. Далі учасники повинні сісти прямо, розслабити плечі, витягнути праву руку в правий бік на висоту плеча. Повернути голову праворуч і повернути руку так, щоб долоня була донизу. Погляд варто зосередити на руці. Потрібно перебувати в такому положенні хвилину, стежити за тим, щоб рука не тремтіла й була розслаблена. Теж саме виконати і для лівої руки (вправа «Я можу тримати руку»). Вправа «Чотири стихії» спрямована на виконання чітко поставлених завдань. Вона дає змогу пропрацювати довільну поведінку та саморегуляцію. Виконуючи вправу «Розфарбуй фігури», учні довільно розфарбовують різні геометричні фігури. Особливу увагу варто звертати на старанність виконання вправи. Вправа на релаксацію «Водоспад» спрямована на зняття напруги, заспокоєння та розслаблення.

Заняття № 10 «Навчаємося жити без тривожності» розпочинається із вправи «Привітаймося». Діти повинні хаотично рухатися по кімнаті й за сигналами ведучого вітатися заздалегідь обговореними способами. Вправа «Зруш камінь» передбачає навчання навичок керувати власним гнівом, а також зниження рівня тривожності. Дітям потрібно уявити великий камінь і спробувати зрушити його з місця. Вправа «Позбавлення від тривоги» спрямована на зняття тривоги, неспокою, напруження. Виконуючи вправу «Будиночок», основну увагу приділяють пальчиковій гімнастиці та дихальній техніці. Під час виконання вправи «Вчимося розслаблятися» дітям треба виконувати задані дії, спрямовані на вироблення навичок саморегулювання. Далі, виконуючи вправу «Ми з тобою схожі тим, що...», учасники створюють два кола: внутрішнє та зовнішнє. Учні в зовнішньому колі говорять: «Ми з тобою схожі тим, що...», а учасники внутрішнього – «Ми з тобою відрізняємося тим, що...»

Заняття № 11 «Дзеркало емоцій» розпочинається із вправи «Привітання». Учасники повинні вітатися один з одним різноманітними способами, але лише невербально, використовуючи своє тіло. Під час виконання арттехніки «Мій найщасливіший день» діти пригадують і малюють найщасливіший день у їхньому житті, а потім, використовуючи малюнок, розповідають про цей день іншим учням. Для виконання вправи «Наші емоції» потрібно мати набір карток із зображенням різноманітних емоцій. Діти виконують серію завдань із поданими картками. Вправа «Скинь утому» присвячена навичкам саморегулювання та зняття напруження, а вправа «Дзеркало» – розвитку навичок самомотивації та самостимулювання.

Загалом комплекс корекційних занять спрямований на зниження вияву особистісних порушень у підлітків з особливими освітніми потребами, а саме: тривожності, порушень емоційної та вольової сфер.

Повторна діагностика компонентів особистісної сфери відбувалася за допомогою таких методик: 1) тест САН; 2) тест шкільної тривожності Філіпса; 3) методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана; 4) шкала тривожності Тейлор.

Висновки. У статті визначено основні напрямки корекційної роботи з підлітками, що мають особливі освітні потреби, спрямовані на особистісну сферу. У таких осіб спостерігаємо труднощі у вольовому регулюванні власних дій та емоційних виявів, а також високий рівень тривожності. Виявлено недостатні знання про емоції людини, форми їх вияву, вольові зусилля та способи активізації.

Подальшими перспективами роботи буде формування адекватних знань учнів про емоційно-вольову сферу особистості, розвиток умінь контролювати власні емоційні вияви та вольову сферу, зниження рівня тривожності, зокрема шкільної, а також подальша післякорекційна діагностика задля перевірки ефективності програми.

Література

1. Арттерапія. *Дитячий психолог: укр. сайт для батьків і дитячих психологів*. URL: <https://dytpsyholog.com/2015/05/01/арт-терапія>.
2. Дихальна гімнастика для дітей. *Країна українок: укр. портал*. 2019. URL: <https://krainau.com/maty-ta-dytyna/dykhalna-himnastyka-dlia-ditei.html>.
3. Донська М. Корекція і розвиток емоційно-вольової сфери дітей старшого дошкільного віку за програмою «Веселка». URL: <http://detkam.in.ua/korekciya-i-rozvitok-emosijno-voleovoyi-sferi-ditej-starshogo.html>.
4. Єгорова Г. А. Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. URL: <http://www.divovo.in.ua/programa-z-korekcijno-rozvitkovoyi-roboti-korekciya-rozvitku-v2.html>.
5. Ігри по корекції емоційної сфери дітей. Емоційна дитина. *Zdorovii.info: сайм*. URL: <http://zdorovii.info/igri-po-korekciyi-emosijnoyi-sferi-ditej-emosijnij-ditina>.
6. Лукманова А. Вправи для зняття тривожності і страху. URL: <http://detkam.in.ua/vpravi-dlya-znyattya-trivojnosti-i-strahu.html>.
7. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Вид. доп. та переробл. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
8. Коць М. О., Ятчук Т. М. Особливості психологічної корекції емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне: РДГУ, 2018. Вип. 10 / упоряд. Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова; ред. кол.: Р. В. Павелків, В. І. Безлюдна, Н. В. Корчакова. С. 85–92.
9. Коць М. О., Ятчук Т. М. Специфіка діагностики емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2018. Вип. 6. Т. 2. С. 51–55.
10. Психокорекційна робота психолога з учнями молодшого шкільного віку. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3902/86>.
11. Сєднева В. О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку: методичні рекомендації. Миколаїв: ОППО, 2011. 36 с.

Отримано: 2 травня 2019 р.

Прорецензовано: 8 травня 2019 р.

Прийнято до друку: 10 травня 2019 р.

e-mail: primachok73@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-51-55

Примачок Л. Л. Завдання сучасної вищої освіти та професійне зростання студентів – майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 51–55.

УДК 159.923.2 (032-456:89)

Примачок Людмила Леонтіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації, Навчально-науковий інститут охорони здоров'я Національного університету водного господарства та природокористування

ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті зазначено, що професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб'єкта діяльності, яка відображає високий рівень професійної кваліфікації і компетентності, різноманітність ефективних професійних навичок та умінь, здатність опанувати сучасні алгоритми та способи розв'язання професійних завдань, що дозволяє провадити діяльність із високою мірою продуктивності. Визначено, що найбільш істотною характеристикою професіоналізму постає професійна самосвідомість як інтегральна характеристика людини, самоорганізованої психологічної системи, що констатує відповідність виконуваної професійної діяльності тому образу світу, який потрібний для розуміння цінності та смислу дій, що становлять зміст професійної діяльності.

Ключові слова: професійне зростання, професіоналізм діяльності, професійна кваліфікація, професійна самосвідомість, професійні завдання та задачі.

Liudmyla Prymachok,

PhD in Pedagogical Sciences, Professor's assistant of the Department of human health and physical rehabilitation of Educational and Scientific Institute of Public Health of National University of Water Management and Nature usage (Rivne, Ukraine)

THE TASKS OF CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION AND PROFESSIONAL GROWTH OF STUDENTS – FUTURE SPECIALISTS

The article deals with the problem of professionalism of the activity as a qualitative characteristic of a subject of this activity, which reflects the high level of professional qualification and competence, the variety of effective professional skills and abilities, the ability to master modern algorithms and methods for solving professional tasks. These tasks have a purpose to provide the process of a professional activity with a high degree of productivity. It was determined that the most significant characteristics of professionalism is the professional self-consciousness as the integral characteristic of a person as a self-organized psychological system, which states the conformity of professional activity performed by a person according to the image of the world, which is necessary for understanding the value and the meaning of the actions constituting the content of the professional activity.

Key words: professional growth, professionalism of the activity, professional qualification, professional self-consciousness, professional tasks.

Постановка проблеми. У наших наукових публікаціях ідеться про професійне становлення фахівців, зокрема тих, хто вже закінчив заклади вищої освіти. Водночас, якщо говорити про професійне становлення особистості, не можна не торкнутися проблеми психологічних особливостей професійної підготовки майбутніх спеціалістів, адже це – окреме питання, бо формування майбутнього фахівця в умовах вищої школи відбувається дещо по-іншому (ідеться про методи, засоби, техніки та технології навчання на заняттях, а також про педагогічно регульовану діяльність, фасилітацію професійного становлення майбутнього фахівця тощо). Останнє, своєю чергою, значно зумовлюватиме формування особистості професіонала впродовж усього подальшого життя, здатність спеціаліста до самоосвіти, самопідготовки та саморозвитку.

Тому в цій статті окреслимо психологічні особливості професійного становлення майбутнього фахівця в умовах опанування майбутніх спеціалізацій у сучасній вищій школі. Окремо проаналізуємо моменти, які стосуються інтеграції України до європейської та світової освітньої парадигми, адже саме ці положення визначатимуть напрямки нашого, зокрема емпіричного, дослідження.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Отже, тенденції розвитку світового освітнього процесу свідчать про суттєві зміни освітньої парадигми, які відбуваються останніми роками й пов'язані зі складними соціокультурними трансформаціями сучасного суспільства. Зокрема, І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк зазначають, що в усіх сферах людської життєдіяльності відбувається процес зміни морально-етичних і ціннісно-сміслових орієнтацій, пов'язаний з активним пошуком суб'єктом

шляхів створення антропогенної цивілізації майбутнього [2, с. 3–6]. Водночас, незважаючи на суттєві досягнення в розвитку сучасної науки, техніки, мистецтва, досі залишається нерозв'язаним питання професійного становлення майбутнього фахівця, пов'язане з формуванням скриптів і фреймів, які загалом визначатимуть високий рівень розвитку професіонала [6].

На сьогодні вища освіта в усьому світі розвивається під впливом трьох провідних чинників змін, а саме: становлення суспільства, ґрунтованого не лише на знаннях, а й на формуванні компетентності особистості, на інформаційно-комунікативному прогресивному розвитку та глобалізації. Перетворення, які відбуваються, істотно змінюють роль, завдання, структуру і зміст функціонування вищої освіти як соціального інституту. В умовах постійних змін, які мають місце в суспільстві, загальної соціально-економічної нестабільності та глобальних загроз, вища освіта залишається надважливим пріоритетом державного управління. Саме з вищою освітою пов'язують неабиякі досягнення стійкого соціального розвитку й макроекономічного зростання, збільшення кількості висококваліфікованих спеціалістів, створення об'єктів інтелектуальної власності, підвищення загального рівня освіти населення. Професійне становлення свідчить про здатність особистості ефективно застосовувати знання, уміння та навички, сформованість компетентностей фахівця, дає їй шанс саморозвитку особистості, використання професійно значущого досвіду тощо.

Безперечно, що в сучасному світі роль вищої освіти значно зростає. З одного боку, це пов'язано з численним збільшенням студентів у всьому світі, а з іншого, – із розширенням функцій і завдань вищої освіти, підвищенням вимог до випускників вишів з боку роботодавців. Тому, зазначають І. Д. Пасічник і С. Д. Максименко, завдання вищої освіти такі:

- забезпечити підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних задовольнити соціальні потреби в усіх сферах людської діяльності шляхом надання їм можливості отримувати високий рівень кваліфікації;
- надати можливості отримати вищу освіту й постійно навчатися впродовж усього подальшого життя;
- надати можливості для індивідуального розвитку особистості, її соціальної мобільності з метою виховання в душі громадянськості та підготовки до активної участі в усіх сферах життя суспільства;
- розвивати й поширювати знання шляхом упровадження науково-дослідної діяльності, забезпечення соціальної активності, сприяючи тим самим культурному, соціальному розвитку самої особистості;
- формувати у фахівця суспільні цінності, виховуючи у студентів здатність сприймати ті цінності, які становлять основу демократичного суспільства [3, с. 6–10].

Мета статті – проаналізувати функції, які виконує заклад вищої освіти, що сприяють найбільш повній реалізації завдань професійного становлення майбутнього фахівця; виокремити найбільш значущі особливості студентства; окреслити основні параметри, які характеризують студентську молодь як соціокультурну макрогрупу, дати власне визначення «професіоналізму діяльності» фахівця.

Матеріали і методи дослідження. Щоби розв'язати поставлені в роботі завдання, використано такі теоретичні методи дослідження: категорійний, структурно-функційний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Варто наголосити, що вища освіта набагато більшою мірою, ніж інша професійна освіта, пов'язана з особистісним зростанням людини, становленням її індивідуальності, формуванням суб'єктної професійно-особистісної позиції, з урахуванням усієї різноманітності суб'єктивних і об'єктивних чинників, з актуалізацією особистісно та професійно значущого досвіду тощо [9, с. 552].

Заклад вищої освіти виконує багато функцій, які сприяють найбільш повній реалізації завдань професійного становлення майбутнього фахівця. Це такі функції, як:

1. *Соціальна функція* – безпосередня участь вишу у визначенні шляхів розвитку регіону. Ідеться, переліком, про вивчення його соціальних проблем і на цій основі – корекцію структури змісту освітнього процесу, процесу професійного становлення студентів як спеціалістів із погляду потреби їхньої професійної діяльності в цьому регіоні, а також експертизу освітніх проєктів і послуг для виявлення їх об'єктивної потреби для суспільства.

2. *Культурна функція* – забезпечення неабияких можливостей для реалізації творчого процесу в професійній діяльності. До структури вишу належать не тільки початкові приміщення, але й всі об'єкти соціокультурного призначення (спортивні споруди, музеї, театральні студії), які, своєю чергою, також створюють додаткові можливості для організації навчально-виховного процесу, спрямованого на професійне становлення студентів у плані їх формування як суб'єктів культури.

3. *Наукова функція* – фундаментальні дослідження, які проводять в університеті, мають бути зорієнтовані, з одного боку, на розв'язання проблем певного регіону, а з іншого, – на розроблення наукових основ організації професійного становлення студентів. Як правило, університет має проводити наукові дослідження, пов'язані з соціокультурною регіональною проблематикою.

4. *Суто професійна функція* – трансляція професійних знань студентам у різних наукових сферах, а також формування професійно і соціально значущих якостей особистості студентів [1, с. 142–144].

Незалежно від виду вишу, рівня його акредитації всі заклади провадять освітню діяльність за багатьма напрямками підготовки. Університет реалізує не тільки освітні програми вищої, але й післядипломної професійної освіти, здійснює підготовку, перепідготовку і (або) підвищення кваліфікації працівників вищої кваліфікації, наукових і науково-педагогічних кадрів, виконує фундаментальні та прикладні наукові дослідження за різними науковими напрямками, забезпечуючи професійне становлення в широкому розумінні цього слова.

Основний контингент університетського суспільства становлять студенти. На сьогодні актуалізовано достатньо високий науковий інтерес до цієї суспільної групи молоді, який пояснюють декількома об'єктивними причинами. По-перше, у сучасному суспільстві наука, промисловість, сільське господарство, культура тощо зумовлюють подальше зростання чисельності і якості підготовки спеціалістів із вищою освітою (стосовно інших груп молоді, яка навчається в середніх закладах освіти). По-друге, щороку зростає соціально-економічна значущість якості реалізації навчально-підготовчих функцій студентів вишів. По-третє, студентство – важливе джерело поповнення інтелігенції. По-четверте, студентство відіграє неабияку роль у суспільно-політичному житті нашої країни.

