



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

Науковий журнал

Випуск 9

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 увійшов 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 № 1 від 29 серпня 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).

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).

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)

Reviewers:

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

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

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

УДК 001.8 + 159.9 + 37
ББК 74 + 88

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 30 липня 2019 р.

Прорецензовано: 31 липня 2019 р.

Прийнято до друку: 2 серпня 2019 р.

e-mail: aln.frolova@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-4-8

Журавльова О. В. Журавльов О.А. Когнітивно-поведінковий підхід до тлумачення сутності поняття «прокрастинація». Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 4–8.

УДК: 159.943.7

Журавльова Олена Вікторівна,
викладач кафедри загальної та соціальної психології і соціології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Журавльов Олександр Анатолійович,
викладач кафедри фізіології людини і тварин
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВИЙ ПІДХІД ДО ТЛУМАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ПРОКРАСТИНАЦІЯ»

У статті обґрунтовано актуальність і важливе практичне значення вивчення феномену прокрастинації. Здійснено теоретичний аналіз поглядів щодо сутності досліджуваного поняття в межах когнітивно-поведінкового підходу. Підтверджено доцільність інтерпретації прокрастинації як емоційного розладу, ґрунтованого на ірраціональному мисленні. Розкрито специфіку мисленнєвого процесу прокрастинаторів. Схарактеризовано особливості взаємозв'язку між схильностями індивіда до зволікання та румінації. Описано специфіку прояву прокрастинаторами ірраціональних когніцій пов'язаних зі сприйняттям самооефективності, перфекціонізму, страхом невдачі, локусом контролю.

Ключові слова: прокрастинація, румінація, когніція, ірраціональність, самооефективність, перфекціонізм, страх невдачі, локус контролю.

Olena Zhuravlova,
Lecturer of the General and Social Psychology and Sociology Department
Lesya Ukrainka Eastern European National University
Oleksandr Zhuravlov,
Assistant professor of the Human and Animal Physiology Department
Lesya Ukrainka Eastern European National University

COGNITIVE-BEHAVIORAL APPROACH TO INTERPRETING THE CONCEPT OF MUTUALITY “PROCRASTINATION”

The article substantiates the relevance and practical importance of studying the phenomenon of procrastination. A theoretical analysis of the views on the essence of the concept under investigation within the cognitive-behavioral approach is implemented. The appropriateness of interpreting procrastination as an emotional disorder based on irrational thinking has been confirmed. The specifics of the thinking process of procrastinators are revealed. Characterized by the features of the relationship between the tendencies of the individual to delay and rumination. The specificity of the manifestation of the procrastinators of irrational cognition associated with the perception of self-efficacy, perfectionism, fear of failure, control locus is described.

Key words: procrastination, rumination, cognition, irrationality, self-efficacy, perfectionism, fear of failure, locus of control.

Постановка проблеми. Для сучасної людини, яка живе в умовах надзвичайно мінливої соціальної реальності, особливого значення набувають питання, пов'язані з її самооефективністю та добробутом. Завдяки масштабному впровадженню новітніх інформаційних технологій у суспільне життя спектр можливостей для самореалізації особистості систематично розширюється. Нові умови стають сприятливим підґрунтям для розкриття численних задатків індивіда: інтелектуальних, моральних, комунікативних, лідерських тощо [1]. Водночас парадоксальна невідповідність між ростучим діапазоном можливостей для досягнення успіху в різних галузях людської діяльності та їх практичним утіленням. Однією з розповсюджених причин цього факту є феномен прокрастинації. Аналіз низки наукових праць дає змогу визначити цей концепт як добровільне, але ірраціональне відкладання важливих справ, що детермінує негативні для індивіда як матеріальні, так і психологічні наслідки [2, 5, 10, 14, 20, 22, 23].

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Теоретичний і практичний інтерес до проблематики прокрастинації віддзеркалено в багатьох тлумаченнях цього поняття, представлених у сучасній психологічній літературі. У розвиток психоаналітичного підходу до визначення сутності прокрастинації вагомий внесок зробили С. Блатт, П. Квінлен, Б. Бурка, М. Юен, Б. Спок, В. Міссідлайн, П. Макінтаер,

М. Харбін, Дж. Феррарі, М. Оліветте та ін. Біхевіоральні погляди на досліджуваний феномен подано в працях Т. Пичила, Дж. Ейнслі, Н. Мілграма, А. Бланта, Л. Соломона, Д. Росблєм, С. Муна. Підґрунтям для пояснення причин вияву такого зволікання вчені часто обирають теорію тимчасової мотивації П. Стіла. Варто зауважити, що стрімко зростає науковий інтерес до виявлення когнітивних причин прокрастинації.

Відтак, **мета статті** полягає в теоретичному аналізі сутності прокрастинації в межах когнітивно-поведінкового підходу.

Виклад основного матеріалу. У межах когнітивно-поведінкового напрямку важливого значення набуває долучення до предметного поля вивчення концепту прокрастинації саме інтервальних особистісних чинників. Дотримуючись постулатів указаної парадигми, науковці [8] насамперед акцентують на схильності прокрастинатора до ірраціональних переконань.

Як емоційний розлад, ґрунтований на ірраціональному мисленні, першими тлумачити прокрастинацію запропонували А. Еліс та У. Кнаус. На думку А. Еліса, указані переконання варто розглядати як:

1) внутрішню систему координат особистості, що містить надзвичайно сильні, догматичні вимоги до її поведінки, подані в наказовому способі (повинен, мусиш, зобов'язаний);

2) нереалістичні генералізовані припущення, які мимовільні та їх неможна довести чи спростувати [7].

Відтак, прокрастинація – наслідок відсутності умов, які, на думку особистості, потрібні для виконання певної діяльності. Наприклад, академічна прокрастинація часто зумовлена ірраціональною впевненістю студента, що для початку реалізації навчального завдання він має почувати себе комфортно, мати гарний настрій, бути впевненим у позитивному результаті тощо [6].

Цікава в цьому контексті модель М. Лацаруса і В. Фолькмана [12, 21]. На думку авторів, у разі оцінки кількості наявних ресурсів як недостатньої для вирішення проблеми, ростуча в людини напруга викликає бажання відтермінувати завдання, що породжують страх. Отже, відповідно до вказаної концепції, досліджуваний феномен вони розглядають як дисфункціональний стиль подолання негативних емоцій.

М. Сільвер і Дж. Сабіні стверджують, що відкладання справ, яке має раціональне підґрунтя, не треба тлумачити як прокрастинацію. Згідно з поглядом науковців, указаний конструкт за своєю сутністю винятково ірраціональний і передбачає залучення особистості в незначущу для неї діяльність за цілковитого усвідомлення гострої потреби терміново виконати важливіше завдання [18].

Механізм поведінки, сформований на основі таких когніцій, містить [11]:

а) рішення відкласти справу;

б) обіцянку виконати її пізніше;

в) заміщення відтермінованого завдання іншою активністю;

г) пошук виправдань власної бездіяльності задля позбавлення від почуття провини.

Про вагому роль аберантних когніцій у розвитку подібних поведінкових порушень зауважує А. Бек. Кожен індивід оцінює власний досвід і регулює свою активність відповідно до фундаментальної системи переконань, що діє поза його свідомістю. Дисфункціональні думки генерують негативні емоції та детермінують дезадаптивні форми поведінки.

М. Стейнтон звернув увагу на наявність тісного взаємозв'язку прокрастинації з румінацією, тобто систематичним автоматичним виникненням негативних думок щодо власної бездіяльності. Учений зауважив, що вказаний тип мислення може не лише безпосередньо супроводжувати відкладання особистістю важливих справ (наприклад, «Чому я не почав виконувати завдання раніше?»), а й передувати йому як широкий спектр переконань, зорієнтованих на самокритику та знецінення власних здібностей [19]. Окрім цього, автор відзначив доцільність трактування подібних ірраціональних припущень у межах теорії реалізації цілей Л. Мартіна й А. Тессер. Згідно з цією концепцією, індивід найчастіше страждає від дезадаптивних когніцій саме в тих випадках, коли не може реалізовувати інструментальну поведінку, яка б наблизила його до досягнення встановленої мети. Відтак, румінація – це своєрідна спроба продовжити в когнітивній площині поведінку, яку визначив суб'єкт. З огляду на це, вона негативно впливає на успішність досягнення цілей, адже прокрастинатор, перебуваючи в невизначеній ситуації, як правило, зосереджує увагу на причинах невиконання завдань, а не на пошуку оптимальних та ефективних стратегій діяльності [15].

Для деталізації механізмів феномену румінації Л. Мартін та А. Тессер послуговуються теорією Б. Зейгарнік, згідно з якою всі думки, почуття та дії особистості детермінують її цілі. Першочерговий намір зумовлює формування системи психоемоційної напруги, яка в разі припинення чи зміни напрямку активності індивідом зумовлює виникнення в нього негативних когніцій, почуттів і спонукає до відновлення та завершення розпочатих дій [15].

Подібне пояснення дезадаптивного типу мислення в умовах відтермінування важливих завдань трапляється й у теорії Г. Мендлера. Відповідно до вказаного вчення, виникнення будь-якої інтенції спричинює збудження у вегетативній нервовій системі людини. Потрібною умовою розрядки сформованого нервового напруження є досягнення визначеної цілі. Відсутність активності з боку прокрастинатора,

спрямованої на реалізацію значущої мети, часто супроводжена відповіддю ВНС у вигляді нав'язливих думок щодо незавершеної справи [13].

Вивчаючи окреслену проблематику слідом за А. Елісом та У. Кнаусом, науковці виокремлюють різні типи ірраціональних переконань характерних для прокрастинаторів. Ґрунтуючись на результатах низки власних досліджень, А. Бандура зауважив, що однією із ключових причин таких порушень поведінки є негативні уявлення особистості щодо власної ефективності.

Самоефективність (self-efficacy) науковець пропонує інтерпретувати як когнітивний конструкт, через призму якого особистість оцінює власну здатність виконувати певні завдання, впливати на ефективність свого функціонування загалом.

Отже, в основі соціально-когнітивної теорії вченого перебуває положення, згідно з яким здатність індивіда регулювати свої вчинки насамперед визначають його суб'єктивні переконання, а не реальні факти. Відсутність упевненості щодо отримання позитивних результатів породжує низький рівень мотивації до діяльності, спрямованої на досягнення визначеної цілі. Відтак, закономірно, що зазвичай панівним предиктором активності суб'єкта постають його уявлення щодо власного потенціалу, а не реальний рівень здібностей і навичок, якими він володіє: «те, про що люди думають, у що вірять і що чують, впливає на те, як вони себе поведуть» [3].

Одночасно зі зростанням упевненості особистості у власній здатності розв'язати актуальну проблему посилюється мотивація до чіткого формулювання інтенції та початку активності задля її реалізації. Вияв позитивних переконань щодо власної компетентності супроводжується виникненням почуття контролю над своєю поведінкою та оточенням, сумніви у власних можливостях детермінують бажання уникнути зони власної некомпетентності та породжують схильність до прокрастинації.

Водночас варто зауважити: Д. Шанк і Дж. Пажерас (2007) зосереджують увагу на тому, що необґрунтовані переконання у власній успішності – не основа для якісного виконання завдання та цілкового досягнення бажаного результату. Однак, на думку авторів, указаний факт не нівелює значення теорії А. Бандури, адже значна кількість досліджень підтверджує вплив переконань у власній ефективності на підвищення рівня мотивації та активності, вибір більш амбітних цілей [3].

Науковці тісно пов'язують уявлення особистості про власну самоефективність зі страхом невдач. П. Грецо визначає страх невдачі як почуття тривоги, супроводжуване тенденцією до уникнення особистістю ситуацій, у яких можливе невдале завершення розпочатих справ [9]. А. Бек розглядає його як специфічний когнітивний процес, який полягає в усвідомленні, визнанні та передбаченні того, що в результаті дій індивіда може відбутися щось небажане. Науковець відзначає, що вказані переконання супроводжуються «паралічем волі», а відтак, призводять до відкладання завдань, що потребують термінового вирішення.

Л. Соломон і Д. Росблом, досліджуючи причини прокрастинації, виявили, що більше як для 50% респондентів характерні думки, що свідчать про страх невдачі. Підтвердженням цього факту слугують і результати факторного аналізу, які отримав Г. Шовенберг. Водночас К. Лей зазначає, що вивчення робіт клінічних психологів свідчить про схильність прокрастинаторів виявляти також і страх досягнення успіху. Л. Рорер підтверджує, що зволікання в поведінці часто детерміновані побоюваннями наслідків власного успіху. У цьому разі особистість переконана, що демонстрація більш ефективної діяльності порівняно з іншими членами власної референтної групи створює загрозу бути відторгнутою соціальним оточенням. Це спонукає індивіда відкладати виконання завдань, щоби зберегти відчуття належності до певної групи. Окрім цього, на думку вченого, особистість може уникати успішного завершення одного завдання, щоб не створити підґрунтя для невдачі в майбутній ситуації (наприклад, «Якщо я надто вдало виконаю це завдання, то вчитель запропонує мені складнішу задачу, з якою я не впораюся») [16].

У межах когнітивної теорії дослідники часто розглядають страх невдачі у взаємозв'язку з перфекціонізмом. На думку вчених, людина зволікає, щоб отримати додатковий час для ідеального завершення завдання. Однак у разі надмірно високих вимог до власної діяльності ймовірність відповідності кінцевого результату таким стандартам низька [4].

Одне з найбільш поширених ірраціональних переконань, що виникає в прокрастинаторів, на думку У. Кнауса, відображено в твердженні «Я завжди повинен виконувати свою роботу добре». Зважаючи на це, особистість формує принципи оцінки власної активності, що часто зумовлює відкладання важливої для неї діяльності. Таким чином, прокрастинатор, зволікаючи, отримує перевагу, що полягає в можливості пояснити невдачу обмеженим часовим ресурсом, а не власною некомпетентністю чи відсутністю необхідних здібностей.

Попри наявність схожого пояснення прокрастинації у психоаналітичному підході, згідно з яким досліджуваний концепт розглядають як один із механізмів психологічного захисту Еґо, варто наголосити на наявності суттєвих відмінностей із когнітивною інтерпретацією досліджуваного феномену, адже останній підхід не фокусує уваги на тривозі як індикаторі особистісного порушення.

Вивчаючи окреслену проблематику, Барнс (Burns) зазначає, що встановлення недосяжних цілей перфекціоніст супроводжує обесивними думками щодо їх реалізації, адже свою самооцінку він пов'язує з їх досягненням. Відтак, нереалістичні стандарти викликають занепокоєння, депресію та уникнення підбійної діяльності [9]. Натомість Д. Хамачек наголошує на потребі відрізнити перфекціонізм невротичного характеру від здорового прагнення людини до самовдосконалення, що мобілізує та породжує конструктивні зміни в її житті.