Студентська молодь завжди цікава як покоління, яке внаслідок свого досить високого освітнього рівня, активного працездатного віку, динамічної соціальної поведінки в найближчому майбутньому посяде місце основної інтелектуальної та суспільної сили. Студентство посідає проміжне місце між молодшою і старшою віковими категоріями населення. Останнє великою мірою пояснює те, що студентське середовище адаптується до інновацій більш усвідомлено, ніж діти, і водночас – більш природно, ніж люди зрілого віку. Отже, як найбільш прогресивна частина молоді, студентство особливо гостро відчуває ті зміни, які відбуваються в житті суспільства.

Термін «студентство» означає власне студентів як соціально-демографічну групу, для якої характерна неабияка чисельність, статевовікова структура, територіальний розподіл, певні соціально-психологічні особливості, зокрема особливості соціалізації, яка займає певне суспільне положення і приймає свої соціальні ролі та статус [8].

Студентство як особлива соціальна група виникла в Європі у XII столітті одночасно з появою перших університетів. Середньовічне студентство було вкрай неоднорідним як у соціальному, так і у віковому планах. Із розвитком капіталізму і підвищенням соціальної значущості вищої освіти роль студентства в житті суспільства поступово зростала. Студентство стає не тільки джерелом поповнення кваліфікованих кадрів, інтелігенції, але й саме становить досить чисельну і важливу соціальну групу. Хоча висока вартість вищої освіти й наявність низки інших соціальних бар'єрів здебільшого робили вищу освіту доступною тільки для заможних шарів суспільства, і саме вона давала людям, які її здобули, значні привілеї. Проте вже в XIX – на початку XX ст. студентство відрізнялося високою політичною активністю і стало відігравати помітну роль у суспільному житті багатьох країн.

Соціологічні дослідження, які стосуються проблем студентства в Україні, проводять досить систематично, охоплюючи широке коло проблем: соціальні джерела поповнення студентства, передумови соціальної мобільності, соціальна ефективність вищої освіти, особливості відмінностей професійних груп студентства, удосконалення навчально-виховної діяльності вищої школи, життєві плани її випускників, соціальна активність молодих спеціалістів тощо.

Проблемно, що в науковій літературі немає єдиного погляду щодо соціологічного статусу студентства, незважаючи на достатньо велику кількість робіт, присвячених цій темі. Його називають або «соціально-демографічною», або «соціально-професійною», чи «самостійною соціальною групою», чи «суспільною групою», а іноді – «шар інтелігенції» або «соціальний прошарок». Зокрема, Л. Корпорович [7] вважає студентство досить мобільною соціальною групою, мета існування якої – організована за певною програмою підготовка до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному й духовному планах. Д. Бем [5] наголошує на тому, що студентство – це складник такої соціально-демографічної спільноти, як молодь. Студентство – особлива група суспільства, яку вважають своєрідним резервом інтелігенції, – об'єднує у своїй структурі молодих людей приблизно однакового віку, освітнього рівня – представників усіх класів, соціальних шарів і груп населення. Подібну думку висловлюють Р. Андерсон, К. Макклері, Е. Кевін [4], які вважають, що студентство – це особлива соціальна група, яка формується з різних соціальних груп суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці й побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе до майбутньої роботи, до діяльності в науці, культурі тощо – головне та здебільшого єдине заняття.

Ураховуючи аналіз літературних джерел, можна виокремити найбільш значущі особливості студентства. По-перше, ця соціальна група – це частина молоді. Проте від молоді студентство відрізняється характером діяльності, зокрема навчальної, яка постає в систематичному накопиченні, опануванні знань, умінь і навичок, а також видів діяльності, наближеної до професійної.

Отже, соціальна група «молодь», яка об'єднує суб'єктів приблизно одного віку й однакового рівня освіти, відрізняється від інших соціальних груп, зокрема від студентів, які мають автентичні форми орга-

нізації своєї життєдіяльності, проживають у досить великих вишівських центрах, актуалізують власний спосіб життя в стінах вишу, у студентській групі, гуртожитку, вирізняються відносною самостійністю у виборі способів діяльності в навчальний та позаурочний час. Тому важливою особливістю студентства як соціальної мікрогрупи є участь у навчальних заняттях та опанування майбутньої професії, прагнення відповідно оволодіти нею.

Більшість науковців дотримується думки, що студентство – цілком самостійна соціальна група, оскільки це – сукупність осіб, об'єднаних спільними інтересами, які перебувають у процесі міжособистісної взаємодії, надають один одному допомогу в досягненні особистісно та професійно значущих цілей. Можна наголосити, що студентство має достатню кількість усіх необхідних характеристик, за якими його можна віднести до особливої соціальної групи. Для цієї групи характерне: виконання в суспільстві певних конкретних соціально значущих функцій, об'єктивність існування, однозначна детермінованість поведінки членів своєї групи, цілісність і самостійність ставлення щодо інших соціальних груп, специфічні соціально-психологічні риси й система морально-етичних цінностей тощо.

Отже, як особлива соціальна група студентство, яке об'єднує молодих людей із певними соціально значущими прагненнями і завданнями, має окремі притаманні тільки йому особливості, одна з яких полягає в тому, що опанування соціокультурним досвідом безпосередньо пов'язане з навчанням у виші. Водночас спостерігаємо процес становлення індивідуалізації особистості, формування її життєвих цілей, орієнтирів і морально-ціннісних настановлень. У свідомості й поведінці закладено стійкі ціннісні фрейми, які мають формувати складну багатовимірну конструкцію, якою є аксіопсихіка особистості.

До основних параметрів, які характеризують студентську молодь як соціокультурну макрогрупу, перш за все варто віднести особливу спрямованість інтересів студентської молоді, що виявляється в побудові перспективної життєвої позиції, а також детермінує виконання різноманітних видів професійної діяльності в майбутньому. Саме в цей період складають первинну життєву програму, у якій формують цілі та завдання, пов'язані з її реалізацією. Свідомість молоді, безумовно, спрямована в майбутнє і має за мету змінити соціальний статус суб'єкта в процесі життєвого та професійного самовизначення. Пошук свого життєвого шляху, пов'язаний із неабиякою орієнтацією на реальне професійне зростання, і водночас соціальна неадаптованість і незахищеність молоді людини в соціокультурному середовищі – це ще так звані внутрішні детермінанти, які накладають значний відбиток на процес професійного становлення молодих людей. У цьому процесі також варто виокремити такі ознаки, як активність життєвої позиції, самостійність і високий ступінь її вияву у творчій або наближеній до професійної діяльності, оснований на знаннях, переконаннях, уміннях, компетентностях, прагненнях, цілях, бажаннях тощо.

Як правило, студенти з готовністю демонструють бажання брати участь у суспільно значущій діяльності, поступово усвідомлюючи власну відповідальність, яка вказує на співвідношення особистісних і суспільних інтересів та потреб, набуваючи здатності зіставляти різні погляди, критично їх оцінювати. Уміння абстрагуватися від неприйнятних для себе орієнтирів, критично їх осмислювати за своєю суттю відповідає студентському віку. Ще не значний, не достатній багаж особистісного та соціально значущого досвіду, невизначені та дещо «розмиті» орієнтири майбутнього в структурі особистості молоді людини формують у свідомості студентства загострене відчуття соціальної справедливості, віру в урегульованість і передбачуваність соціальних процесів, переконаність у тому, що успішна реалізація життєвих програм і планів залежить тільки від самого себе, а моральна й матеріальна винагорода мають відповідати рівневі знань, умінь і навичок студентів. Подібну позицію також можна проаналізувати як характеристику соціокультурної ідентичності, пов'язану з належністю індивіда до макрогрупи «студентство».

Крім того, на нашу думку, до специфічних особливостей студентства варто віднести прагнення досягати соціального престижу. Прагнучи завершити навчання у виші й так реалізувати свою мрію щодо здобуття вищої освіти, більшість студентів усвідомлює, що заклад вищої освіти – один із засобів соціального зростання. Це слугує об'єктивною передумовою, яка формує психологію професійного становлення особистості впродовж усього життя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ми вважаємо, що *професіоналізм діяльності* – якісна характеристика суб'єкта діяльності, яка відображає високий рівень професійної кваліфікації і компетентності, різноманіття ефективних професійних навичок і умінь, здатність опанувати сучасні алгоритми та способи розв'язання професійних завдань, що дає змогу провадити діяльність із високою мірою продуктивності.

Свою чергою, професіоналізм особистості якісно характеризує суб'єкт праці, відображаючи високий рівень професійно важливих та особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріант професіоналізму, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста, його професійне зростання.

Ми вважаємо, що розвивається не система психічних процесів, не діяльність, не психіка як система психічних процесів, властивостей і станів, а людина як цілісна психічна система в реальній життєдіяльності. У цьому випадку професіоналізм розглядаємо як перманентно відображувану невід-

повідність між образом світу професіонала (розширеним і поглибленим у ході професійної діяльності) і ціннісно-смісловим змістом професійної діяльності (граничним у ньому є ставлення до діяльності як способу самореалізації). Водночас найбільш істотною характеристикою професіоналізму постає *професійна самосвідомість* як інтегральна характеристика людини, самоорганізованої психологічної системи, що констатує відповідність виконуваної професійної діяльності тому образу світу, який потрібний для розуміння цінності та смислу дій, що становлять зміст професійної діяльності. Професіоналізм в умовах реальної життєдіяльності людини спрямований на розв'язання завдань, на смисл і цінність виконуваної роботи для суспільства й самого фахівця, на осмислення себе як професіонала, на експлікацію власної професіоналізації як явища, що постійно розвивається (і тільки в цьому процесі існує).

Отже, аналіз теоретико-методологічних засад сучасної психології дав змогу побудувати нову концептуальну схему, яка в експериментально-методичному плані конституює можливість адекватно розв'язувати проблеми професійного становлення фахівця. Одним із найбільш важливих наслідків такої роботи стала не лише методологічна рефлексія концептуальних ідей професійного становлення, але й можливість подати процес професійного становлення як аксіологічний, який забезпечує продуктивність самоздійснення особистості, знаходження особистісних цінностей і смислів, які, з одного боку, фасилітують становлення особистості фахівця, формування його особистісних новоутворень, важливих для реалізації професійної діяльності, а з іншого, сприяють ефективному професійному зростанню спеціаліста.

Література

1. Лаптева О. И. Рефлексивная компетентность педагога. *Россия между Западом и Востоком: сб. научн. и метод. работ.* Вып. 3. Омск: ООИПКРО, 2002. С. 142–144.
2. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал.* Острог: Вид-во НаУОА, 2014. Вип. 28. С. 3–17.
3. Пасічник І. Д., Максименко С. Д. Специфіка підготовки майбутніх спеціалістів у контексті економічної психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал.* Острог: Вид-во НаУОА, 2008. Вип. 10. С. 6–10.
4. Anderson R., McCleary K., Kevin E. Pointing toward a poetic of personal growth. *ReVISION.* 1984. Vol. 7 (1). P. 35–48.
5. Bem D. J. Self perception theory. *Advances in Experimental Social Psychology.* New-York, 1972. Vol. 6. P. 1–63.
6. Kloskowska A. *Socjologia Kultury.* Warszawa: Gzytelnik, 1981. 607 s.
7. Korporowicz L. *Tworzenie sensu: język – kultura – komunikacja.* Warszawa: Oficyna naukowa Warszawa, 1993. 188 s.
8. Lewin K. *Resolving social conflicts; and, Field theory in social science.* Washington, DC: American Psychological Association, 1997. 422 p.
9. Norman D., Waugh H. Stimulus and response interference in recognition-memory experiments. *J. of Exp. Psychol.* 1968. Vol. 78. № 4. P. 551–559.

ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 26 квітня 2019 р.

Прорецензовано: 6 травня 2019 р.

Прийнято до друку: 7 травня 2019 р.

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

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-57-60

Avhustiuk M. M. Peculiarities of efficient metacognitive monitoring of university student's learning activity. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 57–60.

УДК 159.955; 159.953

Mariia Avhustiuk,

PhD in Psychological Sciences, Senior Teacher of International Relations Department
of the National University of Ostroh Academy

PECULIARITIES OF EFFICIENT METACOGNITIVE MONITORING OF UNIVERSITY STUDENTS' LEARNING ACTIVITY

The article is dedicated to the theoretical description of the peculiarities of formation of the skills of efficient metacognitive monitoring of the learning activity of university students. In particular, we highlighted negative impacts of the illusion of knowing in the learning activity of university students such as inadequate self-estimation of the learning results, metacognitive incompetence, inability to estimate actual level of real understanding of students' own knowledge skills and strategies, inability to differentiate the illusory knowledge and not illusory one, etc. We also provided an analysis of importance of effective metacognitive monitoring skills formation of the learning activity of university students. It is approved that such formation is possible because of stimulation of students' learning motivation, formation of adequate self-estimation, development of high levels of reflexivity, development of students' capability of individual estimation of their own activity and its results, development of ability to provide effective feedback, teaching the ways how to use the processes of metacognitive monitoring with an aim to understand their own attitude towards the learning disciplines and the chosen speciality. Possible perspectives of future investigations of the problem are also described.

Key words: confidence, illusion of knowing, metacognitive monitoring, learning activity, judgments.

Августюк Марія Миколаївна,

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри міжнародних відносин
Національного університету «Острозька академія»

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОГО МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Статтю присвячено вивченню особливостей формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Зокрема, відзначено негативний вплив ілюзії знання в навчальній діяльності студентів, а саме неадекватну самооцінку результатів навчання, метакогнітивну некомпетентність, нездатність студентів об'єктивно оцінити рівень реального розуміння власних знань і стратегій, нездатність диференціювати ілюзорне знання від неілюзорного тощо. Проаналізовано важливість формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Установлено, що це можливе завдяки стимулюванню у студентів навчальної мотивації, формуванню адекватної самооцінки, розвитку високих показників рефлексивності, розвитку здатності самостійно оцінювати свою діяльність та її результати, здатності до зворотного зв'язку, навчанню використовувати процеси метакогнітивного моніторингу для усвідомлення власного ставлення до тієї чи тієї навчальної дисципліни та до обраної спеціальності. Описано можливі перспективи подальших досліджень проблеми.

Ключові слова: упевненість, ілюзія знання, метакогнітивний моніторинг, навчальна діяльність, судження.

Formulation of the problem. The relevance of the studies of metaknowledge in general and specifically of the processes of metacognitive motivation is determined, first of all, by the tendency of many people to distort the understanding of what they know and what they do not really know, and also if they are competent in solving learning tasks. As the problem of knowledge overestimation is a comprehensive phenomenon in the modern system of education, the illusion of knowing also proves to be a conceptual problem in the learning process.

The realization of effective metacognitive monitoring lies in the responsibility of all participants of the learning process for a number of issues aimed at effective cooperation and retention of positive results. The learning activity of students requires not only the organization of work during some class activities, but also the development of appropriate skills to understand issues that are taken into account within the framework of the course, assimilation quality of the given information, and monitoring of the training process. These may help to form inevitably appropriate training characteristics for further self-organization.

An analysis of recent researches and publications. Some significant characteristics of metacognitive monitoring as a regulatory aspect of metaknowledge, its structural components, types, and influence on the learning process are illustrated in the works by L. Baker, A. Brown, A. Fomin, F. Jönsson, A. Karpov, M. Kashapov, A. Koriat, L. Narens, T. Nelson, J. Nietfeld, I. Pasichnyk, E. Savin and others. Separate factors of

metacognitive monitoring are also studied in the researches of such scholars as S. Berry, M. Bradley, T. de Baker Rodel, T. Dotsevykh, T. Dubovytska, V. Epstein, A. Glenberg, T. Ilina, R. Kalamazh, A. Karpov, T. Khomulenko, A. Koriat, S. Lichtenstein, R. Maki, J. Metcalfe, D. Moore, L. Narans, T. Nelson, J. Nietfeld, M. Parkinson, I. Pasichnyk, B. Pullford, H. Shraw, I. Skytiaieva, V. Voloshyna, A. Wilkinson, K. Zabrocky and others. However, in spite of a considerable number of studies, such an aspect as the study of factors of the effectiveness of metacognitive monitoring of student learning activities remains relevant.

The aim of the article is to conduct a theoretical analysis of important ways to promote the effectiveness of the processes of metacognitive monitoring of the learning activity of university students.

Theoretical background of the problem. It is theoretically concluded that the broad negative consequences of the illusion of knowing in the learning activity of university students are: inadequate self-assessment of the learning results; metacognitive incompetence of students' own knowledge, skills, and strategies; inability to adjust the level of the actual learning material; inability to revise the illusory knowledge from non-illusory one; ineffective development of time and attention while learning the material; spending insignificant amount of effort to search for a correct answer, or, on the contrary, the cost of unnecessarily used efforts [1].

We [1; 6], in particular, have highlighted such ways of annihilation of the negative influence of the illusion of knowing on the effectiveness of students' learning activity: abstraction from already known material; substantial repetition of the learned material; identification of the problematic situation (presence of students' own points of view, representations, marks, experience, revelation and framing of the situation); motivation; feedback which is possible because of the discussion of the chosen answers; targeted training in doing tasks; assessment of information before the judgments of learning; self-report of the development of the perception of the truth of the actual knowledge, the composite components of which are self-estimation and self-questioning; use of different forms of control (from the teacher's side, self-control, mutual control, etc.).

Depending on J. Metcalfe and N. Kornell [8], the first step towards avoiding metacognitive monitoring mistakes should be the ability of students to abstract from the learning material they already know. However, it is not easy to do as students are reluctant to deny that they in fact have not learned properly yet the information given. In case thoroughly learned information is brought to the background, the students should be able to determine the degree of the learning the information still needed to be learned, in order to devote the learning time to its in-depth work. Making it effective is not always easy, but if someone succeeds, one can get high results. An important role is also played, in particular, by the ability to effectively plan learning activities, by motivation, etc.

The purpose of the identification of the problematic situation is to identify and quantify the current situation, to try to implement it and to provide further work on its solving. This is one of the most effective methods for suppressing confidence when coping with learning problems. As the basis of the approach serve contrasting views and ideas received during learning. An example of problem-solving (by A. Fomin [4]) can also be students' subjectivity to compare their own knowledge when they respond to test questions with objective test data that they receive from a teacher in the form of feedback. It is the feedback that is a condition for which it is advisable to increase the level and quality of the learning activity, to identify problems and to correct them in a more subtle way on the methodological background.

Due to J. Davidson, R. Daiser and R. Sternberg [4], metacognitive processes take part in the determination and identification of the problematic situation, as well as in the process of its representation by the learner. In its turn, the correct or wrong identification of the problematic situation, as well as adequate or inadequate representation of it, is an outstanding fact of the productivity of thinking. Misinterpretation of the prevailing situation may lead to the solving of the mistakenly taken into account problem, either to spend a lot of efforts and time to resolve an unnecessarily sophisticated problem. Attention should be also paid to the fact that the learners do not even perceive that their representation of the problematic situation does not correspond to the true essence, and the formalization of the problem contains distortions, or in general, it is foolishly accomplished. If the situation takes place, it can mean that inadequate metacognitive monitoring of the process of setting up and framing the problem is inevitable. Changes in metacognitive monitoring suggest metacognitive activity aimed at correcting improperly solved learning tasks [1; 6].

To annihilate the illusion of knowing, as well as other metacognitive illusions, is regarded to be possible with the help of the given feedback (A. Butler, A. Glenberg, B. Pullford, and others), which contributes to the informing of the learner about the achieved state, even though this influence may be insignificant (S. Ward, H. Clark). Discussion of the chosen answers (A. Koriat, S. Lichtenstein, B. Fischhoff), changes in the structure of the sentences given (S. Bredart, K. Modolo, C. Townsend, E. Heit), targeted training in problem solving (T. Nietfeld, G. Schraw), estimation of different kinds of information before the metacognitive judgments of learning (J. Dunlosky, K. Rawson, E. Middleton) also play supplementary roles. Avoiding the illusion of knowing can be possible by giving students the possibility to do the test of measuring the level of their understanding, similar to the one that will be done after completing the whole process of learning (R. Bjork, L. Jacoby, C. Kelley).

During auditory studies, individual works, home tasks activities, final control works aiming to fix previously gained knowledge during the course of the subject etc., students have to actively summarize and analyze, especially the things that were not understandable or difficult to understand and thus to learn, set themselves questions about the levels of importance and curiosity of the given information, produce any feasible ways how to use information in practice.

Being an active participant of the learning processes, an average student systematically compares the estimations of his / her own subjective confidence in the correctness of the coping with any learning task (estimates the correctness of the done tasks, indicates the level of confidence in the correctness of the tasks, compares his / her previous foresight of the number of correctly done tasks with the results achieved, and also compares given level of confidence in every task to the received mark). Moreover, the student retains the objective success of the task. It is the feedback, and also taking into account the results of the particular trials and efforts in the further learning mutual interactions, that can positively influence the quality of all the work done.

Self-report suggests an overthrow in the development of the perception of the truth of the actual knowledge. Students will be able to achieve high-quality results by asking the question «How do I know?», «What do not I know?», «What should I know?» [7; 8]. The search of students on such questions stimulates better understanding of what they know and what they want to know. It is also important to foster students' skills in including the result of the learning activities in the general picture of the world of the learning activity and of themselves with the help of self-questioning of the type «How does the information cohere with my ideas of the world, and how have I personally changed during the process of the problem solution?».

This approach is one of the stages on the way to greater independence in learning and, consequently, in enhancing the effectiveness of the entire learning process. Moreover, the prospect implies a targeted development by the students of their own metacognitive activities (training of memory, thinking, intellect, development of the level of reflexivity, etc.), which are directly related to the formation of different methods of metacognitive judgments. It may also be effective to form the habit to the vivid vision what should be received at the end of the solution of the problem. It is inconceivable to target students on distinct understanding of the necessity of acquiring all the needed resources for successful coping with the task, as well as to deliberately control the stages of the decision making while doing the task and the quality of the received results [1; 6].

One of the most important aspects of the self-report is the adequate self-estimation, which is aimed at framing adequate representations of the levels of available knowledge. Self-estimation of knowledge is the result of the improvement of the human being the level of the efficiency of the actual learning activity. The optimal (adequate) self-estimation means the correct interaction of a student all his / her abilities, skills and knowledge, presupposes a quite critical attitude towards oneself, desire to really overlook own failures and successes, attempts to set real goals and to pursue them. Adequate self-estimation usually leads to greater efficiency of metacognitive monitoring. The opposite actions of adequate self-estimation inadequately over- or undervalue self-estimation which often leads to the emergence of metacognitive illusions of confidence in knowing in the real absence of this knowledge (the illusion of knowing). The underlying causes are, in particular, violation of the process of self-regulation, and distortions of self-control [1; 6].

In the sphere of pedagogics it is widely acknowledged that self-estimation is based on the external estimation of the teacher, but for doing this the teacher must be sufficiently competent in the field of the adequate assessments. The realization of the effective academic activity of the teacher helps to regulate the students' self-estimation, which can be ensured with the following attributes: securing of adequate factors of personal estimations (partial marks); an emphasis on the successes achieved by students in the process of the learning activities; a retraining report on the learning activities of students and their results; changeable grounding and explanation of the marks [2; 3; 5].

The thing that facilitates the formation of the effectiveness of students' self-organization, the activation of the learning activity, and the establishment of favorable relationships among all the participants of the learning activities is the use in the learning process of the methods of collective learning and mutual co-operation, which are inevitable condition of the formation of metacognitive abilities of students in the learning activities. In this case the teacher plays the role of the consultant that knows properly personal and individual peculiarities of every student, is able to provide recommendations concerning the increase of the learning material effectiveness, organizes the needed comfort conditions for students' self-learning, self-development and self-understanding, and also concerns the increase of the efficient collaboration among the students themselves.

With the aim to create the system of recommendations of metacognitive monitoring optimization the key aspects of the peculiarities of efficient metacognitive monitoring of university students' learning activity can be summarised in the following way (see Table 1):

Table 1

**Key aspects of the peculiarities of efficient metacognitive monitoring
of university students' learning activity**

Individual, cognitive and metacognitive characteristics of students related to the reliability of the metacognitive monitoring	Formation of students' knowledge about tasks and external stimuli	Formation of effective metacognitive monitoring skills
– learning motivation; – general inner confidence; – reflexivity; – the degree of mastering knowledge; – self-efficiency; – metacognitive knowledge, activity and involvement in the learning activity, etc.	– peculiarities of the learning material; – self-esteem; – systematization; – generalization; – time spending; – practice, etc.	– abstraction from the already learned; – identification of the problem; – feedback; – self report; – strategy; – motivation; – estimation of the learning activity, etc.

Conclusion and prospects for further research. To sum up, the peculiarities of formation of the skills of efficient metacognitive monitoring of the learning activity of university students, first of all, depend on the stimulation of the learning motivation of the students, formation of their adequate self-estimation, development of high levels of reflexivity, ability to the feedback, etc. Besides, it is greatly needed to develop in students their ability to the self-estimation of their own learning activity and its results, teaching how to use the processes of metacognitive monitoring with the aim to understand their own attitude to the learned subject or even to the chosen speciality in general, that does not only promote efficient studying, but also helps to forming professional thinking.

The promising direction of research is the in-depth study of the influence of the illusion of knowing on metacognitive monitoring and control, and more thorough study of the factors of metacognitive monitoring of the students' learning activity. There is also a need to establish the conditions for the effective implementation of the accurate metacognitive judgments directly into the learning activity.

References

1. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2016. 316 с.
2. Бех І. Д. Проблема психічного розвитку особистості і удосконалення навчального процесу. *Радянська школа*. 1979. № 7. С. 28–33.
3. Ковальчук З. Я. Критерії оптимізації навчання у вищому навчальному закладі. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. С. 112–121.
4. Фомин А. Е. Эвристика доступности и метакогнитивный мониторинг решения учебных задач студентами. *Психология: Вестник Брянского государственного университета*. 2012. № 1. С. 175–179.
5. Шевченко Н. Ф., Шевченко А. І. Успішність студентів як проблема педагогіки вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету*. 2009. Вип. 2. С. 215–219.
6. Avhustiuk M. M., Pasichnyk I. D., & Kalamazh R. V. The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics. *Europe's Journal of Psychology*. 2018. Vol. 14(2). Pp. 317–341.
7. Barron B. J. S., Schwartz D. L., Vye N. J., Moore A., Petrosino A., Zech L., Bransford J. D. Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *The Journal of the Learning Sciences*. 1998. Vol. 7, No. 3–4. Pp. 271–311.
8. Brown A. L., Bransford J. D., Ferrara R. A., Campione J. C. Learning, remembering, and understanding. *Technical Report*. No. 244. 1982. 257 p.
9. Serra M. J., Metcalfe J. Effective implementation of metacognition / In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York, NY: Routledge, 2009. Pp. 278–298.

Отримано: 6 червня 2019 р.

Прорецензовано: 11 червня 2019 р.

Прийнято до друку: 13 червня 2019 р.

e-mail: delivery4olya@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-61-65

Tkachuk O. V. The connection between the rating of judgments of learning and the peculiarities of work with training material during the lecture. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 61–65.

УДК 378.147:159.955.5

Olha Tkachuk,*Postgraduate Student, Department of Psychology and Pedagogy, National University of Ostroh Academy*

THE CONNECTION BETWEEN THE RATING OF JUDGMENTS OF LEARNING AND THE PECULIARITIES OF WORK WITH THE LEARNING MATERIAL DURING THE LECTURE

The article deals with theoretical analysis of methods of work with learning material as a factor of judgments ratings about the studied material. The following factors of judgments of the learning material were singled out: group interaction, the use of schemes and presentations, the use of the method of problematic experience, the provision of feedback by the teacher, and the repetition of the material. An empirical study of the dependence of JOL ratings on the above-mentioned factors was carried out. It has been established that in the case of group interaction of students in the classroom and providing feedback to the teacher, JOL's ranking of judgments is at an average level. The use of schemes and presentations during the lecture, as well as the use of the method of problem-solving of experience, help to increase the ratings of judgments about the learned material. The highest JOL ratings are fixed during the material repetition.

Key words: judgments about the learned material, metacognitive monitoring, educational process.

Ткачук Ольга Володимирівна,*аспірант кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Острозька академія»*

ЗВ'ЯЗОК МІЖ РЕЙТИНГОМ СУДЖЕНЬ ПРО ВИВЧЕНЕ Й ОСОБЛИВОСТЯМИ РОБОТИ З НАВЧАЛЬНОЮ ІНФОРМАЦІЄЮ ПІД ЧАС ЛЕКЦІЙ

У статті здійснено теоретичний аналіз методів роботи з навчальним матеріалом як чинником рейтингів суджень про вивчене. Виокремлено такі чинники рейтингів суджень про вивчене, як групова взаємодія, використання схем і презентацій, методу проблематизації досвіду, надання зворотного зв'язку, повторення матеріалу. Здійснено емпіричне дослідження залежності рейтингів JOL від вищеперерахованих чинників. Установлено, що в разі групової взаємодії студентів на аудиторному занятті та надання зворотного зв'язку від викладача рейтинг суджень JOL перебуває на середньому рівні. Використання схем і презентацій під час лекції, а також застосування методу проблематизації досвіду сприяють підвищенню рейтингів суджень про вивчене. Найвищі рейтинги JOL зафіксовано під час повторення матеріалу.

Ключові слова: судження про вивчене, метакогнітивний моніторинг, освітній процес.

Formulation of the problem. The study of the peculiarities of the implementation of metacognitive judgments in educational activities is a relevant issue, since it determines the success of learning. Students' ability to accurately assess their level of understanding the learning material, its further processing and analysis helps to more successfully master the information and accordingly, make their own process of learning more effective.

The study of metacognitive monitoring is an important trend in the field of cognitive psychology. The accuracy of metacognitive monitoring is not only a factor in the success and effectiveness of learning activities, but also plays a key role in all areas of personality activity, since it allows to perform cognitive activity effectively. Metacognitive monitoring is the ability to assess the current state of cognitive activity and is aimed at tracking whether the subject correctly solves the problem, as well as checking their level of understanding of the processed material.