Б. Бурка та М. Юен визначили низку перфекціоністських переконань, які часто виявляються в осіб, схильних до прокрастинації. З-поміж них:

1. «Усе або нічого»: як результат власної активності людина допускає лише два варіанти – повну відповідність установленим вимогам, або ж цілковиту невдачу.

2. «Я не можу програти»: особистість уникає активності, що передбачає наявність прямої конкуренції з іншими;

3. «Є лише одне правильне рішення»: перфекціоніст, як правило, відтерміновує ухвалення рішення, намагаючись уникнути помилкового вибору;

4. «Завжди потрібно діяти одноосібно»: індивід переконаний, що делегування частини своїх завдань іншим або пошук допомоги для їх реалізації – це ознака особистісної слабкості, відтак, у разі виникнення труднощів як стратегію їх подолання обирають відтермінування.

5. «Досконалий результат без зусиль»: перфекціоніст вважає, що всі завдання повинні бути виконані з легкістю. Виникнення складної ситуації та усвідомлення потреби докладати зусилля зумовлює відкладання завдання [4].

Своєю чергою Ф. Тейлор зауважив, що когнітивна змінна, яка становить фундамент для розвитку прокрастинації в особистості, – це локус контролю. Відповідно до результатів власних досліджень Б. Паверс стверджує, що особам із низьким рівнем прокрастинації властивий інтернальний локус контролю. Однак деякі вчені, зокрема, Дж. Феррарі, Е. Мілтон, констатують відсутність кореляційного зв'язку між вказаним параметром і схильністю людини до зволікання. Відтак, існує потреба подальшого вивчення окресленої проблематики.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, здійснений теоретичний аналіз указує на доцільність тлумачення прокрастинації як неадаптивної поведінки особистості, що насамперед зумовлено комплексом когнітивних чинників. Водночас варто вказати, що, з одного боку, високий рівень актуальності окресленої тематики, а з іншого – недостатній рівень її феноменологічної визначеності стимулює зростання в закордонній психології кількості емпіричних досліджень цього концепту. У вітчизняній психології можемо констатувати дефіцит аналогічних робіт, а отже, вважаємо перспективною зорієнтованість саме на прикладне вивчення вказаної тематики.

Література

1. Посохова С. Т. Лень: психологическое содержание и проявления. *Вестник Санкт-Петербургского университета: Серия 12: Психология. Социология. Педагогика*. 2011. № 2. С. 159–166.
2. Balkis M., Duru E. Procrastination and Rational/Irrational Beliefs: A Moderated Mediation Model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2019. P. 1–9. doi:10.1007/s10942-019-00314-6.
3. Bandura A. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*. 1986. Vol. 4. P. 359–373.
4. Burka J., Yuen L. M. Procrastination: Why you do it, what to do about it. Boston: Da Capo Lifelong Books, 2008. 336 p.
5. Chowdhury S. F., Pychyl T. A. A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 120. P. 7–12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.016>.
6. Dryden W., Sabelus S. The perceived credibility of two Rational Emotive Behavior Therapy rationales for the treatment of academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2010. Vol. 30 (1). P. 1–24.
7. Ellis A. The ABCs of RET. *The Humanist*. 1991. Vol. 51. P. 19–49.
8. Ferrari J. R., Johnson J. L., McCown W. G. Procrastination and task avoidance: Theory research, and treatment. New York: Plenum Press, 1995. 268 p.
9. Grecco P.R. A cognitive-behavioral assessment of problematic academic procrastination: development of a procrastination self-statement inventory. (Unpublished PhD). Fresno: California School of Professional Psychology, 1984. 640 p.
10. Haghbin M. Conceptualization and operationalization of delay: Development and validation of the multifaceted measure of academic procrastination and the delay questionnaire. (Unpublished PhD). Ottawa, Carleton University, 2015. 757 p.
11. Knaus W. Rational emotive education. *Theory in Practice*. 2001. Vol. 16. P. 251–255.
12. Lazarus R. S., Folkman S. Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*. 1987. 1 (3, Spec Issue). P. 141–169. <http://dx.doi.org/10.1002/per.2410010304>.
13. Mandler G. Mind and emotion. New York: Krieger Publishing Company, 1975. 296 p.

14. Markiewicz K. Prokrastynacja i prokrastynatorzy. Definicja, etiologia, epidemiologia i terapia. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. 2018. Vol. 31(3). P. 195–213.
15. Martin L., Tesser A. Toward a Motivational and Structural Theory of Ruminative Thoughts. *Unintended thought*. NY: The Guiliford Press, 1989. P. 306–326.
16. Rorer L. G. «Deep» RET: A Reformulation of Some Psychodynamic Explanations of Procrastination. *Cognitive Therapy and Research*. 1983. Vol. 7 (1). P. 1–10.
17. Schunk D. H., Pajares F. The Development of Academic Self-Efficacy. *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press, 2007. P. 16–33.
18. Silver M., Sabini J. Procrastinating. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 1981. Vol. 11 (2). P. 207–221. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5914.1981.tb00033.x>.
19. Stainton M., Lay C. H., Flett G. L. Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*. 2000. Vol. 15 (5). P. 297–312.
20. 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.
21. Strelau J., Doliński D. Psychologia. Podręcznik akademicki (T. 1 i 2). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2016. T. I. 968 s.; T. II. 872 s.
22. Tibbett T. P., Ferrari J. R. The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality. *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 82. P. 175–184.
23. van Eerde W., Klingsieck K. B. Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*. 2018. Vol. 25. P. 73–85.

Отримано: 08 липня 2019 р.

Прорецензовано: 11 липня 2019 р.

Прийнято до друку: 15 липня 2019 р.

e-mail: king24@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-9-15

Volodymyr Savchuk. The interrelation between national self-consciousness and historical myths. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 9–15.

УДК 316.75

Volodymyr Savchuk,
postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogics
Ostroh Academy National University

THE INTERRELATION BETWEEN NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS AND HISTORICAL MYTHS

The paper encompasses the overview of the major approaches to definition and structure of national self-consciousness and the historical myth. It analyses the essence and the aspects of the reciprocal influence of both phenomena studied. The author indicates the correlation between them on the basis of mythological perception and the development of one's individual identity. The role of the integrative function of historical myth is studied as well as the effect its contrastive aspect has on a person's national self-consciousness. The paper includes the characterization of archetypes and symbols together with images of heroes in the axiological sphere. The author studies the impact the history and geography of a nation has on the national self-consciousness. Also, the position which national character and national idea have in the structure of national self-consciousness in the context of the influence of historical myth is analyzed.

Key words: national self-consciousness, historical myth, ethnic stereotype, autostereotype, national character.

Савчук Володимир Андрійович,
аспірант кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ МІЖ НАЦІОНАЛЬНОЮ САМОСВІДОМІСТЮ ТА ІСТОРИЧНИМИ МІФАМИ

У статті розглянуто основні підходи до визначення та структури національної самосвідомості й історичного міфу. Проаналізовано характер та аспекти взаємовпливу досліджуваних явищ. Виявлено зв'язок між ними на основі міфологічного світосприйняття та становлення індивідуальної ідентичності. Визначено роль інтегративної функції історичного міфу та її контрастивного аспекту в розвитку національної самосвідомості. Схарактеризовано специфіку архетипів та символів, а також образів героїв в аксіологічній площині й досліджено вплив історичного минулого та географії розселення на особливості національної самосвідомості. Крім того, проаналізовано місце національного характеру та національної ідеї у структурі національної самосвідомості в контексті впливу історичного міфу.

Ключові слова: національна самосвідомість, історичний міф, етнічний стереотип, автостереотип, національний характер.

Identification of research problem. The issue of national self-consciousness remains highly relevant due to the constant need for devoted patriots who can make a vast contribution to development of their state and, what is more important, of whole humanity. The high level of national self-consciousness implies respectful attitude to other nations, which is vital in the context of cross-cultural communication. Moreover, it is national self-consciousness which is commonly attacked in the course of informational warfare. The diverse armory is available in this kind of conflict and historical myths are part of it. Often, it is the history of the nation that unifies its representatives promoting national identity. However, historical myths do not always have a negative effect but can also facilitate the unity of the nation and bolster the national self-consciousness.

Brief overview of previous research. Despite being numerous, works on the notions studied majorly focus on one of them and rarely they combined both. For instance, Barkanova, Borysov, Boryshevskyi, Shuhai and Sokolova explored the psychological nature of national self-consciousness. Ethnic identity was studied by Arutyunov, Lebon, Romanucci-Ross, and Streth. Kulchitskyi analyzed Ukrainian national character. Hyrych, Shapoval, Yas and Hryhoriiv researched historical myth. Koval and Romanenko focused on the use of myths in conflict while Barthes, Berdyayev, and Chyzhevskyi took a more philosophical approach. Freud and Jung explored myth in the context of psychoanalysis, and May examined it from the angle of existential psychology. Finally, Hosking, Schopflin, Segesten, and Torrecilla researched the impact of myth on national identity.

The aim of the paper is to analyze the mutual connection of national self-consciousness and historical myths identifying the specific aspects of this interrelation.

The materials and methods of the present study. Within the framework of the given research the following methods were employed: analysis, comparison, systematic approach, formalization and inductive method.

The body of the paper. Even in the era of globalization, the significance of national self-consciousness is evident in the light of the fact that human civilization exists not in general and universal terms but in particular national instances [7]. Before starting the research on the interrelation between national self-consciousness and historical myths, it is important to define both concepts paying due attention to their structure. According to Boryshevskyi and Sokolova, national self-consciousness is an individual's self-realization as a part of a specific national or ethnic community and their self-evaluation as a holder of national or ethnic values which have been formed in the process of the society's continuous historical progress and fulfilment of its potential as a subject of social activities [6; 14]. It can be characterized by the need to express and fulfil one's national nature and uniqueness, take one's own place among other national communities, and make a contribution to the advance of human history. Moreover, the key psychological prerequisites for national self-consciousness actualization are realization of one's own nation through the viewpoint of other nations' representatives and axiological attitude to national constructs [5].

Sphere-based approaches to the structure of national self-consciousness by Barkanova and Shuhai rely on the same principles, and still differ slightly: both theories include cognitive and affective aspects, but Barkanova focuses on conative field while Shuhai singles out regulative element [2; 17]. On the other hand, if to concentrate on the psychological phenomena the notion encompasses rather than the spheres it functions in, the structure will include four components. Boryshevskyi outlines self-esteem, aspiration, socio-psychological expectations, and self-concept as parts of national self-consciousness [6]. Self-esteem is a person's judgement about their qualities in comparison with certain standards which represent the system of national values of the society the person identifies with. Being characterized by the parameters of its reasonableness, level, stability and degree of self-criticism, self-esteem is responsible for feeling of superiority or inferiority a person can have when compared to representatives of their own or other nations. Aspiration signifies one's determination to choose personally significant goals which are defined by the system of ethnic or national values. The achievement of these goals can satisfy one's need to take the desired place on the scale of these values. Socio-psychological expectations are closely connected with both axiological sphere and aspirations of a person as they are one's idea of how their environment appraises their possession of specific national values. Moreover, these expectations concern the behavior the person is supposed to exhibit. Finally, a self-concept is a high-level generalization of a personality's vision of themselves as a holder of particular ethnic or national values.

It is also important to take into account the indicators of harmonious high-level national self-consciousness as their presence or absence can signify the influence of certain factors, among them being historical myths. First, it is national identity, which is a person's realization of their belonging to a distinct ethnos or nation together with realization of their closeness and affinity with the nation. Second, it is the knowledge of typical features and peculiarities of the national community which an individual identifies themselves with. Furthermore, it appears more visible if completed with the knowledge of other nations' features paving the way for contrast. Third, it is conscious attitude to the historical past, present and future of the ethnos or nation. Fourth, it is understanding of the notion of the nation's territorial integrity and respect for it. Finally, the high level of national self-consciousness can be testified by a mindful and conative approach to the nation's material and spiritual values together with a stable need for their enrichment as well as being oriented towards the leading values of the nation in one's life [6].

The development of a person's national self-consciousness can be influenced by different types of myths, including historical ones. Hyrych and Shapoval define historical myth as a system of positive appraisals of heroes and events of the past which are the base for present-day national policy and national liberation movement [8]. Historical myth can be interpreted as a specific and often deformed historical consciousness. Yas argues that in this case emotional and intuitive psychological elements (e.g. images and symbols) are used in order to share the knowledge for explaining processes, events, facts and phenomena of the past [22]. At the same time, the irrational components are combined with selected elements of logical and rational clarification. Considering the notion of myth more generally, Romanenko states that it is the name of an object which induces a particular image in one's consciousness [13]. Moreover, Barthes suggests that despite being based on human history, myth cannot actually take place as its mechanism is not deception but deviation [6]. Therefore, rather than concealing or demonstrating something, myth distorts it. The structure of historical myth encompasses the following parts: national messianism, a distinct historical path, collective spirit of the nation, opposition between the interest of a given nation and the national interests of a ruling nation, and, finally, call for establishment of autonomous order within the conqueror state [8].

A clear connection between national self-consciousness and historical myths is demonstrated by the peculiarities of phases of national self-consciousness formation. Borysov claims that the first stage concerns preschoolers and school-aged children, and is characterized by mythological perception of one's national nature [5]. May assumes that myth often fulfils a preservation function for a child's mind [23]. Having a soothing

effect, even when involving cruel facts, myth induces less pain than the historical event itself. Consequently, combining both pleasant and discomforting experiences, myth develops a set of patterns a person can relate to. Segesten asserts that apart from explanatory function, myths play their role in shaping one's individual identity [26]. Furthermore, Torrecilla states that myths mold a person's identity by means of determining socially accepted behavior [29]. The significance of cultural development of a person must not be neglected as formation of one's patterns of interaction with their environment is conditioned by the understanding of the world that their cultural experience provides [5]. Finally, the images of a myth are identification models that perform a socialization function for an individual, who unconsciously reenacts the acquired structures in their life [10].

The sense of national affinity develops since childhood. The first phase of national self-consciousness defined by Borysov is indicated by unclear realization of a child's bounds with representatives of their nationality, unreasoned choice of their national identity, and poor knowledge of the national world [5]. Subsequently, national self-consciousness is shaped along with the system of cultural peculiarities of a given nation (its origin, traditions, and folklore) and identification with the community. The next stage relies on the system of nation's psychological features such as national character, national temperament, specific aptitudes, national feelings, interests, etc., and thus allowing the person to realize themselves as a national subject. These prerequisites of national self-consciousness together with its reflexive nature are closely connected with the notion of myth. Myth can be defined as a narrative which illustrates a community's view of itself [17]. Moreover, applying a conventionalist approach, Seton-Watson argues that it is enough for a community to consider that it has created a separate nation or to behave as if it has done it (i.e. adopting a myth), for a new nation to be born [27]. Finally, May also attributes a strong integrative function to myth [23].