The key role of metacognitive monitoring in the learning process is obvious. Planning an educational task solution, tracking the understanding of the learned material, and assessing the effectiveness of learning tasks – all of this is a part of the meta-knowledge process, namely the manifestation of the level of development of precision metacognitive monitoring. The high level of development of this process is a prerequisite for the academic success of students.

The judgment on learning (JOL) is an important indicator of the development of metacognitive monitoring. In the case when unrealistic rating increases, the student overestimates his / her own level of mastering of the teaching material, which leads to the reduction learning efficiency.

A brief overview of recent researches. The question of the influence of methods of work with information on metacognitive monitoring of a subject are raised quite often. Thus, the connection between the level of success

and subjective confidence (M. Miller, D. Geraci) is studied. Dependence of the judgments on the evaluation of the material from the peculiarities of its repetition was considered by J. Danslocky and K. Ravson. Domestic scientists investigated the role of such educational methods as «problem-making of experience» and «feedback» during the implementation of metacognitive judgments by students (A. Fomin, N. Razumovskaya). The role of the visual method in the process of making judgments on the presentation of material was studied by M. Phodes and A. Castel. However, in our analyzed literature there is no comparative and generalized study of these factors, which determines the relevance of our article.

The purpose of the paper is to theoretically and empirically analyze the ratings of judgments of learning, depending on the way of work with information during the learning interaction.

Presentation of the main material. The research conducted by N. N. Razumovska confirms the influence of feedback on metacognitive judgments of students [2]. According to the research, the presence of feedback leads to a decrease in optimism in the predictions of the accuracy of the problem solving. In the same study, the influence on the accuracy of judgments was fixed not only in the feedback, but also in the group specifics. The study also revealed the effect of interaction between the factors «professional group» and «feedback» in their mutual influence on students' metacognitive judgments about how they performed the test tasks. This indicates that it is important not only to have the feedback, but also the group specifics where the corresponding psychological and pedagogical influence was carried out. T. Miller and D. Jerashy discovered the differences between the level of confidence in the knowledge of students with different levels of academic performance [6]. Thus, the students with a lower level of academic success have shown a higher level of false assurance of the accuracy of their knowledge.

A. E. E. Fomin distinguishes the factor of using the method of problem-solving of experience [4]. The method of challenging experience is to contrast the existing thoughts, ideas and assessments of the individual and the new experiences that are acquired during the learning process. An example of problematic experience can be a comparison of the subject's educational activities with subjective assessments of their own knowledge in response to test questions and objective test data, which the student then receives from the teacher. These data indicate that the psychological and pedagogical interaction of a student and a teacher influences the accuracy of metacognitive monitoring. The data received by the researcher indicate that the problematization of experience has a significant positive educational effect. The confidence in the accuracy of the formulations is reduced. We can talk about the positive role of problematization in the development of more accurate metacognitive monitoring.

The presence or the absence of material repetition may also affect metacognitive monitoring. Thus, in studies conducted by J. Dunlocky and K. Ravson [5], it was discovered that re-reading the material increased the accuracy of assessing of the assimilation of information. The authors compared the accuracy of material evaluation, depending on the time of recurrence – immediately after the first introduction of the information, and a week later. Differences were found in the accuracy of assessing of the assimilation of information, depending on the time allocated for repetition. So, in case of fast re-reading of information, students were less accurate

The experimental study consisted of the following phases (Figure 1): phases of direct learning interaction, during which the following forms of work with the material were implemented:

1. Group Interaction. Students were divided into groups of 4-5 people each. After that students were offered material for processing (different material for each group). After that, the students were divided into new groups so that the new group consisted of one participant-representative of the pre-formed groups. Accordingly, in the new groups, the subjects represented the processed material for others.

2. Use of schemes. During the explanation of the new material students were given a diagram illustrating the information that the lecturer spoke of.

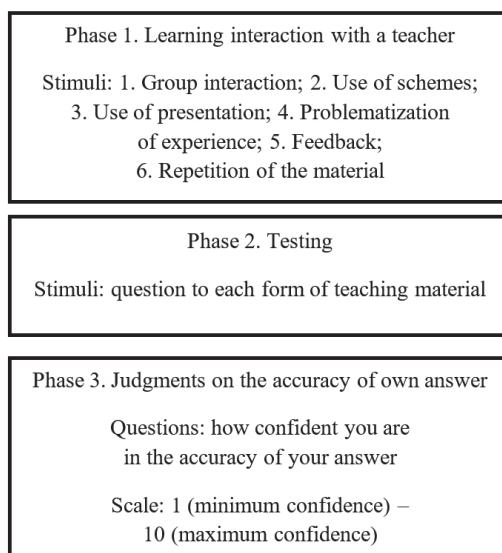
3. Use of presentation. Similar to the previous factor, the students simultaneously with the explanation of the material were viewing the presentation.

4. Problematization of experience. Consideration of the material is carried out with an emphasis on: a) the existing knowledge of students; b) analysis of the weaknesses of the information being studied; c) the possibility of using the knowledge acquired in the real situation.

5. Feedback. When studying the material, the teacher asks questions to students, primarily interested in their thoughts on the information. He then reviews the accuracy or inaccuracy of the student's thoughts.

6. The repetition of the material. The teacher briefly summarizes the material that has been learned, repeats the main points of the topic.

Note that all these stimuli were used during one lesson with one group while studying a new topic. This technique will allow us to control such side variables, such as the peculiarities of the presentation of the material by the teacher, the intergroup differences between the academic groups.

**Pic. 1. Stages of experimental research**

The information was divided into six blocks, each of which studied the specific form of work with the material.

After processing the material and in the end of each block students responded to questions related to the learned information. In addition, students were asked to evaluate the accuracy of their own assessment on a scale from 1 (minimum confidence) to 10 (maximum confidence).

The sample of our study was made up of 20 people, students of the second year of the Faculty of Romano-Germanic languages. The obtained quantitative data was processed using IBM SPSS Statistic 22.0. We used the method of descriptive data characteristics, a one-factor dispersion analysis (ANOVA) to determine the differences between the ratings of assessment judgments as for the correct answer, depending on the way the material was processed.

*Table 1.***Descriptive characteristics of the obtained results**

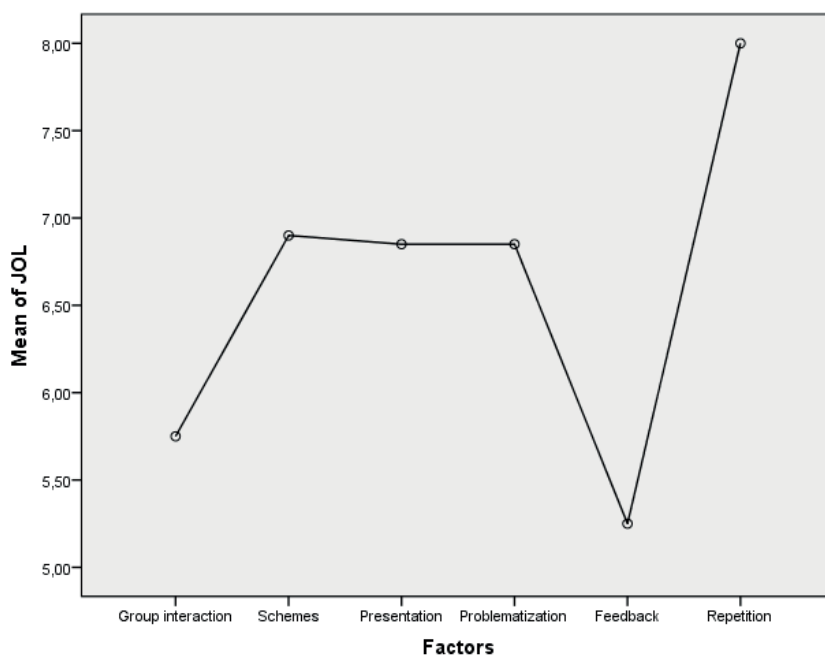
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Group interaction	20	5,7500	1,91600	,42843
Schemes	20	6,9000	2,07491	,46396
Presentation	20	6,8500	2,62127	,58613
Problematization	20	6,8500	2,47673	,55381
Feedback	20	5,2500	3,35410	,75000
Repetition	20	8,0000	2,22427	,49736
Total	120	6,6000	2,59411	,23681

As it can be seen from the table, the highest JOL indicator is inherent in the repetition of the material ($M = 8.0$, $SD = 2.22$), and the lowest is during the feedback ($M = 5.25$, $SD = 3.35$). The average values of judgments in the process of using the schemes ($M = 6.9$, $SD = 2.07$), presentations ($M = 6.85$, $SD = 2.62$) and problem-solving experience ($M = 6.82$, $SD = 2, 47$) differ to a lesser degree. The rating of judgments during group interaction is slightly lower ($M = 5.75$, $SD = 1.91$). Note that the overall rating of JOL is $M = 6.6$, $SD = 2.59$. This indicator is above the average, which is confirmed by our analysis of the study of the tendency to re-evaluate their own knowledge among students (E. Savin, A. Fomin) [3]. The statistical significance of the differences was confirmed by a one-factor dispersion analysis ($F = 3,047$; $p = 0,013$). The obtained results are presented in Fig. 2.

According to the results, we can assert that some forms of work with the material during classes contribute to the increase of ratings of judgments about the accuracy of the gained knowledge. Depending on the rating of the judgments, we can distinguish three types of factors by their level of influence on the rating of JOL:

1. Factors that determine the high indexes of judgments about the accuracy (repetition of the material);
2. Factors that determine the ratings of judgments on learned material at the level above the average (schemes, presentations and problem-solving of experience);
3. Factors that determine the ratings of judgments on learned material on the average level (group interaction and feedback).

Note that the factors that determine the low ratings of judgments about the learned material were not found.



Pic.2. Differences between JOL ratings depending on how the information is processed

In particular, after repeating the material, students evaluate their own knowledge, in comparison with other factors. Obviously, the second listening of the material helps to better memorize, and, accordingly, the student is more confident in his/her knowledge. However, the question remains as to what the higher rating of judgments is due to: the best memorization of information (it is justified), or the orientation to the previous answer, and its support, regardless of the accuracy or inaccuracy (in this case the raising of the ratings of judgments is unjustified and negative.)

Visual methods for presentation of information (schemes, presentation) also determine high ratings of judgments about the correct answer. We can assume that this result is due to the fact that the information perceived by the visual analyzer is absorbed better than the information perceived by the auditory analyzer. Accordingly, the student may better remember such information (or think that he/she has memorized it better), and assesses the accuracy of an answer.

Similar indicators of ratings of judgments of learning were also found in the case of using the method of problematic experience. Actualization of existing knowledge among students, comparison of new information with existing one, critical assessment of the subject materials also contribute to increasing confidence in the accuracy of their own responses.

The lower indexes of judgments ratings in the accuracy of their own answers are recorded in the case of intergroup interaction. Students are more critical to their own knowledge. In our opinion, this is due to the fact that the process of introducing students to the assimilation of information is ineffective, because students remember only the part that they tell themselves. Accordingly, this leads to lower confidence in the quality of assimilation of the material.

When giving feedback to students, the lowest ratings of judgments about the accuracy of the acquired information appear. From this it follows that the teacher's comments do not lead to excessive confidence in the responses of the students. Assume that they contribute to an adequate assessment of the level of assimilation of the material.

Conclusion. Consequently, we analyzed the dependence of judgments' ratings on ways of working with information. It is established that the increase in the ratings of judgments on the learned material is influenced by such factors as repetition of the material, the use of visual teaching methods (schemes and presentations), the use of the method of problem-solving experience. In addition, it was found that the average ratings of judgments about the learned material causes the group interaction in the learning process and teacher's feedback.

The value of our study is that understanding the factors of judgment in the process of classroom interaction between the teacher and the student will allow the teacher to organize the learning process in such a way that it helps the student to more accurately monitor his or her cognitive activity.

It should be noted that in order to fully reflect the role of these factors, it is necessary to analyze the connection between judgments about the learned material and real knowledge of students, which is the next stage of our study and the subject of further work.

References

1. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. 2014. №28. С. 3–16.
2. Разумовская Н. Н. Влияние обратной связи различного типа на метакогнитивный мониторинг решения тестов знаний. *European social science journal*. 2015. № 2. С. 175–182.
3. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Метакогнитивный мониторинг в решении учебных задач: соотношение обобщенных и предметно-специфических навыков. *Шестая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов*. Калининград, 2014. С. 533–534.
4. Фомин А. Е. Эвристика доступности и метакогнитивный мониторинг решения учебных задач студентами. *Психология: вестник Брянского госуниверситета*. 2012. № 1. С. 175–179.
5. Dunlosky J., Rawson K. A. Why does relearning improve metacomprehension accuracy? Evaluating the levels-of-disruption hypothesis for the rereading effect. *Discourse Processes*. 2005. Vol. 40. No. 1. P. 37–55.
6. Miller T. M., Geraci L. Training metacognition in the classroom: The influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition and Learning*. 2011. Vol. 6. P. 303–314.
7. Rhodes M. G., Castel A. D. Metacognitive illusions for auditory information: Effects on monitoring and control. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2009. №16. P. 550–554.

Отримано: 7 червня 2019 р.

Прорецензовано: 13 червня 2019 р.

Прийнято до друку: 14 червня 2019 р.

e-mail: idyunk@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-66-70

Юник І. Д. Самокорекція когнітивного дисонансу перекладачів у брендкомунікації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 66–70.

УДК 015.3:159.9

Юник Іван Дмитрович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології,
Київський національний торговельно-економічний університет

САМОКОРЕКЦІЯ КОГНІТИВНОГО ДИСОНАНСУ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У БРЕНДКОМУНІКАЦІЇ

Розглянуто залежність успішності перекладацької діяльності фахівців у брендкомунікації від дії когнітивного дисонансу як на рівні вдосконалення уявних взірців атрибутів контролю, так і на рівні видозмінення програми техніко-тактичних дій, спрямованих на їх реалізацію. Виявлено, що перекладачі найшвидше знаходять якісні інішомовні конструкти нового узагальненого образу інформації за дії оптимальної інтенсивності когнітивного дисонансу або за умови досягнення його консонансу. Доведено, що уявлення декількох альтернативних варіантів інішомовних конструктів нового узагальненого образу під час сприймання інформації підсилює когнітивний дисонанс, а побудова в уяві такого образу з ідентичних інішомовних конструктів – зменшує його інтенсивність.

Ключові слова: самокорекція; когнітивний дисонанс; перекладацька діяльність; брендкомунікація; конструкт; інформація.

Ivan Yunk,

PhD in Pedagogics, Associate Professor of Psychology Department Kyiv National University of Trade and Economics

SELF-CORRECTION OF COGNITIVE DISSONANCE OF TRANSLATORS IN BRAND-COMMUNICATION

There is considered the dependence of the success of translational activity of specialists in brand-communication on the effect of cognitive dissonance on two levels: on the level of improvement of imaginary models of control attributes and on the level of modification of the program of technical and tactical actions aimed at their realization. It is found that the quickest finding by the translators of high-quality foreign language constructs of a new generalized image of information occurs under the influence of the optimum intensity of cognitive dissonance or if a cognitive consonance is achieved. It is proved that presentation of several alternative variants of foreign-language constructs of a new generalized image during the perception of information enhances cognitive dissonance, while the construction in imagination of such an image from identical foreign-language constructs reduces its intensity.