One of indispensable elements of national self-consciousness which unifies the society is national idea. A national idea is the most relevant and advanced goal which is realized by the nation, the achievement of which allows the nation to fulfil its potential and make a serious contribution in the advance of human civilization and occupy its place among other nations [6]. Therefore, for unification purposes national idea combines both identification with the representatives of the same nation and differentiation from those belonging to other national communities. Regarding the stages of national self-consciousness development, "we/they" contrast plays a leading role in national identification formation on the first (preschoolers and school-aged children) and the fourth (youth) phases [5]. Similarly, according to Streth myth is a narrative which strengthens the connection within the "we" group and detaches it from the "they" group [28]. In fact, May takes a step further and points out that the members of our community are defined by cherishing the same myths as we do while a stranger is anyone who does not share our myths [2].

Referring to Borysov's research on displays of national self-consciousness, it is possible to single out those that strongly affect a person's opinion on representatives of other national groups and can consequently be a result of myth influence [5]. The displays majorly concern the types of self-identification which could be positive, reasonable, and negative. The high level of positive self-identification conditions superpositive appraisal of one's own psychological features and negative emotional and evaluative attitude to those belonging to other nations. On the contrary, reasonable self-identification leads to bolstering the society's unity and optimization of cross-ethnic interaction.

National character (or the collective spirit of a nation, as stated by Hyrych and Shapoval [8]) is one more factor that plays its role within this "we/they" dichotomy. By Sokolova's definition, national character is a historically developed complex of stable psychological traits of a nation which determine the usual behavior and typical lifestyle as well as its attitude to labor, other nations, and its own culture [14]. Messianistic views, which are commonly a feature of national character, can be caused by nation's traumatic historical past which generated the inferiority complex. Kulchytskyi suggests that it is induced by the strong need to compensate for the past pain by means of placing an excessive emphasis on the nation's own power and significance, which is common for newly independent states [11].

National messianism is also dangerous due to the fact that it can engender the rise of superiority myth which justifies the imperial views (e.g., the "civilizing" of America's indigenous people). In this case, the myth attributes the potential of threat to all the members of outgroup, therefore contributing to the collective identity and contains a hyperbolized image of an enemy (e.g., "savage") employing a set of ethnic stereotypes, which are schematized images of representatives of any ethnic community and are based on simplified and often inaccurate knowledge about psychological peculiarities and behavior of people of other nationality [26; 14; 10]. However, stereotypes in the sphere of national self-consciousness can also be both positive, especially considering autostereotypes. Borysov observes positive autostereotypes combined with low level of an individual's positive self-identification as a result of positive evaluation of the nation's psychological characteristics and the individual's identification with other representatives of the community [5]. Conversely, negative autostereotypes and attitudes can be indicated when a person shows medium level of negative self-identification. At any rate, stereotypes are perilous not only as they are difficult to eradicate but also since they tend to layer and thus preserve in everyday social consciousness [14].

Sokolova states that the type of traditionalism as a form and a way of ethno-cultural entity can be an integral indicator of an ethnic group [14]. Significantly, such a factor is archetypal, which makes the sphere of the unconscious a common area for national self-consciousness and historical myths. Jung maintains that archetypes stem from the repeated human experiences [21]. Such an approach allows to ascribe them to history drawing a connection with historical myths. Archetype is an unconscious element of an image which facilitates structuring and marking of surrounding phenomena and objects as well as serving as barriers in perception of the unknown [19]. Besides, archetype can be transferred from one national group to another (e.g., eternal student and heroic outlaw, both of which came to Ukrainian system from Byzantium and were adapted according to the local psychological culture). The irrational nature of myth is testified by Segesten as the original Greek term *muthos* is opposite to logical reasoning (*logos*) [26]. Moreover, Barthes highlights the impressive character of myth due to the fact that rational debunking is ineffective against it [3].

One more field where national self-consciousness and historical myth meet is a person's axiological system. The level of development of one's national consciousness and self-consciousness is determined by the extent to which the acquired socially significant values have become a part of system of their needs and motivation [6; 5]. Similarly, adoption of specific values (e.g., freedom) is one of the prerequisites of a myth formation (e.g., the myth of American individualism) [2]. Finally, Barthes proves the axiological potential of myth noting that it includes the whole set of values among them being history [3]. In fact, Sokolova reports a historical impact on value prioritization: being continuously subject to attacks from other nations, the Ukrainians found the notion of tranquility included in their axiological system [14].

For a more vivid representation of values, myths often contain their personal embodiments known as heroes. May assumes that people need personified role models and examples of behavior and morality which they can identify with [23]. As the first phase of national self-consciousness development is based on mythological views of the world, the child feels the need to feel connected with the wisdom of the nation and experience the deeds of "cultural heroes" which the person identifies with [5]. Concerning the national type, Chyzhevskiy suggests that it can be characterized in three ways [16]. First, it is the study of the nation's folklore. Second, one can outline the most prominent and remarkable historical epochs which the given nation has had. Third, it is characterization of the most outstanding representatives of the national group, its great figures.

History as an individual or collective view of the nation's past is the key sphere of interconnection between national self-consciousness and historical myths. By the definition Hyrych and Shapoval provide, myth is the broad masses' vision of their past, which was designed and introduced by the ideological machine or the political and intellectual elites [8]. The application of myths on the level of collective memory (a part of which being historical memory) paves the way for molding mass consciousness and national self-identification as well as gives the society the ability to differentiate itself from other communities. The historical memory lies in the core of unity of historical destiny and national feeling which is the main factor of nation creation.

Additionally, mythologization helps the nation see its place in the world [19]. The modern-day myths are being generated with the aim of explaining the past of the nation including events and its notable figures. These narratives are then employed to rally the nation, form the foundation for the future national identity, and produce distinctive features or an image of the given national group allowing it to discern itself from the others. In such a way, the semantic structure of myth becomes the historical a priori which determines the development of individual and social history alike [14]. Furthermore, Freud asserts that the semantic wholeness of myth is a starting point of research on historical imitation of cognitive forms which identify the person [15]. Romanucci-Ross also notes that the national self-identification is rooted in the history [25]. Despite stemming from the past, it is fulfilled here and now on the basis of real functioning components of the surrounding world. The past is mainly objectified in the areas of language and culture as both of them are means of passing information to subsequent generations.

The role of history in the identification of nations is testified by Arutyunov [1]. The study of nation-building becomes complicated if two national groups have common historical roots and share a series of cultural fields and elements due to long-lasting coexistence of both communities within a single completed historical and cultural system of their interrelations. Borysov maintains that establishing bounds with one's national world is the key process in the course of national self-consciousness development as in such a way the person receives national notions of the cultural environment and thus obtains a set of national and cultural means of their community [5]. Cultural mediation conditions the rise of national self-consciousness, which amasses an ideal component of national and cultural world of one's ancestors.

The influence of the events in national and world history on national self-consciousness cannot be overemphasized. For instance, the Napoleonic Wars spurred the feeling of unity and otherness of multiple European national groups [4]. Moreover, analyzing the typical traits of the Ukrainians, Chyzhevskiy focused on tragic and violent episodes of their history as the ground for specific negative psychological features of this nation [16]. However, this effect is reciprocal since on multiple occasions Ukrainian national character

determined the course of the history of this group. In fact, according to Lebon's definition, history is the result brought by the psychological composition of races [12].

The territorial aspect of the studied interrelations is also worth mentioning taking into account the Nation-State-Land triad. Segesten suggests that when such type of historical myth as the foundation narrative incorporates the geographical element, the notion of anteriority plays the key role shaping the view of the national group [26]. The strong impact of historical myth on subjective world-representation is also highlighted by Hyrych and Shapoval [8]. Its primary function is to mobilize the nation around the idea of reconquering the land previously occupied by the ruling nation.

Additionally, in the scope of geographical determinism it is possible to observe the effect which the land can have on the national character. In particular, Chyzhevskyi states that steppe (the common landscape for South East Ukraine) symbolizes the greatness of the nation for Ukrainian mind [16]. Esthetic and religious feelings together with philosophical consciousness take a specific form while perceiving the steppe. Subsequently, it became a foundation for the rise of a legendary locus of the Wild Fields, famous for the Cossacks. Furthermore, Hryhoriiv believes that the vast expanses of Ukraine facilitated the development of such traits as indifference, passiveness, and placidity [9].

Finally, the territorial facet of national self-consciousness also concerns "we/they" differentiation directly affecting people's attitudes. Boryshevskyi points out that the understanding of a nation's territorial integrity and respect for it indicate the high level of national self-consciousness [6]. If the nation's self-esteem is incomplete or unreasonable, it induces the distorted national self-consciousness as can be seen in the case of ruling nations of empires. Claiming their own uniqueness and superiority, they have erroneous vision of their territorial rights, which generates the desire to appropriate the lands of the oppressed nations. Notably, such attitudes can preserve long after the demise of the empire, which can be exemplified by Russian ideology.

Altogether, it is possible to illustrate the key aspects of the overlap of national self-consciousness and historical myth in the Figure 1.

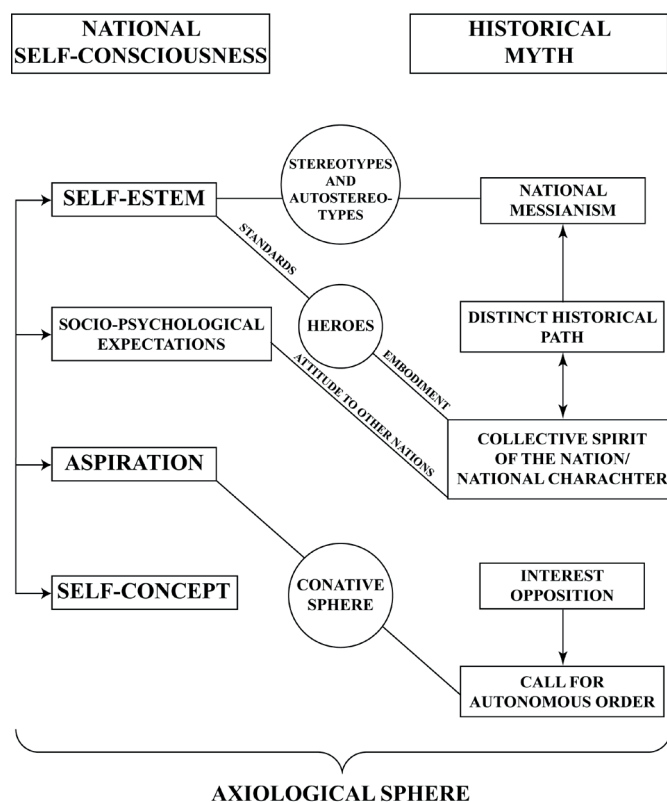


Figure 1. The interrelation between national self-consciousness and historical myth

As stated above, all four elements of national self-consciousness are interconnected. Contrastingly, all five elements of historical myth can be divided into two groups. In the first one, distinct historical path influences the feeling of national messianism (being a prerequisite for it) and at the same time mutually influences the collective spirit. The second group contains the interest opposition impacting the call for autonomous order, which is one of the most vivid forms of the former. Self-esteem can be modified by the messianistic element of historical myth with the help of stereotypes and especially autostereotypes (usually exaggeratedly positive ones). Moreover, self-esteem can also be effected by the collective spirit of the nation by means of heroes who are, on the one

hand, standards for comparison in the national self-consciousness and, on the other hand, the embodiment of the very national character. The collective spirit also influences socio-psychological expectations through the set of attitudes to non-representatives of a given nation. Aspiration is linked with the call for the establishment of autonomous order by a conative sphere. Not being directly connected with the elements of historical myth, self-concept is still influenced by it with the mediation of remaining three components of national self-consciousness. Finally, the interactions mentioned above mostly happen in axiological field as all components of both national self-conscience and historical myth appeal to the system of values.

Conclusions. Ultimately, the interconnection of national self-consciousness and historical myths can be observed in multiple aspects. The key points of national self-consciousness are identification with the community, reflexivity regarding possession of national values, and attitude towards the representatives of the outgroup. Historical myths can be characterized by the concepts of vision, explanation, and evaluation of the nation's past, which majorly has deformed nature. Taking into account these aspects, it is possible to define the mythological perception of national elements in children of pre-school and school age as one of the crucial areas of interrelation of the studied phenomena. Historical myth takes part in shaping a person's individual identity helping them to answer the question "Who am I?" Both notions are connected on the basis of fulfilling the integrative function and separate those who do not belong to the given national group. It can be vividly observed in the case of negative attitude towards the others with the employment of ethnic stereotypes and enemy demonization. A wide range of archetypes and symbols which national self-consciousness is based on are applied in historical myths as well as a system of national heroes used as paragons. The nation's shared vision of its history and territory is another common aspect as it assists in finding the nation's place in the world, temporally and spatially alike. However, it is important to highlight the reciprocity of influence the course of history has on the national self-consciousness while the impact of the territory is rather unilateral due to geographical determination. Altogether, the axiological field is the most notable overlapping area because of the ubiquity of value system in both notions studied. The prospects for further exploration of the interrelations between national self-consciousness and historical myths are conditioned by the topical necessity to oppose and prevent imperial myths which, unfortunately, take place in the modern world and are generated by unreasonable self-esteem of specific nations. Furthermore, the following studies will allow using the mechanisms of promoting the high level of national self-consciousness in education, adequate informational policies of the state, or subsequent psychological research.

References

1. Арутюнов С. А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие / отв. ред. Ю. В. Бромлей. Москва: Наука, 1989. 246 с.
2. Барканова О. В. Динамика национального самосознания личности в период ранней юности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Красноярск, 2006. 194 с.
3. Барт Р. Мифологии / пер. з фр. С. Засекина. Москва: Академический проект. 2017. 394 с.
4. Бердяев Н. А. Война и эсхатология. *Путь*. Окт. 1939 – март 1940. № 61. С. 3–14.
5. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді: дис... д-ра пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2006. 529 с.
6. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Еллада, 2012. 608 с.
7. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. Москва: Наука, 1977. 703 с.
8. Гирич І., Шаповал Ю. Чому необхідно переосмислювати минуле? Київ: Фонд Конрада Аденауера. 2010. 44 с.
9. Григорієв-Наш Н. Підстави Української національно-державної політики. Прага; Берлін: Нова Україна, 1923. 27 с.
10. Коваль З. Міфи як успішні та стійкі управлінські інформаційно-психологічні проекти. *Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр. ОРІДУ*. Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2014. Вип. 4 (60). С. 94–98.
11. Кульчицький О. Риси характерології українського народу. *Енциклопедія українознавства*. Мюнхен – Нью-Йорк, 1949. Том 2. С. 708–718.
12. Лебон Г. Психология народов и масс / пер. с фр. А. Фридмана и Э. Пименовой. СПб.: Макет, 1995. 311 с.
13. Романенко Ю. М. Мифология конфликта, или Конфронтация образов. *Конфликтология*. СПб., 2004. № 2. С. 15–20.
14. Соколова В. Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 196 с.
15. Фрейд З. Табу девственності. *Очерки по психологии сексуальности* / пер. Вульф М. Ф. Киев: Здоровье. 1990. С. 128–140.
16. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. Філософські твори: у 4 т. Київ: Смолоскип, 2005. Т. 1: Нариси з історії філософії на Україні. Філософія Григорія Сковороди. 2005. 400 с.
17. Шугай М. А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2002. 245 с.

18. Щербakov В. П. Миф в психоанализе. *Серия «Мыслители», Смыслы мифа: мифология в истории и культуре*. Вып. 8: сборник в честь 90-летия профессора М. И. Шахновича. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/shcherbakov-vp/mif-v-psihoanalize>.
19. Щурко О. Архетип, стереотип і міф в міжнародному образі держави. *Гілея: науковий вісник* / гол. ред. В. М. Вашкевич. Київ: Гілея, 2016. Вип. 115 (12). С. 411–413.
20. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов / пер. с англ. В. Науманов. Киев: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. 384 с.
21. Юнг К. Г. Психология бессознательного / пер. с англ. В. Зеленский. Издание 2-е. Москва: Когито-Центр. 2010. 352 с.
22. Ясь О. В. Міф історичний. *Енциклопедія історії України*. Т. 6: Ла-Мі / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 2009. 790 с.
23. May R. *The Cry for Myth*. New York: W. W. Norton & Company, 1991. 324 p.
24. *Myths and nationhood* / G. Hosking and G. Schopflin (eds.). New York: Routledge, 1997. 256 p.
25. Romanucci-Ross L. *Ethnic Identity: Creation, Conflict, and Accommodation*. 1995. 400 p.
26. Segesten A. D. *Myth, Identity and Conflict: A Comparative Analysis of Romanian and Serbian Textbooks*. Lanham: Lexington Books, 2011. 314 p.
27. Seton-Watson H. *Nations and States: An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*. Boulder, Colorado: Westview, 1977. 563 p.
28. Streh B. A European Identity. To the Historical Limits of a Concept. *European Journal of Social Theory*. 2002. Vol. 5. No. 4. P. 387–401.
29. Torrecilla J. Spanish Identity: Nation, Myth, and History. *Studies in 20th & 21st Century Literature*. Vol. 33. Is. 2. Article 2. P. 204–226.

Отримано: 10 липня 2019 р.

Прорецензовано: 15 липня 2019 р.

Прийнято до друку: 17 липня 2019 р.

e-mail: stanibula.stepan@mail.ru

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-16-19

Stepan Stanibula. Formation of productive coping behavior at students. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 16–19.

УДК 159.9.019.43:316.622

Stepan Stanibula,

Senior lecturer of the Department of Psychology
Gomel State University named after F. Skorina

FORMATION OF PRODUCTIVE COPING BEHAVIOR AT STUDENTS

The focus of the paper is made on the role and importance of productive coping behavior of students in the periods of crisis in the learning process while getting higher education. The author's training experience in the formation of productive coping behavior of students is presented. The effectiveness used in the framework of psychological training tools and techniques while working with students is also explained and proved.

Keywords: students, coping behavior, crisis, crisis state and condition, psychological training, psychosocial support, effective coping behavior.

Станібула Степан Олександрович,

старший викладач кафедри психології
Гомельського державного університету імені Ф. Скорини

ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТІВ

У статті розкрито роль і значущість продуктивної копінг-поведінки студентів у період криз навчання у вищому навчальному закладі. Подано авторський тренінг формування продуктивної копінг-поведінки у студентів. Доведено ефективність використаних під час психологічного тренінгу засобів і методів у роботі зі студентами.

Ключові слова: студенти, копінг-поведінка, криза, кризовий стан, психологічний тренінг, соціально-психологічний супровід, продуктивна копінг-поведінка.

A crisis in life is a situation that causes obstacles to the realization of internal motives, needs, goals due to the emergence of objective and subjective factors and conditions. A person has a habit of certain (traditional) forms of vital activity, living conditions, social status, moral and spiritual values, which ultimately constitute the basic foundation of his vital activity. A crisis can deprive him of this support. At the same time, along with negative manifestations, during a crisis, a deep understanding of the true value of life, spiritual self-awareness.

Literature review. A crisis in life is a situation that causes obstacles to the realization of internal motives, needs, goals due to the emergence of objective and subjective factors and conditions. A person has a habit of certain (traditional) forms of vital activity, living conditions, social status, moral and spiritual values, which ultimately constitute the basic foundation of his vital activity. A crisis can deprive him of this support. At the same time, along with negative manifestations, during a crisis, a deep understanding of the true value of life, spiritual self-awareness.

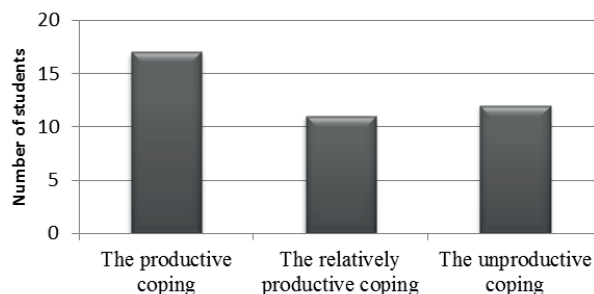
Organization of the research. The purpose of our research was to develop and experimentally test a program for the formation of productive coping among students. The practical significance of the results of work is determined by the pronounced applied significance of the formation of productive coping of students. The developed program was carried out in several stages, which is reflected in the table.

Chart – Experimental program “Formation of productive coping of students”

Stage	Purpose	Means, methods	Result
Diagnostic	Identify individual coping of students	Method of determining individual coping strategies E. Khaimah	Identified individual coping of students
Procedural developing	Increase the level of individual coping	Training session «Working with the cognitive aspect of personality»	Level of individual coping is increased
		Training sessions «Study and development of the emotional sphere of the personality»	
		Training sessions «Behavioral aspects of personality»	
Evaluative reflexive	Set the final level of formation of productive coping	Re-diagnosis (method of determining individual coping strategies E. Khaimah), individual and group interviews with students	The obtained experimental results are analyzed. Practical recommendations for students are given.

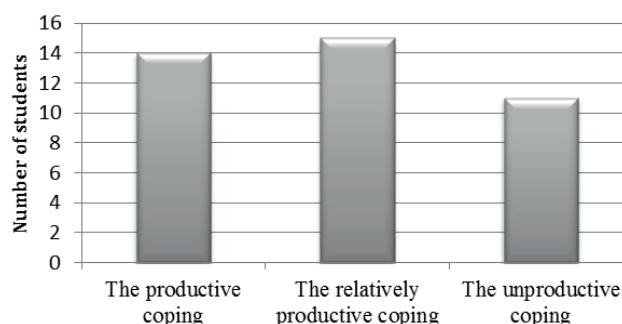
During the diagnostic stage were determined the individual coping. For this, a sample study of 40 people was formed, represented by students of the Faculty of Psychology and Pedagogy Gomel State University named after Francis Skorina. The sample was represented by students of the second, third and fourth years. The uses method [7] allowed to determine the level of the following indicators: cognitive coping, emotional coping, behavioral coping. These results have the following gradation figures: productive coping (help to quickly and successfully cope with stress); relatively productive coping (helping in some situations, for example, not very significant or under slight stress); unproductive coping (does not eliminate a stressful state, on the contrary, contributes to its strengthening).

Results and their analysis. The productive coping were identified 42.5% of the test subjects, 27.5% relatively productive coping, 30% unproductive coping. Recall that relatively productive coping help in some situations, for example, not very significant or with a little stress. It can be argued that most of the students have a low tolerance to stressful conditions (picture 1).



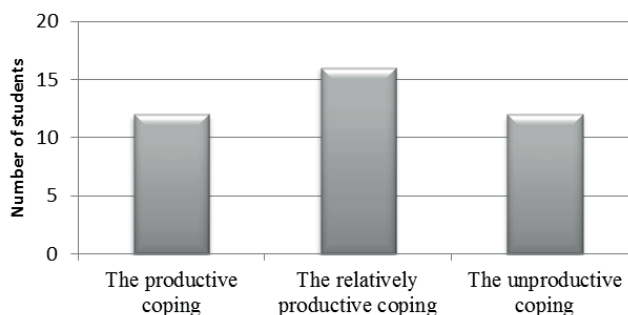
Picture 1– Number of students with different cognitive coping

The productive coping were identified 35% of the test subjects, 37.5% relatively productive coping and 27.5% unproductive coping. Although this is not part of the objectives of our study, it can be argued that emotional coping is lower than cognitive, it can be argued about a certain emotional perspective (picture 2).



Picture 2 – Number of students with different emotional coping

The productive coping were identified 30 % of the test subjects, 40 % relatively productive coping, 30 % unproductive coping. It is seen that in the aggregate 70% of the test subjects didn't have productive coping (picture 3). The diagnostics were selected students with the lowest values of the studied parameters, which were invited to participate in a pilot study aimed at the formation of a productive coping.



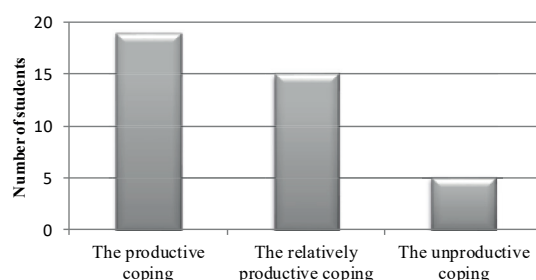
Picture 3 – Number of students with different behavioral coping

The procedural development unit consisted of 3 training sessions, 2 days in length, 3.5–4 hours long. Remedial work was carried out by means of metaphorical associative cards. Metaphorical associative cards are used effectively in the psychodrama, Gestalt therapy, art therapy, transactional analysis and psycho-synthesis. The following types of metaphorical cards: «OH-CARDS», «PERSONA», «HABITAT», «ECCO», «MORENA», «MYTHOS», «SAGA», «1001», «SHEN HUA», «PERSONITA», «COPE», «CLARO», «QUISINE», «BOSCH», «LYDIA JACOB STORY», «TAHITI», «BEAUREGARD» [8]–[9]. Associative card decks are sets of picture-pictures in card format. This is a set of cards depicting the reality around us (people, nature, household items, etc.) Associative metaphorical cards are an innovative tool, which is based on “classic” psychological phenomenon. The client works with the analysis and interpretation of their own associations that have arisen in the image. One of the fundamental mechanisms for the operation of cards is the law of projection. In fact, the cards are a stimulus, causing a flow of associations containing information about the inner world of a person; One of the fundamental mechanisms for the operation of maps is the law of projection. In fact, the cards are a stimulus, causing a flow of associations containing information about the inner world of a person; object, which is superimposed on the projected material. Projection (Latin projectio – throwing forward) is a psychological process attributed to the mechanisms of psychological defense, as a result of which the internal is mistakenly perceived as coming from outside. A person ascribes to someone or something his own thoughts, feelings, motives, character traits, etc., believing that he has perceived something coming from outside, and not from within himself [10].

The training sessions are aimed at activating group interaction, consciously using and mobilizing social resources to overcome their problems, developing creativity, which ultimately leads to the formation of productive-coping.

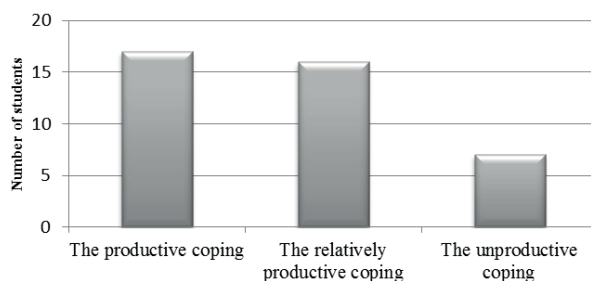
The evaluation of the effectiveness of the experimental program was carried out using the final diagnosis of the definition of individual coping strategies of E. Khaimah, the results of which revealed statistically significant improvements in the indicators of the parameters studied.

The diagram presented in Picture 4 reflects a significant improvement in the results in terms of cognitive coping strategies. In particular, we managed to form productive coping strategies and the number of unproductive coping strategies decreased significantly (by 16%).



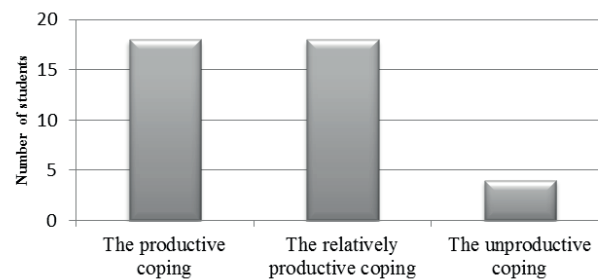
Picture 4 – Number of students with different cognitive coping strategies at the end of the experimental program

The results of productive coping strategies increased 7.5% and unproductive decreased by 17.5% (picture 5).



Picture 5 – Number of students with different emotional coping strategies at the end of the experimental program

In this component, we observe the most significant results, in particular, productive coping strategies increased by 16%. Unproductive coping strategies have decreased significantly, in particular, by 16%.



Picture 6 – Number of students with different behavioral coping strategies at the end of the experimental program

The results obtained confirmed the realization of the purpose and objectives of the research. At the end completion of testing the experimental program, an improvement in individual values for the studied parameters was noted. So, for all three types: cognitive, emotional, behavioral coping strategies – an indicator of productive coping strategies increased: cognitive by 5%; emotional by 7.5%; behavioral coping strategies 16%.

In terms of relatively productive coping strategies, we have the following results: in terms of cognitive performance, we have an increase from 30% to 40% for the total sample; on emotional indicator, we have an increase from 37.5% to 40%; regarding behavioral coping strategies, we can observe an increase in dynamics from 40% to 45%.

In terms of unproductive coping strategies, we observe the following results: in terms of the cognitive indicator, we have a decrease from 30% to 15% for the total sample; according to the emotional indicator, we have a decrease from 27.5% to 17.5%; regarding behavioral coping strategies, we can observe the dynamics of decline from 30% to 10%.

It can be said with confidence that the program has shown its effectiveness not only in the aspect of the formation of productive coping strategies, but also, as the results show, considerable success has been achieved in the aspect of correcting unproductive coping strategies.

Thus, the results of the research allow us to conclude about the effectiveness of the developed program for the formation of productive coping among students and the feasibility of its use in the system of social and psychological support for students during their studies in higher educational institutions.