Key words: self-correction; cognitive dissonance; translation activity; brand-communication; construct; information.

Постановка проблеми. У період бурхливого розвитку цивілізації відбувається популяризація міжнародних, багатонаціональних і транснаціональних брендів. Вона потребує донесення вербальними засобами до рекламодавців, менеджерів та потенційних покупців точно перекладеної інішомовної інформації про бренди. Звичайно, така перекладацька діяльність фахівців стає не самоціллю, а засобом досягнення мети, тобто основою означеного виду комунікації. Саме тому особливої актуальності набуває проблема самокорекції когнітивного дисонансу перекладачів у брендкомунікації, оскільки від цього залежить швидкість і точність перекладу інформації.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Сучасні психологічні дослідження З. Вейсової, Л. Веккера, О. Денисова, О. Конопкіна, О. Ксенофонтової та інших науковців характеризують самокорекцію як систему дій, спрямованих на видозмінення внутрішніх процесів і зовнішніх ознак поведінки суб'єктів. На їхню думку, самокорекція відбувається завдяки двовекторному замкнутому процесу зіставлення ознак реальних атрибутів контролю з їх уявними взірцями [1, с. 75–93; 2, с. 112–134; 3, с. 32; 6, с. 224–226; 8, с. 111–167 тощо].

Перший вектор самокорекції забезпечує вдосконалення уявних взірців атрибутів контролю, а другий – видозмінення програми техніко-тактичних дій, спрямованих на їх реалізацію. Удосконалення уявних взірців атрибутів контролю відбувається завдяки відбору з альтернативних варіантів найдоцільніших їх ознак і відхиленню тих, що не відповідають задуму суб'єктів. Таким чином, уявні взірці альтернативних атрибутів контролю «вступають» у дисонантні співвідношення, де інтенсивність дисонансу визначається кількістю конфліктних когнітивних елементів. Наявність такого дисонансу змушує суб'єктів доповнювати арсенал взірців атрибутів контролю новими ознаками, уникаючи інформаційних джерел, які підсилюють наявний дисонанс. За цих обставин вони спрямовують вольові зусилля на досягнення консонансу, що

призводить до вдосконалення уявних взірців атрибутів контролю, або на драматизацію умов діяльності, унаслідок чого загальмовуються когнітивні процеси [2, с. 196–233; 6, с. 224–226; 7, с. 126–127 тощо].

За переконаннями О. Корабльової, Г. Нікіфорова, Л. Фестінгера та інших науковців, на рівні першого вектора самокорекції інтенсивність когнітивного дисонансу збільшується не лише в разі надання особливого значення відібраним ознакам атрибутів контролю, а й за умови їх відбору з альтернативних варіантів, що:

- мають як позитивні, так і негативні риси;
- мають тільки негативну оцінку;
- передбачають великий ступінь збігу ознак у відхиленому і відібраному варіантах [7, с. 127–128; 9, с. 132–144; 13, с. 53–78 тощо].

Досягнення когнітивного консонансу під час формування взірців атрибутів контролю відбувається в результаті ухвалення рішень лише за умови:

- абсолютного збігу ознак альтернативних варіантів;
- коли негативні ознаки атрибутів контролю властиві як відібраним, так і відхиленим варіантам [10, с. 7; 11, с. 147; 16, с. 71–78 тощо].

На рівні другого вектора самокорекції, який забезпечує видозмінення програми техніко-тактичних дій, спрямованих на реалізацію сформованих взірців атрибутів контролю, когнітивний дисонанс виникає за умови:

- появи сумніву в правильності їх реалізації;
- надмірного впливу зовнішнього середовища на їх реалізацію;
- утруднення оцінювання реалізованих ознак атрибутів контролю;
- неузгодженості між бажаними й реальними результатами діяльності [4, с. 12–13; 5, с. 46; 12, с. 33; 13, с. 67–98 тощо].

За переконаннями Л. Фестінгера, самокорекцію когнітивного дисонансу можна здійснювати як безпосередньо під час самої діяльності, так і після її завершення задля уникнення небажаних наслідків в разі наступного повторення [13, с. 67–118]. Натомість, проблема самокорекції когнітивного дисонансу перекладачів у брендкомунікації потребує спеціального дослідження, оскільки залишилися невиявленими детермінанти зменшення дисонансу та/або досягнення консонансу між когнітивними конструктами сприйнятої інформації про бренди й нового узагальненого образу на рівні вдосконалення уявних взірців атрибутів контролю (перший вектор самокорекції) та між бажаними й реальними результатами перекладацької діяльності (другий вектор самокорекції).

Мета статті – з'ясувати доцільність/недоцільність здійснення самокорекції когнітивного дисонансу перекладачами в брендкомунікації внаслідок виявлення залежності успішності їхньої діяльності від інтенсивності його дії.

Матеріали і методи дослідження. Досягнення мети вимагало проведення експериментального дослідження залежності успішності перекладацької діяльності фахівців у брендкомунікації від інтенсивності дії когнітивного дисонансу. Пошукові експерименти проведено тільки під час усного послідовного (абзацно-фразового) перекладу інформації про бренди, оскільки саме за такого виду перекладацької діяльності дія когнітивного дисонансу максимально впливає на її успішність. Єдиним зовнішнім показником успішності перекладацької діяльності фахівців у брендкомунікації, на нашу думку, є її результативність, яку розглянуто з позицій кількості та якості. Кількісний аспект результативності перекладацької діяльності фахівців у брендкомунікації вимірювано загальною чисельністю знаків перекладеної інформації, а якісний – за шеститипною системою допущення перекладацьких помилок, побудованою на основі методу оцінювання перекладів іншомовних текстів Л. Черноватого [14, с. 231–235; 15, с. 406–411], де:

- до першого типу перекладацьких помилок віднесено втрату або викривлення суттєвої інформації під час перекладу;
- до другого типу перекладацьких помилок віднесено вилучення інформації, яку можна компенсувати, а також неправильне розуміння значення слова з контексту;
- до третього типу перекладацьких помилок віднесено додавання інформації, яка може призвести до викривлення змісту, неправильне транскодування, невдалу контекстну заміну;
- до четвертого типу перекладацьких помилок віднесено неправильне вживання прийменника/сполучника/прислівника, форм граматичного часу, неправильне визначення функцій членів речення;
- до п'ятого типу перекладацьких помилок віднесено дослівний переклад без урахування контексту, вилучення нерелевантної інформації, невдалий вибір синоніма, звуження змісту слова, недотримання стилістики, невдалу контекстну заміну, неправильне визначення зв'язку між членами речення, невдале вживання слова через неврахування сполучуваності слів, неточний вибір відповідника через неврахування контексту;
- до шостого типу перекладацьких помилок віднесено невдале перефразування, повторення, неправильний вибір виду дієслова, неузгодженість частин речення, порушення порядку слів, тавтологію, до-

давання, яке не призводить до викривлення змісту, невдалий описовий переклад, невдале відмінювання дієслова, неточне вживання ступеня порівняння прислівника, уживання однини замість множини чи навпаки.

Кожен тип перекладацьких помилок прирівняно до відповідної кількості умовних знаків, а саме: перший тип перекладацьких помилок – до 400 умовних знаків, другий – до 200 умовних знаків, третій – до 160 умовних знаків, четвертий – до 120 умовних знаків, п'ятий – до 80 умовних знаків, а шостий – до 40 умовних знаків. Результативність перекладачів у брендкомунікації визначено загальною кількістю знаків якісно перекладеної інформації.

Експериментальну базу дослідження забезпечили компанії Atlantic Express Corporation (м. Київ), Fury Cars (м. Київ), Verum Option (м. Київ). У пошуковому експерименті брали участь 15 перекладачів у брендкомунікації, яких розподілено на три групи залежно від іноземних мов, якими доносилися інформація про бренди. До першої групи ввійшло 5 англомовних перекладачів, до другої – 5 німецькомовних, а до третьої – 5 французькомовних. Проведення контрольних замірів результативності перекладацької діяльності кожного фахівця в брендкомунікації тривало по двадцять хвилин (десять хвилин відбувся переклад з української мови іноземною та десять хвилин – з іноземної мови українською). Для точного виявлення і підрахунку перекладацьких помилок зроблено аудіозапис. Результати перекладацької діяльності з іноземної мови українською та навпаки, з української іноземною, усереднено. Учасникам усіх трьох груп пошукового експерименту пропонувано ідентичні фрагменти інформації про бренд для перекладу.

Для досягнення мети дослідження, окрім показників результативності перекладу, обґрунтовано рівні професійної діяльності перекладачів у брендкомунікації, а саме: високий, середній і низький. Ці рівні розмежовано в рівних інтервалах, що визначено математично за допомогою формули $i = (X_{max} - X_{min}) / n$, де: i – величина інтервалу; X_{max} – максимальне значення ознаки в сукупності; X_{min} – мінімальне значення ознаки в сукупності; n – число груп.

Виклад основного матеріалу. Результативність перекладацької діяльності учасників трьох груп бренд-комунікації викладено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результативність перекладу інформації про бренд фахівців трьох груп брендкомунікації

Група	Заг. к-сть перекладених знаків	Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками						К-сть якісно перекладених знаків
		1 тип помилок	2 тип помилок	3 тип помилок	4 тип помилок	5 тип помилок	6 тип помилок	
1	32821	5200	4600	2080	1560	640	1280	17461
3	33656	4400	6800	2560	2640	1600	1180	14476
2	32498	4800	5600	1280	1800	2080	920	16018

З табл. 1 видно, що в першій групі за показником «загальна кількість знаків перекладеної інформації про бренд» у 5 фахівців, які перекладали інформацію з англійської мови українською і навпаки, з української мови англійською, зафіксовано 32821 знак. Загалом учасники першої групи в брендкомунікації якісно переклали 17461 знак. Натомість, за першим типом перекладацьких помилок у них виявлено 5200 умовних знаків, за другим – 4600 умовних знаків, за третім – 2080 умовних знаків, за четвертим – 1560 умовних знаків, за п'ятим – 640 умовних знаків і за шостим – 1280 умовних знаків.

У другій групі за показником «загальна кількість знаків перекладеної інформації про бренд» у 5 фахівців, які перекладали інформацію з німецької мови українською і навпаки, з української мови німецькою, зафіксовано 33656 знаків. Загалом учасники другої групи в брендкомунікації якісно переклали 14476 знаків, оскільки в них було виявлено:

- 4400 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 6800 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 2560 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 2640 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 1600 умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок;
- 1180 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

5 учасників третьої групи, які здійснювали усний послідовний (абзацно-фразовий) переклад інформації про бренд із французької мови українською і навпаки, з української мови французькою, зуміли показати (див. табл. 1) такі результати:

- за показником «загальна кількість знаків перекладеної інформації про бренд» загальна сума становить 32498 знаків;
- за першим типом перекладацьких помилок загальна сума становить 4800 умовних знаків;

- за другим типом перекладацьких помилок загальна сума становить 5600 умовних знаків;
- за третім типом перекладацьких помилок загальна сума становить 1280 умовних знаків;
- за четвертим типом перекладацьких помилок загальна сума становить 1800 умовних знаків;
- за п'ятим типом перекладацьких помилок загальна сума становить 2080 умовних знаків;
- за шостим типом перекладацьких помилок загальна сума становить 920 умовних знаків.

Отже, учасники третьої групи в брендкомунікації якісно переклали 16018 знаків.

Здобуті результати учасників експерименту засвідчили, що усереднена величина інтервалу якісно перекладеної інформації про бренд становить 1192 знаки (максимальний показник – 5824, мінімальний – 2248). Саме тому до низького рівня перекладацької діяльності фахівців у брендкомунікації віднесено перекладачів, у яких така кількість перебуває в межах 2248–3440 знаків. Діапазон середнього рівня професійної діяльності перекладачів становить 3441–4632 знаки, а високого – 4633–5824 знаки. На основі оброблення отриманих даних у таблиці 2 викладено рівні перекладацької діяльності учасників пошукового експерименту.

Таблиця 2

Рівні професійної діяльності перекладачів у брендкомунікації

Група	Рівні професійної діяльності перекладачів		
	високий	середній	низький
1	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)
2	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)
3	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)

У таблиці 2 зафіксовано, що:

- високого рівня зуміли досягти лише 4 учасники пошукового експерименту, що загалом становить 26,7% (2 фахівці з англійської мови, що становить 40% від кількості учасників у 1 групі, та по 1 фахівцю з німецької та французької мов, що становить по 20% від кількості учасників у 2 і 3 групах);
- середній рівень продемонстрували 6 учасників пошукового експерименту, що загалом становить 40% (по 2 фахівці з англійської, німецької та французької мов, що становить по 40% від кількості учасників у кожній групі);
- низький рівень було зафіксовано в 5 осіб, що загалом становить 33,3% (1 фахівець з англійської мови, що становить 20% від кількості учасників у 1 групі, та по 2 фахівці з німецької та французької мов, що становить по 40% від кількості учасників у 2 і 3 групах).

Щоби виявити залежність успішності перекладацької діяльності фахівців у брендкомунікації від інтенсивності дії когнітивного дисонансу в означеному процесі, після завершення пошукового експерименту проведено анкетування. До закритої дихотомічної анкети було внесено 6 запитань.

1. Чи виникали у Вас під час сприймання інформації про бренд одразу декілька альтернативних варіантів іншомовних конструктів нового узагальненого образу?
2. Чи здійснювали Ви в уяві проміжну фіксацію нового узагальненого образу в результаті віднайдення іншомовних конструктів, які перебували між собою в консонантних відношеннях?
3. Чи здійснювали Ви в уяві проміжну фіксацію нового узагальненого образу в результаті віднайдення іншомовних конструктів відхиленням дисонантних варіантів?
4. Чи піддавали Ви сумніву правильність перекладу інформації про бренд перед ухваленням рішення щодо її відповідності змісту оригіналу?
5. Чи доводилося Вам подумки повертатися до пошуків інших варіантів конструктів нового узагальненого образу перекладу інформації про бренд після його уявної проміжної фіксації?
6. Чи піддавали Ви сумніву правильність перекладу попередньої інформації про бренд під час роботи над поточним фрагментом?

Результати анкетування перекладачів у бренд-комунікації, проведеного добровільно відразу після завершення усного послідовного (абзацно-фразового) перекладу інформації про бренд, викладено в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати анкетування перекладачів у бренд-комунікації за рівнями їхньої професійної діяльності

№ запитання анкети	Позитивні (+) і негативні (-) відповіді перекладачів на запитання					
	високий		середній		низький	
	+	-	+	-	+	-
1	0 (0%)	4 (100%)	1 (16,7%)	5 (83,3%)	4 (80%)	1 (20%)
2	4 (100%)	0 (0%)	4 (66,7%)	2 (33,3%)	0 (0%)	5 (100%)
3	0 (0%)	4 (100%)	1 (16,7%)	5 (83,3%)	4 (80%)	1 (20%)
4	1 (25%)	3 (75%)	2 (33,3%)	4 (66,7%)	4 (80%)	1 (20%)
5	0 (0%)	4 (100%)	1 (16,7%)	5 (83,3%)	5 (100%)	0 (0%)
6	0 (0%)	4 (100%)	1 (16,7%)	5 (83,3%)	4 (80%)	1 (20%)

З аналізу таблиці 3 видно, що позитивні відповіді на запитання різняться залежно від рівня професійної діяльності перекладачів. Саме це дало змогу виявити залежність успішності перекладацької діяльності фахівців у брендкомунікації від дії когнітивного дисонансу й довести потребу здійснювати самокорекцію його інтенсивності в означеному процесі.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. Перекладачі в брендкомунікації потребують здійснення самокорекції інтенсивності когнітивного дисонансу під час професійної діяльності як на рівні вдосконалення уявних взірців атрибутів контролю (віднайдення іншомовних конструктів нового узагальненого образу інформації про бренд), так і на рівні видозмінення програми техніко-тактичних дій, спрямованих на їх реалізацію.

2. Найшвидше віднайдення якісних іншомовних конструктів нового узагальненого образу інформації про бренд відбувається за дії оптимальної інтенсивності когнітивного дисонансу або за умови досягнення його консонансу. Уявлення декількох альтернативних варіантів іншомовних конструктів нового узагальненого образу під час сприймання інформації про бренд підсилює когнітивний дисонанс, а побудова в уяві такого образу з ідентичних іншомовних конструктів – зменшує його інтенсивність.

3. Проміжна фіксація нового узагальненого образу внаслідок відхилення конфліктних іншомовних конструктів створює умови для підсилення когнітивного дисонансу перекладачів у бренд-комунікації. Аналогічні умови створюються:

- наданням сумніву правильності перекладу інформації про бренд перед ухваленням рішення щодо її відповідності змісту оригіналу;
- спрямуванням уваги на пошуки інших варіантів конструктів нового узагальненого образу перекладу інформації про бренд після його уявної проміжної фіксації;
- наданням оцінки перекладу попередньої інформації про бренд під час роботи над поточним фрагментом.

Перспективи подальших досліджень означеної проблеми вбачаємо у висвітленні методів самокорекції когнітивного дисонансу та його впливу на успішність перекладацької діяльності фахівців у брендкомунікації залежно від етапів комунікативного акту, динаміки емоційних умов, привабливості відібраних і знехтуваних конструктів нового узагальненого образу перекладу інформації про бренд тощо.

Література

1. Вейсова З. А. Особенности преодоления нравственных критических ситуаций в зависимости от степени адекватности самооценки: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Баку, 1986. 183 с.
2. Веккер Л. М. Психические процессы. Ленинград: Ленингр. ун-т, 1974. Т. 1. 333 с.
3. Денисов В. А. Устойчивость регуляции операторской деятельности (на примере деятельности, связанной с управлением динамическим объектом): автореф. дисс. ... доктора психол. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда». Ленинград, 1991. 39 с.
4. Дудин С. М. Произвольная психическая саморегуляция как средство повышения надёжности наводчика орудия танка: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.14. Москва, 1995. 195 с.
5. Землякова Т. В. Емоційний фактор в структурі процесу адаптації: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 1996. 193 с.
6. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука, 1980. 254 с.
7. Кораблёва Е. В. Устойчивость самоконтроля в экстремальных условиях в связи с эмоционально-волевыми особенностями личности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 1993. 170 с.
8. Ксенофонт Е. Г. Уровни развития саморегуляции личности: критерии их определения: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 1988. 201 с.
9. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. Ленинград: Ленингр. ун-т, 1989. 192 с.
10. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учеб. пособ. для студ. вузов. Москва: Сфера, 2002. 512 с.
11. Пацявичус И. В. Соотношение индивидуально-типичных характеристик эмоциональности с особенностями саморегуляции деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 1981. 162 с.
12. Тимченко О. В. Проблема психологічної готовності військового фахівця до екстреної дії в стані емоційного стресу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Харків, 1995. 24 с.
13. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева. СПб.: Ювента, 1989. 317 с.
14. Черноватий Л. М., Гінзбург О. М. Проблеми оцінювання письмових перекладів майбутніх перекладачів з англійської мови на українську. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 70. С. 231–235.
15. Черноватий Л., Федоркова О. Шляхи оцінювання письмових перекладів майбутніх перекладачів з української мови на англійську. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Лінгвістика*. Херсон: ХДУ, 2009. Вип. 10. С. 406–411.
16. Guilford J. P. Intelligence, creativity and their educational implications. San Diego: R. R. Knapp, 1978. 95 p.

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

Отримано: 10 травня 2019 р.

Прорецензовано: 16 травня 2019 р.

Прийнято до друку: 20 травня 2019 р.

e-mail: neckaa87@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-72-76

Омельченко М. С. До проблеми розвитку та саморозвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 72–76.

УДК 159.923.2:376.011.3-051

Омельченко Марина Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії,
Донбаський державний педагогічний університет

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА САМОРОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

У науковій статті висвітлено результати роботи з розроблення неформальних шляхів розвитку та саморозвитку професійної свідомості корекційного педагога. Особливу увагу приділено перспективності питань, пов'язаних із парадоксальними ситуаціями, що виникають у процесі професійного розвитку та саморозвитку (потребою педагога відмовлятися від власних життєвих пріоритетів (відповідних цілей), які вже не відповідають уявленням про щастя й успіх, що склалися в професійній діяльності тощо), суспільною зорієнтованістю професійних вимог, професійною етикою, кризою професійної адаптації. Зазначено, що розроблення цих напрямків досліджень у наукових працях, присвячених професійному розвитку корекційного педагога, забезпечує сьогоденні перспективність і практичну значущість аналізованої психологічної проблеми.

Ключові слова: професійна діяльність корекційного педагога, професійна компетентність, професійна криза, професійний розвиток, професійна свідомість.

Maryna Omelchenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Department of Special Pedagogy and Inclusion,
Donbas State Pedagogical University

TO THE PROBLEM OF DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF A CORRECTIONAL TEACHER

The article presents the results of work on the development of informal ways of development and self-development of the professional consciousness of a correctional teacher. Particular attention is paid to the prospects of issues related to paradoxical situations that arise in the process of professional development and self-development (the need for the teacher to abandon their own life priorities (relevant goals), which no longer correspond to the concepts of happiness and success that have been developed in their professional activities, etc.), general orientation of professional requirements, professional ethics, and crisis of professional adaptation. The author indicated that the development of these research directions in the scientific works on the professional development of a correctional teacher nowadays provides the prospects and practical significance of this psychological problem.

Key words: professional activity of a correction teacher, professional competence, professional crisis, professional development, professional consciousness.

Постановка проблеми. Відповідно до сучасних вимог щодо виконання професійних обов'язків працівників освітньої галузі, педагоги повинні постійно працювати над собою, розвивати в собі професійні здібності, самовиховуватися та самовдосконалюватися. Цей напрям роботи особливо значущий для корекційного педагога, адже його професійна діяльність передбачає взаємодію з дітьми, які мають різні порушення психофізичного розвитку, відчувають труднощі в навчально-виховному процесі, організація педагогічної роботи з якими вимагає глибоких психолого-педагогічних знань, здатності надавати допомогу за будь-яких обставин, знаходити нестандартні шляхи вирішення проблемних ситуацій, вибудовувати ефективну освітню стратегію тощо.

Розвивати та самовдосконалювати професійну свідомість корекційний педагог може по-різному. Таку роботу в змісті професійного розвитку, як правило, контролює адміністрація (директори шкіл, завідувачі дошкільних установ, педагоги вишів та ін.). Формальними шляхами професійного розвитку є курси підвищення кваліфікації, педагогічні семінари, конференції, тренінги тощо. Водночас корекційний педагог може виявляти ініціативу щодо розширення власної компетентності та звертатися за порадою чи консультацією до своїх колег, колишніх педагогів, шукати інформацію в просторах інтернету, літературі тощо [8].

Варто відзначити, що професійний розвиток і вдосконалення корекційного педагога потрібно здійснювати не лише шляхом засвоєння теоретичного матеріалу, але й безпосередньо в практичній діяльності. Така форма роботи дуже важлива, адже часто трапляються випадки, коли робота з «особливими»

дітьми вимагає вміння імпровізувати, використовувати нестандартні прийоми корекційно-розвиткового впливу, застосовувати комунікативні навички, здійснювати психологічний вплив [3].

Усі ці своєрідності професійної діяльності корекційного педагога передбачають потребу розвитку «широкопрофільності» фахівця. З одного боку, оволодіння конкретною спеціалізацією необхідне для ефективного здійснення окремих професійних функцій (логопедична робота, навчання дітей за конкретними методиками, складання індивідуальних планів, визначення шляхів розвитку й корекції психічних функцій та ін.). У цих випадках корекційний педагог отримує важливий практичний або дослідницький досвід застосування своїх знань під час вирішення освітніх проблем. Однак, з іншого боку, у такого фахівця звужується професійний світогляд, він ризикує втратити широке орієнтування у власній професійній діяльності в усій її багатогранності, не відбувається збагачення його професійних знань, залучення до професійної культури в усій її складності, багатоплановості та суперечностях.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій із теми. Сьогодні в галузі психологічних досліджень актуально шукати шляхи вивчення особливостей розвитку особистісної і професійної позицій фахівців щодо навколишньої дійсності, що становить здебільшого сутність свідомості окремої людини.

Такі вчені, як Г. В. Акопов, В. М. Аллахвердов, О. А. Гульбс, В. В. Єрмоліна, В. П. Зінченко, М. Cochran-Smith [1; 2; 4; 11] та ін., у своїх дослідженнях зазначали, що в основі змісту професійної свідомості лежить відображення об'єктивних характеристик професійної діяльності, професійної спільноти, професійного розвитку у формі чуттєвих образів, значення, особистісного смислу свідомості людини.

Сучасні науковці О. В. Дробот, Т. В. Кушнірова, А. Г. Самойлова, Н. Ф. Шевченко [4; 5; 6; 10] та ін. зауважують, що професійна свідомість – це результат професійного самовизначення особистості, що визначає усвідомлену спрямованість особистості, реалізовану в практичній взаємодії фахівця з оточенням.

Водночас відомо, що особистісна сфера набагато ширша за професійну, вона полягає в основі «професійного», визначає його початок, перебіг і закінчення (А. К. Маркова) [7].

Мета статті – висвітлити результати розроблення неформальних шляхів розвитку та саморозвитку професійної свідомості корекційного педагога.

Матеріали і методи дослідження: *теоретичні* методи – аналіз, порівняння, систематизація наукової літератури з проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб професійне зростання мало успіх, важливо, щоби корекційний педагог прагнув цього, убачав головною метою. Якщо фахівець має значущу ідею, ціль, плани, то він буде здатний знаходити шляхи професійного розвитку, людей, які допомагатимуть у цьому, долати труднощі, змінюватися на краще, прогресувати у власній професійній діяльності.

Варто відзначити, що нерідко шляхи професійного й особистісного розвитку окреслюють одразу, як тільки людина нарешті усвідомлює, чого вона має досягти, розуміє смисл своєї діяльності. Водночас сам шлях розвитку стає засобом, методом рішення більш важливих життєвих завдань.

У професійній діяльності саме так звані «неформальні» шляхи професійного розвитку набувають особливого значення, дають змогу педагогу відчувати себе творчою особистістю, справжнім «суб'єктом» навчально-професійної діяльності. Окрім того, справжні фахівці повинні самотужки організовувати для себе цікаві заходи, робити корисним своє дозвілля. Образ корекційного педагога, «майстра своєї справи», часто асоціюється з неординарністю, творчістю, оптимізмом, толерантністю, однак у деяких випадках на шляху реалізації такого образу постають парадоксальні перешкоди.

Часто можна спостерігати ситуацію, коли, потрапляючи до педагогічного колективу освітньої установи, корекційний педагог намагається запропонувати нові, неординарні шляхи або прийоми корекційно-педагогічної роботи і, водночас, зазнає протидії з боку інших педагогів, як правило, «зі стажем» і навіть адміністрації. У відповідь на спроби молодого фахівця проявити творчість у професійній діяльності, йому дають зрозуміти, що професійну діяльність треба провадити суворо в межах педагогічних традицій, яких не лише потрібно дотримуватися, але й поширювати з-поміж молоді.

Варто зауважити, що педагогічні традиції справді відіграють важливу роль в успішному вирішенні педагогічних завдань. Однак традиції мають успіх лише тоді, коли передбачають їхній розвиток, а не лише сумлінне виконання. Окрім того, молодим креативним педагогам, як правило, рано чи пізно все ж таки вдається реалізовувати свої плани й ідеї, знайти шляхи впровадження нових тенденцій і технологій.

Розглянемо можливі варіанти неформальних шляхів професійного розвитку й самовдосконалення корекційного педагога.

Навчання новому під час взаємодії з учнями та їхніми батьками. Застосовуючи цей спосіб, у жодному разі неможна демонструвати власної переваги. Проводячи професійну діяльність, треба організувати роботу так, щоб усі здібності й таланти корекційного педагога були об'єднані з можливостями та здібностями самих учнів. При цьому відбувається взаємопов'язаний процес: діти навчаються новому від корекційного педагога, а він, своєю чергою, бере нове, взаємодіючи з дітьми. Такі взаємообумовлені процеси повинні відбуватися й під час контакту з колегами-педагогами та батьками дітей, які, без сумніву, зможуть розширити межі професійних знань і вмінь корекційного педагога.

«Самовдосконалення» на прикладі своїх колег у тих випадках, коли деякі з них здаються недостатньо успішними та кваліфікованими. Як високі, так і низькі показники професійної діяльності є самі собою її результатами. Будь-який результат – це наслідок тих чи тих дій. Якщо корекційний педагог має низький рейтинг, його роботу неможна назвати ефективною. У будь-якому разі наявні певні причини, які призводять до такого результату. У цьому випадку треба проаналізувати перебіг професійної діяльності педагога та виявити причини.

У робочій атмосфері «самовдосконалюватися на прикладі колег» можна, наприклад, за допомогою невербальних засобів (поза уважного слухача, доброзичливий погляд, жест співчуття та ін.), які створюють умови, що наводять на відверті бесіди, які можуть стати корисними для обох фахівців. Доцільними при цьому можуть стати й інші засоби, як-от, тактично поставлені запитання, провокаційні запитання, професійні дискусії та диспути, доречні поради. Для деяких корекційних педагогів такі прийоми можуть слугувати поштовхом до підвищення професійної активності, шляхом вирішення професійних чи особистісних проблем, приводом позитивно змінити свою професійну діяльність тощо.

Навчання у спільній діяльності з колегами-корекційними педагогами. Ідеться не про стажування, адже це формальна спеціально організована форма підвищення кваліфікації фахівця. Можна просто спостерігати за діяльністю колеги, прислуховуватися до його висловів щодо власного успіху чи неуспіху.

Професійний саморозвиток і самовдосконалення корекційного педагога. Головна умова саморозвитку – уміння грамотно розподілити свій час, скласти певний план чи програму дій. Часто це потрібно робити разом із колегами чи батьками дітей, адже один із головних принципів спеціальної педагогіки – це принцип наступності в навчанні. Насправді важко розвиватися за складеним заздалегідь планом, проте реальність фахівця-професіонала вимагає таких дій. Найбільш важливо мати загальну мету, усвідомлювати сутність своєї професійної діяльності, цілеспрямовано рухатися в напрямку досягнення основних професійних цілей. Зважаючи на те, що професія корекційного педагога досить творча, варто зауважити, що виробити певний алгоритм його професійних дій достатньо важко. Проте якщо фахівець добре розуміє основну мету своєї професійної діяльності, він буде свідомо (інколи несвідомо) шукати шляхи вирішення професійних проблем і професійного вдосконалення.