References

1. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology / by ed. V.V. Davydov. M.: Pedagogy, 1991. 480 p.
2. Vasilyuk F. E. Psychology of experiencing (analysis of overcoming critical situations). – Moscow: Moscow University Press, 1984. 200 p.
3. Boronova G. X., Prusova N. V. Labor psychology. Lecture notes. M.: Publishing house Eksmo, 2008. 160 p.
4. Kruger, A. Themidlifetransition: crisisorchimera. *Psychologicalreports*. 1994. Dec. 75. P. 1299–1305.
5. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process. New York : McGraw, 1966. 258 p.
6. Ponikarova V. N. Comparative study of professional coping of teachers-speech pathologists: monograph. Cherepovets: GOU VPO Chelyabinsk State University, 2011. P. 48–59.
7. Nabiullina R. R. Tukhtarova I. V. Mechanisms of psychological defense and coping with stress (definition, structure, functions, types, psychotherapeutic correction): Proc. allowance. Kazan, 2003. P. 23–29
8. Gorobchenko A. E., Evmenchik M. S. MS Metaphorical associative cards in the work of a practical psychologist. *Psychology*. 2010. № 1. P. 25–28.
9. Gorobchenko A. E., Evmenchik M. S. Evmenchik, MS Unique decks of metaphorical associative cards. *Adukatat*. 2011. № 1 (19). P. 33–36.
10. Handout. To the theoretical-practical seminar “Associative-metaphorical cards in the arsenal of a practicing psychologist”. M.: UnikDom, 2011. 70 p.

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 05 серпня 2019 р.

Прорецензовано: 08 серпня 2019 р.

Прийнято до друку: 09 серпня 2019 р.

e-mail: king24@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-21-25

Клак В. О. Психологічні особливості розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 21–25.

УДК 159.955-053.4]: 004

Клак Віталій Олександрович,*аспірант кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

За результатами теоретичного й емпіричного дослідження проаналізовано особливості розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку. Подано фізіологічні основи мислення, потребу слова та його значущість у виникненні зв'язків у межах першої та другої сигнальних систем. Розглянуто логічне мислення як складний процес, що потребує високої активності інтелектуальної діяльності, уміння оперувати словами, абстрактними поняттями, розуміти логіку міркувань і причинно-наслідкових зв'язків. Доведено важливість розвитку мовленнєвої діяльності дитини в контексті логічного мислення. Представлено психологічні особливості розвитку логічного мислення: високий рівень виконання логічних операцій, гнучкість мислення, доказовість, оперування термінами, самостійність та ін.

Ключові слова: наочно-образне мислення, розвиток логічного мислення, діти дошкільного віку, аналітико-синтетичний процес.

Vitaly Klak,*post-graduate student of psychology Department GVUZ «Pereyaslav-Khmelnytsky state pedagogical University named Grigory Skovoroda», Pereyaslav-Khmelnytsky*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF LOGICAL THINKING DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

According to the results of theoretical and empirical research, the features of the logical thinking development of preschool children are analyzed. The physiological basis of thinking and the necessity of words and its importance in the appearance of connections within the first and second signal systems are presented. Logical thinking as a rather complex process that requires high activity of intellectual (mental) sphere, the ability to operate with words, abstract concepts, to understand the logics of reasoning and cause-effect relationships is considered. The importance of speech activity development of the child in the context of logical thinking is proved. Psychological features of logical thinking development are presented: high level of logical operations performance of thinking flexibility, conclusiveness, terms operating, independence, etc.

Key words: visual and figurative thinking, development of logical thinking, preschool children, analytical and synthetic process.

Постановка проблеми. В останні десятиріччя проблема розвитку основ логічного мислення набула ще більшого значення, бо постійний бурхливий розвиток освіти, який відбувається в навчальному процесі, підвищує вимоги до рівня дошкільної освіти й виховання кожної дитини. Потребу вдосконалення освітнього процесу закладів дошкільної освіти підкреслено в законодавчих актах і нормативних документах про освіту, зокрема, у Законі «Про дошкільну освіту» від 2017 р., Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (новій редакції), програмі навчання та виховання дітей від 2 до 7 р. «Дитина».

Під час удосконалення освітнього процесу інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку викликає теоретичний і практичний інтерес, бо є одним із основних шляхів поглиблено пізнати природу логічного мислення й закономірності його формування.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку мислення в дітей та різні його вияви досліджували в таких напрямках: розвиток мислення як психологічний процес (О. М. Леонт'єв, О. О. Смирнов, Д. Б. Ельконін, П. П. Блонський, А. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов та ін.), педагогічні засади мислення (Л. І. Войтко, Л. В. Занков, Г. С. Костюк, І. Я. Лернер, В. Ф. Паламарчук, В. О. Сухомлинський та ін.), мислення як багатофункційний складник свідомості індивіда (Н. О. Пасічник), взаємозв'язок образного і логічного мислення як шлях до гармонізації розумової діяльності дошкільників (Т. М. Кривошея), особливості взаємозв'язку образного і понятійного мислення (Н. О. Пасічник), розвиток основ логічного мислення старших дошкільників (І. Любченко, С. В. Чупахіна, Г. О. Шматченко), рухова активність як чинник психічного благополуччя

чя дошкільника (К. В. Левшунова), особливості прояву пізнавальної активності старших дошкільників (І. Є. Товкач). Зарубіжні автори Манді Войцеховський (Wojciehowski, 2017) і Джулі Ернст (Ernst, 2017) провели експериментальне дослідження розвитку мислення в природних і традиційних дошкільних установах; Елена Хронопулоу (Chronopoulou, 2012) і Василики Рига (Riga (2012) пропонують використовувати музично-рухову активність для розвитку творчого мислення; малайзійські вчені Зальцуриавани Бинти Ридзван (Ridzwan, 2017) і Сити Эша Бинти Мохсейн (Mokhsein, 2017) підкреслюють необхідність введення розвитку творчого мислення в дошкільній освіті.

Водночас мало вивчено проблему психологічних особливостей розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку, яка посідає важливе місце у психології розвитку, що й визначило напрям нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми логічного мислення й емпірично визначити особливості його вияву в дітей середнього та старшого дошкільного віку.

Матеріали і методи дослідження. Методологічними засадами дослідження є системний (С. Д. Максименко) та онтогенетичний підходи (Л. С. Виготський), а також принцип урахування вікових та індивідуально-особистісних особливостей (Б. Г. Ананьєв, К. А. Абульханова-Славська). Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз вітчизняних і закордонних наукових джерел, який дав змогу виявити, узагальнити й систематизувати матеріали з проблеми дослідження); *емпіричні* (спостереження, бесіда, анкетування, на основі яких буде проаналізовано розвиток логічного мислення); *обробки даних* (кількісний, якісний) – для математичного й логічного оброблення отриманих даних із метою підтвердження вірогідності зміни показників і значущості здобутих результатів.

Виклад основного матеріалу. У психології мислення розглядають як процес узагальненого й опосередкованого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Узагальнено – це результат перероблення досвіду не лише окремої людини, її сучасників, але й попередніх поколінь, а до опосередкованого пізнання людина звертається тоді, коли безпосереднє пізнання виявляється неможливим через недосконалість людських аналізаторів або недоцільність, що зумовлено складністю процесу пізнання. Фізіологічною основою мислення є тимчасові нервові зв'язки (умовні рефлексії), які виникають у межах першої та другої сигнальних систем завдяки слову. Саме слово узагальнює сигнали першої системи (відчуття, образи, уявлення), а друга – дає змогу людині абстрагуватися від конкретних властивостей, предметів та явищ, уможливаючи узагальнене міркування у формі понять, схем. Панівні другосигнальні зв'язки (сигнали сигналів) забезпечують людське мислення, основа якого – аналітико-синтетична діяльність мозку.

Логічне (дискурсивне) мислення – це вміння оперувати словами, абстрактними поняттями, розуміти логіку міркувань, бездоганна побудова причинно-наслідкових зв'язків [9]. Логічне мислення старшого дошкільника як вищий етап розвитку дитячого мислення зароджується на основі образного мислення. Розвиток логічного мислення – досить складний процес, оскільки потребує високої активності інтелектуальної (розумової) діяльності, умінь робити висновки про загальні й істотні ознаки явищ і предметів.

На думку М. Г. Тофтула, логічне мислення – це такий вид мислення, основними якостями якого є чітка визначеність, послідовність, несуперечність і доказовість. Автор зауважує, що *визначеність* – це властивість мислення відображати у структурі думки якісну визначеність самих предметів та явищ, їх відносну сталість; *послідовність* – це якість правильного логічного мислення, коли думки в міркуванні (умовиводі) органічно пов'язані, а зміст кожної нової думки за потреби впливає з попередньої; *несуперечливість* – риса правильного логічного мислення, яка засвідчує, що в міркуванні, доведенні та теорії немає суперечливих або логічно протилежних припущень про предмет; *доказовість* – якість мислення, що свідчить про те, що в міркуванні всі думки спираються на інші думки, істинність яких уже доведена [12].

В основу логічного (правильного) мислення Ю. А. Петров поклав такі умови: коректне оперування термінами, логічність питання і відповіді, логічність міркування й подолання помилкових висновків [8].

На думку М. М. Скаткіна, структура логічного мислення полягає в єдності таких компонентів, як високий рівень виконання логічних операцій, самостійність, гнучкість мислення, характер його зв'язку з наочно-образними компонентами [10].

Структуру логічного мислення представила В. С. Єгоркіна, яка вказує, що мислення має проблемний характер, у кожному конкретному випадку воно є вирішенням конкретного завдання, його процес відбувається на основі вже накопиченого досвіду, уявлень, понять і прийомів діяльності. Авторка зазначає, що структура логічного мислення полягає в єдності розвитку таких логічних операцій, як: уміння виділяти суттєві ознаки предмета; рівень розвитку вміння порівнювати предмети та поняття; уміння узагальнювати; наявність у дітей теоретичного аналізу; розуміння кон'юнктивних та диз'юнктивних зв'язків між предметами [5, с. 69–75].

Іншу думку висловлює І. Л. Матасова, яка розглядає логічне мислення як одночасний вплив на емоційну, когнітивну й мотиваційну сфери дитини, що полягає в оволодінні всією системою операцій з перетворення інформації, її співвіднесення з дійсністю [7, с. 122–130]. Дослідниця підкреслює, що це

складний процес переходу мислення з емпіричного рівня пізнання (наочно-дійове мислення) на науково-теоретичний рівень (логічне мислення) з наступним оформленням структури логічного мислення, де компонентами будуть його прийоми (логічні вміння), які забезпечують цілісний розвиток логічного мислення: уміння визначати склад, структуру й організацію елементів і частин цілого, орієнтуватися на істотні ознаки об'єктів і явищ; уміння визначати взаємозв'язок предмета й об'єктів, бачити їх зміни в часі; уміння підкорятися законам логіки, знаходити на цій основі закономірності й тенденції розвитку, будувати гіпотези й виводити судження; уміння виконувати логічні операції, усвідомлено їх аргументувати; психоемоційний стан дитини.

Такі відомі психологи, як Ж. Піаже, Л. С. Виготський, І. М. Сеченов, М. М. Поддьяков, Н. А. Підгорецька наголошують, що велике значення для розвитку логічного мислення має залучення дитини до усвідомленої діяльності, застосування на практиці внутрішніх психічних дій. Крім того, Ж. Піаже важливим компонентом логічного мислення вважав розвиток мовлення дитини, оскільки принципи, характерні якості об'єктів і явищ стають зрозумілими лише після етапу промовляння вголос.

Розвиток логічного мислення у старших дошкільників як запоруку успішного навчання і виховання розглядає І. Любченко, яка зробила висновки, що розвиток мислення дитини-дошкільника забезпечується узагальненням і ускладненням його практики і засвоєнням способів самої розумової діяльності. До педагогічних умов розвитку мислення старшого дошкільника авторка відносить: забезпечення гармонійного поєднання мотиваційних та операційних компонентів; демократичний стиль виховання дитини; розвиток операцій мислення, що сприяють порівнянню, узагальненню, аналізу під час роботи з художньою літературою, організації спостережень, спеціальних занять [6].

Розвиток логічного мислення в дітей дошкільного віку відбуватиметься ефективніше, якщо в практичній діяльності враховувати індивідуально-вікові характеристики кожної дитини, її активізацію під час роботи; організацію практичної діяльності з використанням пошукових, цікавих питань для розвитку й удосконалення розумових операцій.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу зробити висновок, що логічне мислення – це процес пізнавальної діяльності, для якого характерне узагальнене й опосередковане відображення дійсності, при якому використовують логічні конструкції та готові поняття. Воно формується на основі образного мислення як вища стадія його розвитку; це тривалий і складний процес, який потребує вмінь оперувати словами й розуміти логіку міркувань, володіти операціями (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення), формами (судження, умовивід) та методами (індукція, дедукція) мислення. Логічне мислення вимагає не лише високої активності розумової діяльності, але й узагальнених знань про істотні й загальні ознаки предметів і явищ дійсності, закріплені в словах.

У структурі логічного мислення можна виокремити, передусім, такі основні компоненти: когнітивний, особистісний і мовленнєвий, які ми й проаналізуємо нижче.

В емпіричній частині статті подаємо результати дослідження логічного мислення 312 дітей дошкільного віку (147 хлопчиків і 165 дівчаток), з них 141 дитина п'яти середніх груп (63 хлопчики і 78 дівчаток) і 171 дитина шістьох старших груп (84 хлопчики і 86 дівчаток) трьох комунальних закладів: Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №7 «Волиняночка», ЗДО №1 «Дзвіночок», ЗДО №2 «Казка» м. Володимир-Волинський Волинської області. Дослідження проведено за методиками С. Є. Гавріної, Л. Н. Кутявіної, І. Г. Топоркової, С. В. Щербиніної «Нісенітниця» – для виявлення елементарних образних уявлень дитини про навколишній світ і про логічні зв'язки і відношення, що існують між деякими об'єктами нашого світу: тваринами, їхнім способом життя, природою; Н. Л. Білопольської «Пори року» – для визначення рівня сформованості уявлень про пори року (рівня наочно-образного мислення); Н. Л. Білопольської «Послідовність подій» – для визначення здібності до логічного мислення, узагальнення, уміння розуміти зв'язок подій і побудови послідовних висновків; С. Є. Гавріної, Л. Н. Кутявіної, І. Г. Топоркової, С. В. Щербиніної «Виріж фігури» – для визначення наочно-дієвого мислення дітей старшого дошкільного віку; Т. А. Ткаченко «Розповідь за картинкою» – для визначення активного словникового запасу дитини; Т. А. Ткаченко «З'ясування пасивного словникового запасу» – для визначення пасивного словникового запасу. Для виявлення вірогідних зв'язків у контексті цих методик застосовано коефіцієнт кореляції Пірсона.

Порівняння здобутих результатів за методикою С. Є. Гавріної «Нісенітниця» [4] засвідчило, що в хлопчиків старших груп логічне мислення більш розвинуте порівняно з випробуваними середніх груп. Якщо в дітей старших груп високий рівень уміння міркувати логічно та граматично правильно висловлювати свою думку діагностовано в 35,71% хлопчиків, то в середній групі – тільки в 14,29% респондентів. Високий рівень у дівчаток (21,42%) також домінує в респондентів старших груп порівняно з дівчатками середніх груп (7,14%); це підкреслює вміння респондентів із високим рівнем: подумки розкласти ціле на частини; виділяти з цілого його частини, установлювати подібності й відмінності між предметами та явищами, окремими ознаками частин; об'єднати предмети і явища за їх загальними й суттєвими ознаками. Також кількісний аналіз засвідчив, що в більшості дітей ще не достатньо розвинуте логічне

мислення, що потребує уваги в подальшому їхньому мисленнєвому розвитку. Статеве порівняння довело, що в хлопчиків домінує швидкість мислення (конвергентність), у дівчаток – здебільшого гнучкість (дивергентність) [13].

За методикою Н. Л. Білопільської «Пори року» [1] високий рівень сформованості уявлень про пори року (рівень наочно-образного мислення) також діагностовано в більшості (57,14%) хлопчиків і в багатьох дівчат (28,57%) старших груп порівняно з дітьми середніх, де 28,57% – у хлопчиків і 14,29% – у дівчат, що констатує активність їхніх мисленнєвих дій, уміння уявляти предмети у сприйманому вигляді, що, своєю чергою, підкреслює високий рівень розвитку зорового сприйняття, короткочасної і довготривалої пам'яті. На жаль, більше чверті дітей середніх груп (21,42% хлопчиків і 7,14% дівчаток) мають середній рівень наочно-образного мислення, що потребує уваги й розвивальних заходів.

Порівнюючи результати обох груп за методикою Н. Л. Білопільської «Послідовність подій» [1], ми бачимо, що в старших групах у хлопчиків (64,29%) і дівчаток (28,57%) домінує високий рівень розвитку логічного мислення й операції узагальнення, що підкреслює наявність кмітливості, умінь міркувати, визначати зв'язок подій, робити послідовні й загальні висновки. Низького рівня немає, а середній у 7,14% хлопчиків середньої групи свідчить, що потрібно звертати увагу на розвиток операцій мислення.

За методикою С. Є. Гавриної «Виріж фігури» [4], високий рівень наочно-дієвого мислення відсутній в обох групах, за наявності середнього в старших групах у більшості хлопчиків (71,42%) і дівчаток (28,57%), а також у середніх – у хлопчиків (42,85%) і в дівчаток 21,42%). Ці діти достатньо швидко вирізали з паперу намальовані фігури, однак сам процес мислення ще випереджає дію, бо контури фігури часто не збігалися з оригіналами на 2–3 мм, що підкреслює поспішність, квапливість дитини у виконанні цього завдання, відсутність сприйняття цілісності в процесі трудової діяльності, коли розумовий і практичний її аспекти повинні бути в органічній єдності. Це також засвідчує, що в дівчаток переважає експресивне орієнтування, соціальна активність, більший інтерес до встановлення міжособистісних стосунків і наслідування, а в хлопчиків – ділове орієнтування, цікавість розв'язувати конструктивні завдання [2]. Якщо в старшій групі не діагностовано низьких результатів наочно-дієвого мислення, то в середній його засвідчено у 28,57% хлопчиків і 7,14% у дівчаток. Здобуті результати можуть указувати на складність переходу від одного вікового періоду до іншого, що означає не просто посилення, збагачення психічних властивостей, але і їх справжнє перетворення – загасання, припинення дії одних особливостей і виникнення нових [3].

Активний словниковий запас за методикою Т. А. Ткаченко «Розкажи за картинкою» [11] має середній рівень розвитку й домінує знову-таки в дітей старшої групи, що підтверджує тісний зв'язок мовлення з логічним мисленням. Гендерна належність дитини й відповідний соціальний досвід указують на своєрідність мовлення дівчаток і хлопчиків: у мовленні хлопчиків більш виражений когнітивний компонент, у дівчаток – афективний. Ці особливості засвідчено на різних рівнях висловлювання: лексичному, морфологічному, синтаксичному та смисловому.

За методикою Т. А. Ткаченко «З'ясування пасивного словникового запасу» [11], рівень пасивного словникового запасу в дітей старшої групи високий, що свідчить про наявність семантичних уявлень, які відображають найбільш істотний зміст промови, виділення з більшого числа потенційних потрібних зв'язків порівняно із середньою групою, і про те, що на цьому віковому етапі внутрішнє мовлення – це один із основних механізмів мислення.

Опрацюючи здобуті результати кореляційного аналізу за допомогою критерію Пірсона в обох групах, можна стверджувати, що в середній групі отримано недостатню вираженість залежності між операціями узагальнення, класифікації, порівняння зі змінними пасивного словникового запасу ($r = 0,443$), між наочно-дієвим мисленням і активним словниковим запасом ($r = 0,412$), між показниками наочно-образного й логічного мислення ($r = 0,457$).

У старшій групі діагностовано досить виражену залежність між операціями узагальнення, класифікації, порівняння зі змінними пасивного словникового запасу ($r = 0,733$) на рівні 0,01, оскільки він більший за критичне значення 0,730 і менший від критичного значення 0,760 для відповідності 0,001; між наочно-дієвим мисленням і активним словниковим запасом ($r = 0,707$) статистично достовірний на рівні 0,01 і менший від критичного значення 0,724 для відповідності 0,001; між показниками кореляції змінних наочно-образного і логічного мислення ($r = 0,683$) статистично достовірний на рівні 0,01 і менший від критичного значення 0,693 для відповідності 0,001. Отже, кореляційний аналіз за Пірсоном засвідчив, що в середній групі отримано недостатню виражену залежність між змінними, що визначає вибір цієї групи для подальших досліджень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретичне й емпіричне дослідження дає можливість зробити висновок, що логічне мислення – досить складний процес, який потребує високої активності розумової діяльності, уміння оперувати словами й абстрактними поняттями, розуміти логіку міркувань і причиново-наслідкових зв'язків, уміння вибудовувати логіку ухвалення рішень і обґрунтовувати висновки. Подано фізіологічні основи мислення, потребу слова і його значущість у виникненні

зв'язків у межах першої та другої сигнальної систем. Проаналізовано психологічні особливості розвитку логічного мислення: чітка визначеність, послідовність, доказовість; оперування термінами, логічність питання й відповіді, логічність міркування; єдність високого рівня виконання логічних операцій, самостійність, гнучкість мислення, зв'язок із наочно-образними компонентами та ін.

У межах когнітивного, особистісного й мовленнєвого рівнів експериментально в середній групі виявлено *недостатню вираженість залежності* між операціями узагальнення, класифікації, порівняння з пасивним словниковим запасом дитини, між наочно-дієвим мисленням і активним словниковим запасом, між показниками наочно-образного й логічного мислення, підтверджено складність процесу переходу мислення дитини з наочно-дійового до логічного, де важливо володіти логічними операціями, вміннями та прийомами, які відіграють визначну роль у загальному розвитку мислення. Доведено важливість розвитку логічного мислення у дітей із середнім та низьким рівнями.

Гендерні ознаки, отримані в середніх і старших групах, також різні. Засвідчено, що формування гендерного стереотипу в дошкільні роки залежить від загального інтелектуального розвитку дитини й пов'язане з виявом самокатегоризації: у дівчаток переваги й інтереси переважають у бік експресивного орієнтування, соціальної активності, більшому інтересу до встановлення міжособистісних стосунків, а в хлопчиків – ділове орієнтування, цікавість розв'язувати конструктивні завдання. Дівчатка віддають перевагу змістовним сюжетним іграм, хлопчики – рухливим іграм. Доведено потребу враховувати індивідуально-вікові й гендерні характеристики дітей для ефективнішого розвитку логічного мислення.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільних закладах, щоби розвинути наочно-образне й логічне мислення дітей дошкільного віку, урахувавши їхні вікові, статеві й індивідуальні особливості.

Література

1. Белопольская Н. Л. Методики исследования познавательных процессов у детей 4-6 лет. Когито-Центр, Москва 2008. С. 34–50.
2. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. С. 320.
3. Выготский Л. С. Генетические корни мышления и речи. М.; Л., 1934. С. 262–509.
4. Готов ли ваш ребенок к школе?: сборник тестов / С. Е. Гаврилина, Л. Н. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина. Издательство «РОСМЭН», 2001. С. 120–180.
5. Егорина В. С. Формирование логического мышления младших школьников процессе обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2003. 208 с.
6. Любченко І. Розвиток логічного мислення у старших дошкільників як запорука успішного навчання і виховання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 3. С. 209–214.
7. Матасова И. Л. Математические игры как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук : 19.00.07. Самара, 2003. 211 с.
8. Петров Ю. А. Азбука логического мышления. М.: Изд-во МГУ, 1991. 103 с.
9. Розвиток логічного мислення. URL: http://www.dnz547.edukit.kiev.ua/batjam_na_zamitku/rozvitok_logichnogo_mislennya.
10. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971. 205 с.
11. Ткаченко Т. А. Картины з проблемним сюжетом для розвитку мислення і мовлення у дошкільнят. Видавництво «ГНОМ і Д», 2003. С. 21–64.
12. Тофтул М. Г. Логіка: посібник для студентів вузів. К.: Академія, 1999. 336 с.
13. Guilford J. P. New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. *Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems*. Los Angeles, 1958.
14. Ridzwan Salzuriawani Binti, Mokhsin Siti Eshah Binti Creativity in Preschool Assessment International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 2017, Vol. 7, No. 2. P. 543–560.
15. Chronopoulou Elena, Riga Vassiliki The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-School Children. *Creative Education*, 2012. Vol.3, No.2, 196–204.
16. Wojciehowski Mandi, Ernst Julie Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2017. 6 (1). p. 3–20.

Отримано: 04 серпня 2019 р.

Прорецензовано: 09 серпня 2019 р.

Прийнято до друку: 10 серпня 2019 р.

e-mail: mariakozyar77@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-26-30

Maria Kozyar. Professional adaptation as one of the conditions for successful acquisition of a future profession by medical college students. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 26–30.

УДК 37:159.944:316

Maria Kozyar,

*Postgraduate student of the National University of Ostroh Academy
practical psychologist at the Dubno Medical College*

PROFESSIONAL ADAPTATION AS ONE OF THE CONDITIONS FOR SUCCESSFUL ACQUISITION OF A FUTURE PROFESSION BY MEDICAL COLLEGE STUDENTS

The article deals with the problem of socio-psychological and professional adaptation in the conditions of professional formation. The correlation between the concepts of “adaptation” and “adaptability” of a personality has been clarified. The results of the empirical study of medical students are described.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, adaptability, professional adaptation, professional self-concept.

Козяр Марія Василівна,

*аспірантка Національного університету «Острозька академія»
практичний психолог ВКНЗ «Дубенський медичний коледж» РОР*

ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ ЯК ОДНА З УМОВ УСПІШНОГО ОПАНУВАННЯ МАЙБУТНІМ ФАХОМ СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті розглядається проблема соціально-психологічної та професійної адаптації в умовах фахового становлення. З'ясовано співвідношення між поняттями «адаптація» та «адаптивність» особистості. Представлено та описано результати емпіричного дослідження студентів – майбутніх медичних працівників.

Ключові слова: адаптація, соціально-психологічна адаптація, адаптивність, професійна адаптація, професійна Я-концепція.

Formulation of the problem. One of the most important spheres of public life that needs constant improvement and renewal is the health sector. Non-compliance with international standards, outdated infrastructure, low wages, poor quality of service are all signs of a crisis in the medical field. Medical reform in Ukraine is aimed at overcoming these challenges. In connection with its implementation, the question arises as to the proper formation of the relevant competences of the professionals in the health care system and their continuous improvement.

Socio-economic transformations place increased demands on the individual who needs to take into account new social demands and change while maintaining his or her own attitudes and beliefs. In other words, to maintain relative balance and equilibrium.

Therefore, an urgent problem is the formation of professional adaptation of future medical professionals, starting with entry into the educational institution.

An analysis of recent researches and publications. Domestic and foreign scientists approach study of socio-psychological problems and professional adaptation from different perspectives (F. Berezin, G. Ball, V. Bodrov, J. Virna, V. Dolgov, S. Druzhilov, N. Ershov, A. Galian, E. Karpenko, O. Kuznetsov, A. Maklakov, A. Nalchadjian, A. Rean, O. Sannikov, I. Tarasyuk, A. Furman, etc.). I. Revasevich points out that domestic scientists advocate a predominantly activity-based approach to understanding adaptation, considering it in the context of communication and interpersonal interaction; whereby a person exhibits various forms of activity [5]. In foreign psychology, adaptation is studied from the standpoint of various scientific fields – psychoanalytic, humanistic psychology, behaviorism, cognitive, socio-psychological) etc.

The aim is theoretical analysis and empirical study of the level of socio-psychological adaptation of students – future medical professionals.

Methodology. An empirical study of adaptation at one of the stages of the future professional development was conducted among the students of the Dubno Medical College, in the Rivne Region. The sample consisted of 68 people (14 men, 54 women). The participants of the study were students of the second year. The following method was used for the study: observation, “Methodology for the Diagnosis of Socio-Psychological Adaptation” by C. Rodgers and R. Diamond.

The theoretical basis of the problem. The concept of “adaptation” had a difficult path of development. The difficulties of which are related to the objective complexity of the phenomenon of adaptation itself. This also

applies to scientific views on the concept of “professional adaptation” and the study of its features in the process of professional formation.

First of all, let us say that the generic concept of adaptation is viewed in different contexts: as a state in which the needs of the individual, and the needs of the environment are fully satisfied. It is a state of harmony between the individual and the social environment. Adaptation is also understood as the process by which this harmonious state is achieved [3].

The question of the correlation between different psychological mechanisms (cognitive, regulatory, motivational, prognostic) of adaptation [7] remains quite debatable.

In the scientific literature, in the theoretical and empirical terms, they investigate different types of adaptation: physiological, mental, socio-psychological, professional and a number of others. Of interest to us is socio-psychological and professional adaptation as inseparable aspects of successful professional formation of future physicians.

Adaptation is considered mainly in the context of two types of behavioral responses. On the one hand, simple adoption of social norms as a conformal adaptation (attending an educational institution, mastering subjects, establishing friendly relations with peers, etc.) [3]. On the other hand, adaptation means flexibility and efficiency in the face of new potentially dangerous conditions, as well as the ability to direct events in the desired direction. In this sense, adaptation means that a person is able to successfully achieve his or her goals under the right conditions (including in a vocational institution). Adaptive behavior is characterized by successful decision-making, manifestation of initiative and a clear vision of the future [3]. In such understanding of socio-psychological adaptation is the idea of activity of a person, creative, purposeful and transforming character of its social activity [4]. Personality, which mainly performs this form of adaptation, does not run away from problematic situations, but uses them to fulfill their needs, goals, and basic aspirations [4]. Such personalities are largely planning and pursuing their future and are not inclined to passively seek help from others.