Наукова діяльність корекційного педагога: здійснення наукових досліджень, наукові напрацювання, написання наукових статей, посібників та ін. Цей напрямок професійної діяльності надає суттєвого смислу професійним діям корекційного педагога, дозволяє проявити свої творчі здібності, реалізувати професійні ідеї та креативні професійні прийоми. Важливо, щоби наукова робота справді базувалася на інноваційних здобутках, а не стала просто формальною умовою кар'єрного просування.

Участь у наукових семінарах і конференціях, відвідування тренінгів тощо. Такі форми професійного розвитку також сприяють мобілізації професійних ресурсів фахівця, підсилюють прагнення підвищити власний професійний рівень. Усе це надзвичайно важливо тоді, коли постає потреба готувати доповіді, виступати на семінарах, ділитися своїм професійним досвідом, консультувати інших. Ступінь відповідальності вищий, коли слухачами корекційних педагогів стають їхні колеги чи авторитетні науковці. Такі заходи можна віднести до «неформальних» шляхів професійного розвитку лише за умови того, що фахівець виявляє ініціативу взяти участь у цих видах роботи, а не змушений робити це через наказ керівництва.

Диспути, вирішення суперечливих питань зі своїми колегами чи батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку, з якими склалися відверті й продуктивні стосунки. Участь у суперечці сама собою надає впевненості, якщо фахівець відчуває, що займає правильну позицію. Проте варто враховувати, що при цьому стають явними і слабкі сторони аргументів учасника диспуту, або інші особистісні та професійні недоліки (надмірна агресивність, нездатність контролювати свої емоції, невміння правильно сформулювати й викласти свої думки та ін.). Треба зазначити, що сильні особистості здатні перетворити усвідомлення власних недоліків на позитивний досвід, що загалом сприяє професійному розвитку фахівця.

Окрім цього, навіть якщо в суперечці виявляється, що позиція фахівця була неправильною, це сприяє мобілізації сил: перечитуванню відповідної літератури, пошуку ефективних шляхів професійного саморозвитку. Однак такий ефект можливий лише для вольової особистості, здатної визначити свою недосконалість. Лише за цих умов шляхи професійного розвитку можуть призвести до гідного результату.

Варто відзначити, що в професійній діяльності корекційному педагогові небажано шукати варіанти в разі невдач, адже це навіть етично неможливо через появу небажаних виховних і навчальних ефектів. Отже, коректувати потрібно саму систему професійних цілей, змінити їх або узгодити відповідно до нових професійних умов.

У зв'язку з тим, що професійна діяльність мотивована двобічно – прагматично та особистісно, операційну форму напруження, характерну для емоційно нейтральних ситуацій професійного планування або самої праці, у складній ситуації закономірно замінюють емоційною формою або підвищують рівень емоційного напруження, утвореного на попередньому етапі.

Дія емоційного чинника може бути неоднозначною. Існують такі вияви стану психічного напруження під час вирішення суперечливих ситуацій, коли простежується позитивна активована роль емоцій, які сприяють швидшим і точнішим діям, особливо автоматизованим, миттєвому ухваленню рішення, творчому підходу до розв'язання проблем [9].

Вплив емоційного чинника на динаміку професійних цілей свідчить, що позитивний емоційний процес може стабілізувати систему цілей, діючи як емоційне підкріплення адекватного плану, але може і зруйнувати цілі, порушуючи функціонування психічних процесів, які лежать в основі оцінки результатів професійної діяльності та власне її реалізації.

Для того, щоби психологічні технології розвитку професійної свідомості мали позитивний ефект, так само потрібна воля та внутрішня мотивація, особливо в такій багатогранній і творчій професії, як корекційний педагог.

Отже, можна виокремити три напрямки розвитку професійної свідомості корекційного педагога:

Розвиток професійної компетентності, який передбачає постійне вдосконалення власної професійної діяльності, яке своєю чергою містить особистісний складник (готовність до морального вдосконалення в професії, становлення професійної позиції); спеціальний складник (підвищення рівня професійної підготовки); індивідуальний складник (становлення індивідуального стилю професійної діяльності); психологічний складник (удосконалення психологічних знань, умінь і навичок корекційного педагога); інклюзивний складник (розвиток уміння досягати поставлених професійних цілей в умовах інклюзивного навчання).

Розвиток складників професійної свідомості, який передбачає розвиток професійних уявлень, розвиток професійної рефлексії, розвиток професійних інтересів, розвиток професійної мотивації, розвиток професійних почуттів.

Розвиток професійно-особистісних якостей (рефлексивних, педагогічних, лідерських, інтелектуальних).

У вищих виявах професійної свідомості лінії розвитку професійної компетентності, професійно-особистісних якостей та, безпосередньо, основних складників професійної свідомості взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну.

Як засвідчує практика, розвиток професійної свідомості корекційного педагога обов'язково проходить через кризи, які потрібно усвідомлювати для того, щоби контролювати й коректувати процес їх перебігу. Оскільки кризи професійного становлення суб'єкта професійної діяльності неминучі, то відповідною стає наступна умова професійного розвитку – готовність долати кризові ситуації. Найбільш значущим при цьому стає не рівень професійної компетентності й не інтелектуальні якості особистості, як це традиційно вважають, а морально-вольова основа визначення професійних цілей і прагнення їх досягти, що визначає перспективні напрямки дослідження проблеми розвитку й саморозвитку корекційних педагогів у психології.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Можна підсумувати, що наразі у психологічній науці розроблення системи професійного розвитку й саморозвитку корекційного педагога до кінця не реалізували. Цілком зрозумілою стає потреба враховувати «кризу початківця», опрацьовувати на практичному матеріалі засоби подолання психічного напруження, спрямовувати морально-вольові зусилля на досягнення професійних цілей і прагнень.

Ми дійшли таких висновків, що в змісті практичної діяльності корекційного педагога важливі питання, пов'язані з виникненням парадоксальних ситуацій у процесі професійного розвитку та саморозвитку (потреба педагога відмовлятися від власних життєвих пріоритетів (відповідних цілей), які вже не відповідають уявленням про щастя й успіх, що склалися у професійній діяльності тощо), суспільною зорієнтованістю професійних вимог, професійною етикою, кризою професійної адаптації. Урахування цих напрямків досліджень у наукових працях, присвячених професійному розвитку корекційного педагога, забезпечує сьогодні перспективність і практичну значущість цієї психологічної проблеми.

Література

1. Акопов Г. В. Технология диагностики профессионального сознания. *Современные образовательные технологии* / под общей ред. Г. М. Никитиной. Самара: ООО «Книга», 2011. С. 103–143.
2. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб.: Издательство ДНК, 2000. 528 с.
3. Андрощук І. М. Управління мотивацією професійного розвитку педагога в умовах регіональної системи післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 20. С. 183–188.
4. Гульбс О. А. Категоріальна структура професійної свідомості викладачів вищої школи: монографія. Краматорськ: КЕГІ; Донецьк: Світ книги, 2012. 411 с.
5. Дробот О. В. Професійна свідомість керівника: навч. посіб. Київ: Талком, 2016. 338 с.
6. Кушнірова Т. В. Соціальні стереотипи як чинники формування професійної свідомості майбутніх юристів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. Київ, 2000. 16 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 312 с.

8. Мукан Н. В., Грогодза І. Ю. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5 (31). С. 18–27.
9. Становських З. Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів. Кіровоград: Імекс, 2014. 166 с.
10. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2009. №4. С. 167–180.
11. Cochran-Smith M. Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice Teachers caught in the action: professional development that matters. New York: Teachers College Press. 2001. P. 45.
12. Ganser T. An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*. 2000. № 84 (618). P. 6–12.

Отримано: 17 червня 2019 р.

Прорецензовано: 21 червня 2019 р.

Прийнято до друку: 24 червня 2019 р.

e-mail: fedor208@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-8-77-81

Федорчук Л. П. Теоретичні аспекти формування професійної компетентності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. С. 77–81.

УДК 378.091.3

Федорчук Лілія Петрівна,

аспірантка кафедри спеціальної психології та медицини факультету спеціальної та інклюзивної освіти,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто основні наукові підходи до визначення змісту поняття «компетентність». На основі узагальнення поглядів різних авторів на сутнісні ознаки формування компетентності сформовано уточнене визначення цього поняття. Розглянуто та охарактеризовано рівні формування компетентності. Визначено особливості застосування компетентнісного підходу в розвитку майбутніх фахівців у сучасних умовах. Розглянуто основні класифікаційні ознаки компетентності фахівця. Схарактеризовано основні складники формування професійної компетентності.

Ключові слова: компетентність, соціалізація, функції, рівні, класифікація, професійна компетентність.

Liliia Fedorchuk,

Postgraduate Student of the Department of Special Psychology and Medicine The Faculty of Special and Inclusive Education
M. P. Drahomanov National Pedagogical University Kyiv City

THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMING OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE

The article deals with the main scientific approaches to the definition of the content of the concept of «competence». Based on the generalization of the views of various authors on the essential features of the formation of competence we managed to form precise definition of this concept. Levels of competency formation are described and characterized. The peculiarities of application of the competence approach in the development of future specialists in modern conditions are determined. The basic classification features of a specialist's competence are considered. The main components of the formation of professional competence are described.

Key words: competence, socialization, function, level, classification, professional competence.

Постановка проблеми. У сучасних умовах динамічного розвитку соціально-економічних і культурно-правових відносин досить важливу роль відіграють індивідуальні особливості кожної особистості до самореалізації в соціумі. Одна з важливих умов успішного самовираження індивіда – це розвиток його компетентнісних можливостей. Поняття компетентності досить складне та багатогранне, оскільки воно торкається багатьох царин суспільного життя. Тому вивчення теоретичних підходів до обґрунтування змісту, ознак, рівнів і компонентів професійної компетентності дасть змогу сформувати наукове підґрунтя для подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні засади вивчення питань, присвячених формуванню компетентності індивіда, розглянуто в працях таких авторів, як В. М. Алексієнко [1], Т. В. Бучинська [2], О. В. Вартанова [3], І. В. Волкова [5], С. В. Іванова [6], І. Б. Левинська [7], Л. В. Назаренко, І. М. Мельничук [8], С. Резнік, Л. Дяченко [9], С. В. Сороквашин [10], О. М. Цільмак [11] та ін. Деякі вчені досліджували особливості рівнів і компонентів формування компетентності фахівця. Водночас результати проведених наукових досліджень дали змогу дійти висновку про недостатню обґрунтованість наукових підходів щодо визначення сутнісних ознак професійної компетентності в сучасних умовах розвитку інформаційно-цифрових технологій.

Мета дослідження – вивчити теоретичні аспекти формування професійної компетентності фахівця.

Виклад основного матеріалу. Деякі найбільш поширені в сучасній літературі наукові підходи до визначення змісту компетентності наведено в табл. 1.

На основі аналізу наведених у табл. 1 підходів до визначення змісту й основних складників поняття «компетентність» можна зробити висновок про те, що погляди різних авторів суттєво відрізняються. Це зумовлено, передовсім, складністю самого поняття. По-друге, варто зазначити, що всі наведені визначення неоднозначно трактують співвідношення понять «компетенція» та «компетентність». Деякі підходи ці поняття або ототожнюють, або диференціюють. З погляду ототожнення аналізованих понять термін «компетентність» уживають у тих самих значеннях, що й «компетенція». Водночас автори підкреслюють саме практичну спрямованість компетенції. Прихильники розподілу розглянутих понять вважають, що компетентність містить не тільки когнітивний і операційно-технологічний складники, а й мотиваційний,

етичний, соціальний та поведінковий, а також результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички і т. д.

Таблиця 1

Деякі наукові підходи до визначення змісту компетентності

Автор	Визначення поняття «компетентність»
1	2
І. В. Волкова [5]	Семантику лексеми «компетенція» пояснюємо її латинським <i>competentia</i> (від <i>competere</i>) – «досягати», «відповідати», «прагнути» й теж тлумачимо у двох аспектах: 1) обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи певної особи.
Л. М. Алексеєнко, В. М. Олексієнко [1]	досвідчене володіння відповідною компетенцією, що передбачає особистісне ставлення до неї і предмету діяльності.
О. М. Цільмак [11]	Варто чітко розрізняти поняття «компетенція», «компетентний», «компетентність», «компетентності». Компетенція – це коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи, що володіє певними знаннями й може ефективно використовувати їх на практиці. Компетентність – це здатність особистості ефективно застосовувати набуті знання, уміння й навички в певній галузі професійної діяльності та повсякденній життєдіяльності.
Т. В. Бучинська [2]	Набір моделей професійної поведінки, яку працівник повинен використовувати в межах своєї посади, дає можливість кваліфіковано провадити діяльність і компетентно виконувати свої завдання та функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі чи конкретній діяльності; це основна характеристика людини, яка може бути мотивом, рисою характеру, навичкою, уявленням про самого себе, соціальною роллю; це сукупність знань, навичок і особистих якостей, що дає змогу вирішувати поставлене завдання (чи набір завдань).
С. Резнік, Л. Дяченко [9]	сукупність особистісних якостей (знань, умінь, навичок, ціннісно-смыслових орієнтацій), що обумовлені досвідом діяльності та забезпечують ефективність самостійної діяльності; компетентність формується й унаслідок набуття досвіду діяльності: творчої, пізнавальної, особистісної (робота над собою, над організацією свого внутрішнього світу), емоційно-ціннісної, рефлексивної
І. Б. Левинська [7]	компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентностях людини; компетентність – принципово нова якість професійної підготовки. Дослідниця наводить приклад із досвіду прийому на роботу співробітників американських фірм, коли претендентів можуть відмовити тільки тому, що його компетентність перевищує необхідну на певну вакансію.
Великий тлумачний словник сучасної української мови [4]	«добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи», а компетентний – той, хто «має достатні знання в якійсь галузі, який із чимось добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний».

*склала авторка на основі [2, 11, 4, 9, 7, 5, 1].

Як бачимо, більшість авторів тлумачить «компетентність» як якість або властивість особистості, або сукупність особистісних якостей, але однозначного визначення цього терміна немає. Спираючись на дослідження науковців із цього питання, на наш погляд, варто дотримуватися такого визначення досліджуваного поняття: компетентність – це інтегративна якість особистості, яка містить знання, уміння та навички, ціннісне ставлення й засвідчує ступінь готовності особистості виконувати той чи той вид діяльності, а також рівень виконання поставлених завдань.

Аналіз наведених трактувань дає змогу конкретизувати поняття «компетентність», формуючи уявлення про нього як специфічне особистісне утворення, що визначає здатність суб'єкта виконувати будь-яку діяльність на основі сформованої компетенції (або сукупності компетенцій). Компетентність відображає підготовленість фахівця виконувати певну діяльність, забезпечує успішність діяльності в сучасних мінливих умовах, оскільки передбачає оцінку не рівня засвоєння знань і вмінь відповідно до програми, а якостей фахівця.