In other words, adaptation can be seen as an adaptation to a specific situation, as well as overcoming it, going beyond that situation.

They distinguish between adaptation as a process and adaptability as a result of this process. For example, from the point of view of psychoanalysis, both the personality and the environment are actively changing in the process of adaptation. Whereby the adaptive relationships that develop, mature and are used in the processes of adaptation are established between them [3].

Full-fledged adaptation involves a whole range of personal changes and the development of new qualities. Professional adaptation is a kind of adaptation.

The term “professional adaptation” also has many definitions. For example, N. Ershova sees the essence of professional adaptation in the development of a stable positive attitude towards the chosen profession, in the emergence of a subjective sense of satisfaction with this type of activity. B. Wolfowa under professional adaptation means moral and psychological readiness for professional activity [6]. According to O. Shiyan, professional adaptation is a process of integration into the profession, application of professional knowledge, and skills in specific situations [6]. Some other scholars (G. Baranova, V. Sinyavsky, and others) argue that professional adaptation reflects the process of young professional entry into a new social environment, in the system of interpersonal relationships of a certain team, during which the standards of thinking and values system according to group norms are acquired. [6].

A broader approach to understanding professional adaptation is outlined in the writings of M. Dmitrieva. According to this author, professional adaptation “is the unity of adaptation of the individual to the physical conditions of the professional environment (psychophysiological aspect), the adaptation of the subject of activity to professional tasks, tools, operations and other (operational aspect), and the adaptation of the individual to the social components of the professional environment (socio-psychological component). The satisfaction of a person with the content and working conditions is considered to be a general indicator of adaptability” [1].

The basics of professional adaptation are beginning to form in the future specialist from the moment of entering the educational institution. This process is directly related to the formation of a relevant professional self-concept. R. Kalamazh identifies the following stages in the formation of a professional self-concept in the HEA: adaptation (socio-psychological adaptation to the conditions of an educational institution, awareness of a new social role); stabilization (development of theoretical and practical aspects of future professional activity, formation of normative legal values and professional qualities); self-determination (the formation of professional self-awareness and a clear vision of his/her professional future) [2].

In general, adaptation to professional activity is a multi-level and complex process that contains a number of components and psychological mechanisms for its implementation.

Results and discussion. The following method was used for the study: observation, “Methodology for the Diagnosis of Socio-Psychological Adaptation” by C. Rodgers and R. Diamond. The results of the diagnosis of students by the method of “SPA” Rogers-Diamond are summarized in tables 1-5.

As a result of diagnostics according to this method, 3 levels of students' adaptability were found: low level – 4.4%, sufficient (normal) level – 29.4% and high level – 66.2% of people. Tables 1-3 provide an analysis of data on the SPA methodology after the distribution of study participants by the three levels of adaptability in order to identify the characteristics of adaptation indicators.

Table 1

**Results of diagnostics of social and psychological adaptation by the method of Rogers-Diamond
(subscale scores for people with low adaptability, N = 3 people)**

№	Names of scales	Level / average in points			
		Low	Average value	Norm	High
1	Self-acceptance	100%	22,6	–	–
2	Failure to accept yourself	–	28,7	–	100%
3	Acceptance of others	66%	22	–	34%
4	The rejection of others	–	24,3	34%	66%
5	Emotional comfort	66%	12,7	34%	–
6	Discomfort	–	27	34%	66%
7	Internal control	–	32,7	100%	–
8	External control	–	50,3	100%	–
9	Domination	100%	3,7	–	–
10	Inferiority	–	25,3	34%	66%
11	Escape from problems	–	24	–	100%

For persons with low levels of adaptation, the following dynamics were observed for each of the indicators: the level of acceptance of self, acceptance of others, emotional comfort and domination were at a low level. Rejection of self, rejection of others, discomfort, subordination and escapism were at high levels. That is all the participants of this group unable to solve their problems run away from them into the world of fantasies and dreams. Only internal and external controls were within normal limits. One participant with low adaptation showed virtually all indicators within the norm.

Data on indicators of socio-psychological adaptation in the group with normal (sufficient) adaptability is presented in Table 2.

Table 2

**Results of diagnostics of social and psychological adaptation by the method of Rogers-Diamond
(indicators of subscales for persons with norm of adaptability, N = 20 persons)**

№	Names of scales	Level / average in points			
		Low	Average value	Norm	High
1	Self-acceptance	–	39,5	30%	70%
2	Failure to accept yourself	30%	18,3	70%	–
3	Acceptance of others	–	31,6	60%	40%
4	The rejection of others	35%	17,5	60%	5%
5	Emotional comfort	10%	23,5	65%	25%
6	Discomfort	40%	20,7	45%	15%
7	Internal control	–	47,6	90%	10%
8	External control	20%	25,2	55%	25%
9	Domination	15%	8,1	60%	25%
10	Inferiority	20%	18,5	70%	10%
11	Escape from problems	15%	18,8	55%	30%

Self-acceptance of persons with normal adaptation rate was within the norm (30%) and high (70%). The rates of non-acceptance were within the normal range and low. Acceptance of others by the participants was high (40%) and within the normal range (60%). However, the indicator “rejection of others” showed that of the total number of the surveyed 5% of participants do not accept others. This may indicate some prejudice against the outside world and people. Emotional comfort and discomfort were high and within normal limits. In other words, balance, optimism and harmony with one another, the other and the environment prevailing in the majority of the studied. However, there are 15% of individuals who have high levels of emotional discomfort (concern, anxiety, and apathy). Internal control within the norm (90%) and at a high level (10%) indicates that the studied believe that the events that happen to them in life depend primarily on their personal qualities and are the consequences of their activities. Such people are determined, confident and not afraid to take risks. 25% of participants had a high rate of external control. It indicates that this group of persons shows signs of conformity and tendency to manipulate. Indicators of dominance are prominent among the participants of this group. For example, 25% of the total surveyed have a high tendency to dominate and oppress others. 10% of people tend to

be subject to stronger personalities or group demands. 30% of students are prone to escaping from problems in the world of illusions, dreams, and fantasies.

Data on indicators of social and psychological adaptation in the group with high adaptability is presented in Table 3.

Table 3

**Results of diagnostics of social and psychological adaptation by the method of Rogers-Diamond
(indicators of subscales for persons with high adaptability, N = 45 persons)**

№	Names of scales	Level / average in points			
		Low	Average value	Norm	High
1	Self-acceptance	4%	45,4	9%	87%
2	Failure to accept yourself	44%	13,5	52%	4%
3	Acceptance of others	–	27,5	65%	35%
4	The rejection of others	42%	16,4	49%	9%
5	Emotional comfort	2%	27,4	62%	36%
6	Discomfort	32%	27	60%	8%
7	Internal control	–	32,6	40%	60%
8	External control	29%	50,3	49%	22%
9	Domination	13%	3,6	52%	35%
10	Inferiority	20%	25,3	67%	13%
11	Escape from problems	16%	24	68%	16%

Across the group, the high self-acceptance rate is 87%. This indicates positive self-esteem, self-confidence and self-acceptance. 4% of people with high levels of failure to accept themselves were found. Acceptance-rejection of others prevails within the norm, which is an example of a harmonious attitude towards others and the world. Emotional comfort for the individuals in this group was within the normal (62%) and high range (36%). 8% of the participants felt emotional discomfort. The vast majority of those studied proved to be inner personalities. 29% of respondents are externals who shift responsibility for their actions to external circumstances and other people. 20% of the respondents in this group are prone to subjugation, which may manifest itself in achieving common goals with others. 16% of the surveyed individuals with high adaptation rate are inherent in avoiding problems.

The Rogers-Diamond method should also take into account the values of the integral indicators of socio-psychological adaptation, which are presented in the following tables.

Table 4

Comparison of integral indicators by SPA method among subjects with different level of adaptability

The level of adaptability	Level of adaptation	Self-acceptance	Acceptance of others	Emotional comfort	Internal control	Domination
Low adaptability (4.4% of students)	28%	60%	58%	53%	52%	49%
Adaptability is normal (29.4% of students)	64%	74%	69%	61%	61%	54%
High adaptability (66.2% of students)	77%	89%	78%	89%	79%	60%

It can be concluded that the studied students with high level of adaptability have on average the highest level of adaptation (77%), and in low-adaptive students – the lowest (28%). In addition, highly adaptive students also have the highest level of self-acceptance (89%). On the other hand, low-adaptive subjects show a significantly lower level of self-acceptance (60%). Highly adaptive students are most friendly to other people and society (78%), and expect the same attitude to themselves. Emotional equilibrium, calmness and a sense of security present in such subjects allow them to successfully acquire knowledge and quickly develop professional skills (89%). Most of them are creators of their own reality, and take responsibility for what is happening in their lives. Low-adaptive students show significantly lower levels of acceptance of others (58%), emotional comfort (53%), and internality (52%).

Thus, it can be concluded that the main differences between the poorly adapted, the highly adapted, and adapted in the norm are as follows (Table 5):

Table 5

**The main differences between adaptation rates in students with different levels of adaptability
by the Rogers-Diamond SPA methodology**

Low adaptability	Adequate level of adaptability	High level of adaptability
Poorly adapted; failure to accept myself oneself and others; emotional discomfort; escape from problems, inability to solve problems; submission to others.	Adapted enough; accepting oneself and others within the norm; a sense of relative comfort; responsibility for their lives and events partly taken over, partly transferred to external circumstances; tendency to conquer others is in the norm.	Highly adapted; acceptance of oneself, others, and society are at high-level; comfort, harmony and optimism prevail; they are primarily responsible for their actions and lives; prone to dominate others.

Conclusion and prospects for further research. Socio-psychological and professional adaptation in the conditions of vocational training is a system that contains mechanisms for optimizing the interaction of students with the professional environment and further professional activity. An empirical study conducted with the students of Dubno Medical College showed the peculiarities of manifestation of indicators of social and psychological adaptation in the context of different levels of students' adaptability in terms of professional development. In particular, students who have low levels of adaptability exhibit significantly lower rates of overall adaptation level, self-acceptance, acceptance of others, emotional comfort, internality, and are more prone to submission to other and external circumstances. Since adaptability is the basis and result of adaptation, **our further research** should be aimed at enhancing the adaptive capacity of students, which in turn involves the intensification of internal coping resources.

References

1. Дружилов С.А. Профессиональное благополучие человека и психологические аспекты профессиональной адаптации и профессиональных деструкций. Современные научные исследования и инновации, <http://web.snauka.ru/issues/2016/12/76347>, 2016.
2. Каламаж Р.В. Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2010. № 16. С.85 – 93.
3. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
4. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
5. Ревасевич І. С. Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 234 с.
6. Семез А. Феномен соціально-професійної адаптації особистості педагога у психолого-педагогічній літературі. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. №91. С. 195-199.
7. Тарасюк І. В. Психологічні механізми адаптації особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*, 2011. № 17. С. 342–349.
8. Фетискин Н. П. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 193–197.

Отримано: 19 серпня 2019 р.

Прорецензовано: 21 серпня 2019 р.

Прийнято до друку: 21 серпня 2019 р.

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

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-31-39

Матласевич О. В. Проектування програми розвитку педагогічних здібностей: процесуальні та змістові аспекти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 31–39.

УДК 159.947

Матласевич Оксана Володимирівна,

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

ПРОЄКТУВАННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ: ПРОЦЕСУАЛЬНІ ТА ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ

Статтю присвячено одній з актуальних проблем сучасної психологічної науки – розвитку педагогічних здібностей. Описана програма є відповіддю на відсутність ефективних моделей розвитку педагогічних здібностей. Окрім презентації програми, у статті також проаналізовано інтеграцію ключових аспектів різних наявних моделей професійного розвитку в одну програму, яка стимулює позитивні зміни серед викладачів та вчителів. Наголошено, що ключовим у процесі розвитку педагогічних здібностей є усвідомлення власної місії щодо педагогічної діяльності. Програма містила рефлексивні дискусії, інформаційні сесії, семінари, спрямовані на актуалізацію і пропрацювання різних змістових аспектів педагогічної діяльності, педагогічного мислення й самосвідомості педагогів.

Ключові слова: педагогічні здібності, програма розвитку, усвідомлення місії педагога, рефлексія, діалогічна позиція.

Oksana Matlasevych,

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

DESIGN OF PEDAGOGICAL ABILITY DEVELOPMENT PROGRAM: PROCESSING AND CONTENT ASPECTS

The article has been devoted to one of the most critical issues of the modern psychological science – development of pedagogical skills. The described program is a response to the lack of effective models of development of pedagogical skills. Besides the presentation of the program, the article also has described the integration of the existing models of professional development into one program, which encouraged positive changes among lecturers and teachers. It has been emphasized that awareness of the own mission in relation to pedagogical activity is critical in the development of pedagogical skills. The program included reflexive discussions, informational sessions and seminars aimed at updating and elaborating various content aspects of pedagogical activity, pedagogical thinking and self-awareness of the pedagogues.

Key words: pedagogical skills, development program, awareness of the pedagogue's mission, reflection, dialogical position.

Постановка проблеми. Високий рівень професіоналізму педагогів – це запорука успішного реформування та модернізації вітчизняної освіти. Тому розвиток педагогічних здібностей має стати сьогодні одним із найбільш пріоритетних завдань. Ще у XVIII ст. І. Кант писав: «Розвиток своїх природних сил (духовних, душевних, тілесних) як засіб для усіляких можливих цілей – це обов'язок людини перед собою» (І. Кант, 1965, с. 384).

Учителі та викладачі розвивають свої професійні здібності з різних причин. Іноді це відбувається як наслідок внутрішньої мотивації поліпшити якість своєї педагогічної практики, здобути повагу та визнання, стати більш ефективним педагогом або підвищити задоволеність у досягненні успішної педагогічної кар'єри. В інших випадках це відбувається внаслідок зовнішньої мотивації, зумовленої такими чинниками, як збереження роботи чи посади, отримання кращої зарплати, доступ до якісних робочих місць у цій галузі чи отримання підвищення кваліфікації [15]. Дж. Хайстек і Р. Терхоуен вважають, що ці обидва типи мотивації можуть мати важливе значення для розвитку педагогів [19]. Крім того, розвиток педагогів може бути мотивований такими інституційними потребами, як реформування освіти, впровадження нових практик викладання тощо.

Однак, спираючись на результати опитування споживачів освітніх послуг (учнів, студентів, батьків) щодо задоволеності своїми педагогами (2016–2018 рр.), ми виявили, що більше 60% респондентів не задоволені ними.