У сучасних умовах становлення інформаційного суспільства вирішального значення набувають не тільки обсяг і якість знань, сформованих під час навчання, а й рівень компетентності, який має забезпечити належний рівень професійної підготовки кваліфікованих робітників до життя в сучасному суспільстві. Деякі науковці [1, 6, 9, 10] дотримуються думки, що компетентність – це інтегральна особистісна характеристика, а компетенція – її структурний елемент. На наш погляд, у наведеному аспекті компетентність із професійної позиції варто визначати як сукупність різних компетенцій, зокрема: загальнокультурної, комунікаційно-інформативної, психолого-педагогічної, предметно-методичної та інформаційно-технологічної.

У науково-методичній літературі [2, 4, 8] сьогодні виокремлюють такі рівні компетентності (рис. 1):



Рис. 1. Рівні компетентності фахівця

*склала авторка на основі [2, 4, 8]

Освітній рівень компетентності – це результат спеціальної підготовки фахівця в навчальному закладі. Відзначимо, що випускник повинен бути підготовлений так, щоби після закінчення навчального закладу він мав загальнокультурну підготовку на рівні не нижчому за вимоги самого вишу й розвинені якості, що забезпечують можливість успішно освоювати, провадити професійну діяльність в освіті, особистісному саморозвитку, участі в колективному самоврядуванні.

Загальнокультурний рівень характеризує здатність фахівця до науково-дослідницької діяльності та можливості виходити за межі своєї предметної галузі. Це компетентнісний досвід діяльності (набутий не тільки у вузькій сфері, а й в інших царинах діяльності), результат якої – не лише здатність застосовувати вже набуті знання, уміння та навички, а й засвоювати нові в процесі творчої діяльності.

Організаційний рівень компетентності – це результат освоєння організаційного механізму розвитку діяльності в процесі неперервної професійної освіти.

Професійну характеристику компетентності можна розглянути через призму освоєння спеціальних навичок у конкретній діяльності, методів її критерійного аналізу та механізму розвитку в процесі неперервної професійної освіти (післядипломної) і становлення професіоналізму в практичній діяльності. Професійний рівень тлумачать як результат освоєння технології професійної діяльності на практиці. Цей рівень також виявляється через формування впевненості у своїй здатності розвивати себе; уміти критично аналізувати себе, бачити свої недоліки; уміти планувати свій розвиток; уміти самостійно вчитися.

Колектив авторів [1, 3, 6, 7, 8, 9] розробив широкий спектр класифікацій (і їх зведених схем) ключових компетентностей. Суттєво, що всі ключові компетентності (компетенції), незалежно від принципів класифікації, багатофункційні та надпредметні; вони «передбачають значний інтелектуальний розвиток, спираються на різні пізнавальні процеси». Основна ключова ознака компетентності – це вміння учнів самостійно вчитися [8].

Узагальнену класифікацію компетентності можна представити такими її видами [2, 3, 5, 4, 8, 11]:

1. За формою вияву – свідомо компетентність, коли особа знає, що входить до структури та змісту будь-якої життєдіяльності й починає практикувати; несвідомо компетентність – коли навички повністю інтегровані, убудовані в поведінку особи та їй не потрібно замислюватися над тим, що вона робить. Несвідомо компетентність характеризує майстерність.

2. За рівнем спеціалізації – предметна, спеціальна, загальна. Відображають рівень набутих знань, умінь, навичок, досвіду, інформаційної насиченості й інших властивостей (предметна – у певних навчальних предметах; спеціальна – у вузькій сфері діяльності; загальна – у широкій сфері життєдіяльності).

3. За сферою: а) інтрапсихічна компетентність – це спроможність особистості усвідомлювати себе; б) екстероцептивна компетентність – це здатність особистості сприймати, розуміти та приймати інших; в) загальнокультурна компетентність – це здатність особистості дотримуватися певних правил культурної поведінки, які детермінує її культурна спрямованість; г) здоров'язбережувальна компетентність – це здатність особистості дотримуватися засад здорового способу життя та правил безпечної поведінки в усіх сферах життєдіяльності.

4. За соціальною спрямованістю: а) комунікативна компетентність – це здатність особистості встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми; б) правова компетентність – це усвідомлення значення своїх соціальних функцій як громадянина своєї країни, члена суспільства; в) політична компетентність – це усвідомлення державної політики, її сприйняття або несприйняття, знання символів держави (прапор, гімн, герб); г) рольова компетентність – це здатність особистості розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою; д) психологічна компетентність – це здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань про людину як індивіда, суб'єкта праці й особистість як у власній життєдіяльності, так і в професійній або іншій взаємодії.

Як бачимо, основними ключовими критеріями класифікації компетентності визначають форму вияву, рівень спеціалізації, сферу застосування, соціальну спрямованість тощо.

У дослідженнях О. В. Вартанової, Є. П. Склера [3], І. Б. Левинської та С. В. Сороквасинової [10] чітко визначено функції компетентності:

- пізнавальна функція – це власне процес пізнання (особливостей і закономірностей діяльності та життєдіяльності, власних особливостей і властивостей та інших людей тощо);
- випробувальна функція – це спроба виконання того, що особа пізнала; тобто можливість застосування своїх знань на практиці;
- регулятивна функція – це свідомий вплив на: себе, людей і перебіг діяльності для їхньої зміни;
- рефлексивна функція – це усвідомлення того, як особу або її дії оцінюють інші;
- контрольно-оцінна функція – це систематичний контроль за змінами у свідомості й поведінці особи та інших, за результатами діяльності.

На сьогодні багато фахівців відзначають, що в будь-якій галузі потрібно готувати спеціалістів на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід оновлення змісту освіти спрямований на розвиток компетентностей майбутніх фахівців на основі принципів фундаментальності, універсальності, інтегративності, варіативності, практичної спрямованості та становлення базових компетентностей. Категорію «професійна компетентність» визначають головно рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [8, 11].

На нашу думку, професійна компетентність – це явище вищого порядку, співвіднесене з комунікаційною грамотністю, як стійкі професійні навички в інтелектуальній професії співвіднесені з елементарною грамотністю. Тому під професійною компетентністю фахівця треба розуміти інтегративне особистісне утворення, для якого характерна [2, 7]:

- сукупність системних наукових знань, умінь і навичок, сформованих у спеціально організованому процесі навчання;
- здатність орієнтуватися в освітньому середовищі на базі сучасних засобів комунікації і готовність творчо їх використовувати у своїй професійній діяльності;
- усвідомлене прагнення безперервно самовдосконалюватися у власній діяльності.

Отже, професійну компетентність кваліфікованих робітників можна охарактеризувати як систему з трьох основних компонентів, які передбачають володіння визначеними знаннями й умінями, а також наявність власних ставлень і досвіду. Окрім того, у сучасних умовах деякі компоненти професійної компетентності мають містити ознаки вміння використовувати інформаційно-цифрові технології.

Мотиваційний компонент професійної компетентності в сучасних умовах – це спонукальний чинник застосування комунікаційних засобів у навчально-пізнавальній та професійній діяльності. До основних його складників варто віднести систему поглядів і переконань, які визначають потребу особистості формувати інформаційно-комунікаційну компетентність. Він передбачає усвідомлені дії щодо пошуку, відбору та використання відповідних засобів обчислювальної техніки для розв'язання навчальних завдань, усвідомлення мети та меж застосування комунікаційних технологій як допоміжного засобу [9].

Когнітивний компонент компетентності майбутніх кваліфікованих робітників складається зі знань, умінь та навичок у галузі застосування інструментів і методів, що належать до фахової діяльності, для розв'язання завдань навчального, професійного й особистого спрямування, розуміння взаємозв'язків у структурі апаратного та програмного забезпечення, комплексного розуміння можливостей інформації, доступної в різних форматах, упевненої орієнтації в сучасному інформаційному середовищі [7].

Діяльнісно-креативний компонент професійної компетентності передбачає не лише активне й раціональне використання сучасних технологій, але й чітке та глибоке уявлення про їх можливості в розв'язанні завдань професійного, освітнього й побутового характеру, творчому підході до розв'язання різних груп завдань [5].

Названі компоненти, що входять до складу інтегративного особистісного утворення, перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності, а також у взаємовпливі та взаємопроникненні, водночас становлення кожного з них пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи.

Сформована професійна компетентність дасть змогу майбутньому кваліфікованому робітникові використовувати досягнення сучасної науки та практики в професійній діяльності, максимально реалізувати їх можливості для підвищення ефективності роботи [8].

Професійна компетентність – це здатність індивіда кваліфікувати свою діяльність. У практиці її часто ототожнюють із професіоналізмом. Але професіоналізм, як вищий рівень виконання діяльності, забезпечує (крім компетентності) професійна спрямованість і професійно важливі здібності.

О. Цільмак вважає, що складником професійної компетентності є здатність адекватно реагувати на нові ситуації в професійній діяльності й уміння ефективно поводитися в практичних ситуаціях [11].

На думку Т. Бучинської, складником професійної компетентності постає вміння керувати своїм робочим часом; набуття експертних навичок; уміння сформулювати стратегію самонавчання та професійного вдосконалення; уміння організувати колективну роботу; уміння бути лідером за певних обставин [2].

С. Резнік та Л. Дяченко називають складником професійної компетентності різні компоненти, залежно від того, наприклад, з якими групами населення має працювати психолог [9]. І. Левинська стверджує, що це компоненти пізнавальної діяльності та компоненти інформаційних технологій [7].

На думку І. Волкової, складником професійної компетентності є мотиви професійної діяльності, ціннісні орієнтації, інтереси, професійні наміри [5].

Л. Алексеєнко та В. Олексієнко вважають, що складником професійної компетентності може бути самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного й економічного мислення, уміння вести діалог, уміння працювати в колективі, уміння спілкуватися з колегами [1].

Висновки. Різні підходи до тлумачення класифікаційних ознак професійної компетентності пояснює тим, що визначення цього поняття динамічне та багатогранне. У теоретичному плані для професійної компетентності характерна наявність і рівень розвитку кваліфікації в діяльності. Її можна описати якісно як стандарт-рекорд, до якого має прагнути майбутній фахівець, як концептуальний проєкт професійної самовираженості. В емпіричному плані професійна компетентність – це готовність майбутнього спеціаліста до певних завдань різного рівня складності в динамічних умовах.

Отже, під час дослідження уточнено поняття компетентності. Компетентність відображає підготовленість фахівця виконувати певну діяльність і містить не тільки когнітивні (навички, знання), а й позакогнітивні (мотивацію, ціннісні орієнтації, етичні установки і т. д.) компоненти. Також компетентність забезпечує успішність діяльності в сучасних мінливих умовах, оскільки передбачає оцінку не рівня засвоєння знань і умінь відповідно до програми, а якостей фахівця. Основні ключові критерії класифікації компетентності такі: форма вияву, рівень спеціалізації, сфера застосування, соціальна спрямованість тощо. Професійну компетентність кваліфікованих робітників можна схарактеризувати як систему, що складається з таких основних компонентів: мотиваційного, діяльнісно-креативного та когнітивного. Складники формування професійної компетентності передбачають володіння різними знаннями й уміннями, а також наявність у фахівця певного досвіду.

Література

1. Алексеєнко Л., Олексієнко В. Економічний тлумачний словник: власність, приватизація, ринок цінних паперів (українсько-англійсько-російський). Тернопіль: Астон, 2003. 672 с.
2. Бучинська Т. Сутність та складові професійної компетентності персоналу в умовах конкуренції. *Економічний аналіз: зб. наук. праць* / ред. кол.: В. Дерій (гол. ред.) та ін. Тернопіль: ВПЦ ТНЕУ «Економічна думка», 2014. Том 15. № 2. С. 228–233.
3. Вартанова О., Скляр Є. Компетенція персоналу: теоретичне визначення та складові. *Актуальні питання теорії і практики менеджменту: матеріали першої наук.-практ. конф. студентів і молодих вчених, 17–19 берез. 2010 р.* Луганськ: СЛУ ім. В. Даля, 2010. С. 274–276.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
5. Волкова І. Сутність мовних компетентностей та їх проєкція на методику навчання мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 67. С. 73–76.
6. Іванова С. Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Умань, 2012. 20 с.
7. Левинська І. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2016. Т. 188. С. 27–32.
8. Назаренко Л., Мельничук І. Зміст та структура професійної компетентності майбутніх медичних сестер. *Медсестринство*. 2014. №4. С. 40–45.
9. Резнік С., Дяченко Л. Сутність та структурні компоненти науково-дослідницької компетентності майбутніх техніків-технологів легкої промисловості. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2018. № 2. С. 3–17.
10. Сорокашин С. Сутність, зміст і структура інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 69(2). С. 142–146.
11. Цільмак О. Складові структури компетентностей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2017. №67. С. 76–81.

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Воронкевич Оксана Миколаївна СХИЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ	4
Вронська Вікторія Миколаївна АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ДНЗ	9
Гандзілевська Галина Борисівна, Червінко Лілія Михайлівна СЦЕНАРНІ УСТАНОВКИ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	13
Журавльова Олена Вікторівна СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ І ДИСФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ	18
Кіресва Зоя Олександрівна, Аносенкова Світлана Володимирівна РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЧАСУ ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ ТА ЇХ ЗВ'ЯЗОК ІЗ ВИДАМИ РИГІДНОСТІ	22
Новікова Жанна Михайлівна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ, ЯКА Є ЧЛЕНОМ ДЕСТРУКТИВНИХ РЕЛІГІЙНИХ РУХІВ	27
Stepan Stanibula INTERCONNECTION OF COPING STRATEGIES AND THE TYPE OF ATTACHMENT IN PEOPLE IN MARRIAGE	31
Якубовська Марія Степанівна КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОСТІ: ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ	35

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Кіресва Зоя Олександрівна, Кушнерова Яна Григорівна ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У РІЗНИХ ФАЗАХ БІОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ	41
Коць Михайло Онисимович, Ятчук Тетяна Миколаївна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ В ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	46
Примачок Людмила Леонтіївна ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	51

ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Mariia Avhustiuk PECULIARITIES OF EFFICIENT METACOGNITIVE MONITORING OF UNIVERSITY STUDENTS' LEARNING ACTIVITY	57
Olha Tkachuk THE CONNECTION BETWEEN THE RATING OF JUDGMENTS OF LEARNING AND THE PECULIARITIES OF WORK WITH THE LEARNING MATERIAL DURING THE LECTURE	61
Юник Іван Дмитрович САМОКОРЕКЦІЯ КОГНІТИВНОГО ДИСОНАНСУ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У БРЕНДКОМУНІКАЦІЇ	66

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

Омельченко Марина Сергіївна ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА САМОРОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА	72
Федорчук Лілія Петрівна ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	77

Наукове видання

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

Науковий журнал

ВИПУСК 8

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2019. № 8. 84 с.

Scientific notes of Ostroh Academy National University, «Psychology» series: scientific journal. Ostroh: Publishing NaUOA, June 2019. № 8. 84 p.

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск *Матласевич О. В.*

Адміністратор *Гільман А. Ю.*

Упорядник *Хованець О. Ю.*

Комп'ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

Коректор *Максимчук В. В.*

Формат 60х84/8. Ум. друк. арк. 9,76. Наклад 100 пр. Зам. № 48–19.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Виготовлено ФОП видавець Свиначук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: print35800@gmail.com.