Щоб отримати позитивні зміни в цій ситуації, на нашу думку, потрібно перетворити розвиток педагогів із процесу «ти повинен розвиватися, тому що ти недостатньо ефективний» на процес «ми розвиваємося».

Чимало цінних ідей для цього ми знайшли в нашій культурній та освітній спадщині, яку, як робить багато інших розвинутих країн світу, можемо з користю використовувати. Зокрема, на нашу думку, потуж-

ним методологічним шаром у теорії і практиці особистісного творення є духовно-моральна парадигма українських закладів вищої освіти XVI–XVIII століття. Вони містять далеко не повною мірою досліджений потенціал щодо актуалізації екзистенційних феноменів людського існування, подолання можливого відчуження у відносинах «педагог-вихованець», способів особистісного самоздійснення – питаннях, які порушували ще О. Г. Асмолов, В. П. Зінченко, Д. О. Леонтьєв, В. І. Слободчиков та ін.

Мета статті – на основі аналізу наявних моделей розвитку педагогів та освітньої парадигми українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття теоретично обґрунтувати програму розвитку педагогічних здібностей.

Для досягнення мети ми використали такі **методи дослідження**: системно-структурний і порівняльний аналіз, узагальнення даних наукової літератури для визначення теоретико-методологічних основ побудови програми.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. На початку важливо зазначити, що існує відмінність між підготовкою і розвитком педагогів, їхніх педагогічних здібностей. Дж. Річардс і Т. Фаррелл визначають підготовку педагогів як «діяльність, безпосередньо зосереджену на теперішніх обов'язках педагога та спрямовану на короткострокові найближчі цілі» [22, с. 3]. Натомість, розвиток педагогів має тенденцію зосереджуватися на «загальному зростанні, не орієнтованому на конкретну роботу і спрямованому на довгострокові цілі» [22, с. 4]. Розвиток педагога передбачає, що той розмірковує над освітньою практикою постійно, прагнучи себе та її вдосконалити.

Л. Еванс розглядає розвиток педагогів як «процес, завдяки якому професіоналізм учителів / викладачів можна вважати підвищеним» [17, с. 137]. Він виокремлює два ключові елементи розвитку педагога: ставлення до розвитку та функційний розвиток. Перший стосується процесу, завдяки якому педагоги змінюють своє ставлення до роботи, другий – процесу, завдяки якому професійну діяльність педагогів можна вдосконалити. З цього погляду вчителі / викладачі можуть зазнати змін або в інтелектуальному, або в мотиваційному розвитку, або в якомусь іншому аспекті освітньої практики.

Дж. Діаз-Маджолі розуміє ефективний професійний розвиток «як обов'язок, пов'язаний із професійною діяльністю, щоби сприяти досягненню цілей професії в разі задоволення власних потреб» [16, с. 5].

Розвиток педагогічних здібностей учителя / викладача, як переконують останні дослідження, впливає і на загальний розвиток учнів / студентів та їхню успішність. Згідно з результатами дослідження К. Юна, С. Дункана, Т. Лі та ін., учителі, які взяли участь у програмах розвитку загальною тривалістю близько 50 годин, збільшують показники успішності (за тестами досягнень) своїх учнів на 21% [24]. А. Хенбері, М. Проссер та М. Рікінсон проводили аналогічні дослідження у закладах вищої освіти й дійшли висновку, що користь розвивальних програм полягає в розширенні профілю викладання та навчання, індукції персоналу та наставництві [18].

Узагальнюючи сучасні підходи до розуміння розвитку педагога, розвиток педагогічних здібностей можна розглядати як цілеспрямований процес постійного вдосконалення діяльності педагогів, їхніх професійно значущих якостей, що базовано на усвідомленні обов'язку (місії) щодо досягнення цілей своєї професії.

Професійний розвиток педагогів за останні 10 років набрав великої швидкості. Однак, основною його формою залишаються семінари або короткострокові курси, які пропонують нову інформацію про певний аспект педагогічної діяльності.

А. Кенеді здійснив спробу узагальнити наявні моделі розвитку педагога [20] (Рис. 1).

Модель	Призначення моделі
Навчально-тренувальна модель Дефіцитарна модель Колективна модель	Передача
Моделі, основані на стандарті Модель наставництва (коучинг) Спільнота практики	Перехідні
Активно-дослідницькі моделі Перетворювальні моделі	Трансформація (розвиток)



Підвищення рівня професійної автономії

Рис. 1. Спектр моделей розвитку педагога

У навчально-розвивальній моделі педагога розглядають як пасивного приймача інформації. Інші дві моделі в категорії «Передача» покладають на педагога більше відповідальності, попросивши його працювати над окремими виявленими слабкими сторонами (модель дефіциту) або брати участь у діяльності з професійного розвитку та ділитися тим, що було вивчено з колегами (колективна модель).

Перехідні моделі відходять від зосередження уваги лише на педагогові та починають залучати викладацьку спільноту. Модель, базована на стандартах, надає важливого значення налагодженню зв'язків між професійним розвитком педагога та досягненнями учнів. У моделі наставництва та спільноти практик більш досвідчені вчителі стають наставниками для менш досвідчених; уся педагогічна громада працює разом, щоби досягти спільної мети.

У трансформаційних моделях, про які згадував А. Кеннеді, педагогів підштовхують стати дослідниками у своєму контексті (модель дій-досліджень) та трансформуватися як педагоги (перетворювальна модель) [20, с. 236–237]. Обидві моделі вимагають, щоб учителі добре усвідомлювали свої слабкі й сильні сторони в професійній діяльності, тобто базуючись на розвитку навичок рефлексії.

Пропонована в статті програма розвитку педагогічних здібностей – це спроба інтегрувати елементи сучасних моделей розвитку педагога, а також освітні традиції українських закладів вищої освіти XVI–XVIII століття, що передбачає не одностороннє, одноразове вивчення певного досвіду, а постійну працю педагога над собою, спрямовану на вдосконалення себе як професіонала.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі складання розвивальних програм, як зазначають такі відомі українські вчені, як О. Л. Музика та В. О. Моляко, позицію яких ми підтримуємо, важливі дві взаємопов'язані проблеми – це проблема ідентифікації здібних (обдарованих) педагогів і проблема соціального середовища розвитку [7, с. 38]. Згадані науковці піддають сумніву тестову ідентифікацію здібностей, основу на вимірюванні окремих показників педагогічних здібностей, і вважають, що єдиний вагомий критерій розпізнавання педагогічних здібностей – значні досягнення в діяльності. Відповідно до цього постає одне надважливе питання: що вважати критерієм досягнень, критерієм успіху в педагогічній діяльності? Загалом можна визначити зовнішні (вихованість учнів, їхні знання, загальний розвиток, ерудованість, перемоги на олімпіадах, конкурсах тощо) та внутрішні (задоволення від навчання, уміння навчатися, прагнення пізнавати відоме та творити нове, критичність мислення, психічне й емоційне здоров'я учнів тощо) критерії. Водночас зазначені критерії можуть по-різному поєднувати. Наприклад, учень може досягнути високого рівня знань, але ненавидіти школу, учителів і сам процес навчання; він може багато знати, бути достатньо вихованим, але невпевненим у собі, тривожним; або ж учень може мати посередні знання, але бути доволі творчим, активним, задоволеним тощо.

Про досягнення в педагогічній діяльності можна говорити, зважаючи на цілі освітнього процесу (мету освіти). Здебільшого головну мету освіти прописано у відповідних законах і положеннях. Зокрема, у Законі України «Про освіту» (від 05.09.2017) зазначено, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [3]. Мета повної загальної середньої освіти – «всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» (ст. 12 ЗУ «Про освіту»).

Відповідно, основним досягненням педагогічної діяльності можна вважати: *інтелектуальну, творчо розвинуту, відповідальну особистість, яка має сформовані цінності, активну громадянську позицію і готова до постійного самовдосконалення та самореалізації*.

Звідси випливають такі питання: Який педагог здатний досягнути таких результатів? Якими характеристиками та здібностями він повинен володіти? Чи можна стати таким педагогом і які умови для цього потрібні?

Відштовхуючись від класичного розуміння здібностей, яке запропонував Б. М. Теплов, де здібності – це складне, особистісне, полікомпонентне, але цілісне утворення; здібності (це особливо підкреслював дослідник) не зводяться до знань, умінь і навичок [11], впливає низка умов, які важливо враховувати для проектування програми розвитку здібностей.

По-перше, розвивати здібності неможливо, не розвиваючи особистість. На цьому наголошують і О. Л. Музика, і В. О. Моляко [7, с. 39]. О. Л. Музика пише: це означає, що не можна розвивати здібності, не враховуючи соціальних процесів, які відбуваються в контактній групі. Адміністрація, інші вчителі, батьки, діти оцінюють успіхи й невдачі педагогічної діяльності, а це зумовлює відчуття прийняття чи відторгнення, самопочуття, настрій тощо.

По-друге, навряд чи можна розвивати педагогічні здібності лише за допомогою розвитку окремих компонентів. Дослідження засвідчують, що обдаровані люди мають високий, але зовсім не рівномірний розвиток окремих компонентів. Наприклад, один геніальний учений може мати добре розвинуте образне мислення і значно гірше абстрактне, інший має феноменальну пам'ять, а ще інший – ще щось [7, с. 40].

Тому, на нашу думку, передусім важливо забезпечити розвиток базових, ядерних компонентів педагогічних здібностей, без яких розвиток інших компонентів ускладнюється або взагалі стає неможливим. Структурно-компонентний склад педагогічних здібностей обґрунтовано у попередніх наших публікаціях [6]. Базовими компонентами у структурі педагогічних здібностей ми визначаємо когнітивно-рефлексивний, морально-духовний (усвідомлення місії) та креативно-пізнавальний (творчий).

По-третє, знання, уміння, навички – це не мета, а швидше, засоби діяльності. У сучасному світі знань надто багато, щоб володіти всіма одразу, і вони надто швидко змінюються, щоб намагатися встигнути за цими знаннями. Тому потрібно розвивати не конкретні (спеціалізовані) педагогічні здібності, які б спрямовували на оволодіння знаннями, уміннями й навичками в цій діяльності, а навпаки – широкі (загальні) педагогічні здібності на основі творчих мисленнєвих дій і стратегій, які могли б бути перенесені на різні педагогічні ситуації. Ми вважаємо, що педагогу важливо насамперед усвідомити свою високу місію і прагнути до безперервного самовдосконалення та розвитку, щоби бути спроможним формувати соціальні й освітні інновації, готовим братися за великі та малі проблеми в освіті, щоб поліпшити життя мільйонів людей в Україні й не тільки.

За допомогою аналізу діяльності викладачів Києво-Могилянської та Острозької академій XVI–XVIII століття нам вдалося з'ясувати основні чинники, що ведуть до поліпшення професійної діяльності педагогів, – це сприятливе середовище, мотивація (яка активізується шляхом усвідомлення власної місії педагога) і власні тривалі зусилля, спрямовані в правильному напрямку. «Зусилля в правильному напрямку» – це усвідомлення місії педагога.

Під час дослідження ми виявили одну цікаву річ: коли людина наполегливо працює, удосконалюючи свої навички, це не приносить їй задоволення, яке було б достатньою мотивацією для розвитку, і згодом у неї формуються симптоми емоційного та професійного вигорання. Так відповіли практично всі досліджувані педагоги (і вчителі загальноосвітніх шкіл, і викладачі ЗВО). Концепція розвитку педагогічних здібностей у контексті духовно-моральної освітньої парадигми звернена передусім до самого педагога як автора освітнього процесу і як особистості з активним творчим началом, наділеної свободою вибору, здатної відповідати за зроблений вибір і відчувати, як писав М. Мамардашвілі, «потребу себе», своє поклонення, свою місію.

Однак у психолого-педагогічному аспекті такі найбільш смислоснагущі в процесі творення особистості екзистенційні феномени, як свобода, відповідальність, совість, зустріч, любов тощо, досі не були предметом спеціального системного дослідження. Екзистенційно-психологічне трактування цих феноменів як фундаментальних цінностей освіти, технологію їх актуалізації в практичній діяльності педагогів широко не розкрито за всієї очевидної їх значущості в контексті сучасної соціально-освітньої ситуації.

Наприклад, поняття «свобода» і «відповідальність» ще не стали ключовими в освітньому процесі й, на жаль, їх недостатньо розробляють у контексті гуманістичної освітньої парадигми. Внутрішній аспект свободи передбачає слухати свою совість, ухвалювати рішення і брати на себе відповідальність за них (В. Франкл). Це свобода для того, щоби стати іншим, змінитися. В освітньому процесі така позиція безцінна. У зв'язку з цим педагогам важливо навчитися долати стереотипне мислення про свободу як про вседозволеність і жити у вільному виборі свого розвитку, досконалості й підтвердження людської унікальності.

Щодо відповідальності, то вона не передбачає повинності, вона не пов'язана з вимушеними обов'язками, як це розуміють буденно. Екзистенційна відповідальність – це посвята себе чомусь, щоденний бій за свої цінності [5, с. 21]. Я відповідальний за те, що цінне для мене, і ступінь моєї відповідальності визначає цінність предмета моєї відповідальності. Відповідальність – це «дитя» свободи (А. Ленгле).

Також особливої уваги заслуговують такі поняття, як «любов», «совість», «зустріч», «творчість». Їх частково розглядають і в педагогіці, і в психології, але лише в морально-етичному аспекті. У загальному контексті завдання совісті – відкрити людині «те, що треба» для неї в кожній конкретній ситуації. Совість не охоплюється загальними моральними законами. «Жити по совісті – це завжди абсолютно індивідуальне особисте життя відповідно до абсолютно конкретної ситуації, усього того, що може визначати наше унікальне та неповторне буття» [14, с. 251].

Екзистенційна любов дозволяє побачити іншу людину як абсолютну індивідуальність, у всій її неповторності. Любов відкриває педагогу унікальні можливості кожного вихованця, його ціннісну перспективу, і в цьому особливість педагогічного процесу. Тільки люблячи, педагог здатний відкрити в людині все цінне, передбачити ще не реалізоване.

Потрібен час і мистецтво пізнати те глибинне спілкування, яке екзистенціалісти називають Зустріччю. У контексті нашого дослідження «зустріч» – це діалог на екзистенційному рівні. Адже тільки так можна по-справжньому бути разом із людиною. Рівень буття з іншим визначає ступінь долученості та глибину саморозкриття кожної людини в міжособистісній взаємодії, а також те, наскільки присутні і як глибоко занурені в діалог його учасники. Багатозначність зустрічей педагога й вихованця утворюють той смисловий простір, у якому визначається смислоснагущість усього освітнього процесу.

Щодо творчості, то сьогодні вона стає все більш актуальною не як процес і навіть не як діяльність, а як характеристика особистості, спосіб стосунків зі світом. Однак, на жаль, найбільш типовим випадком після завершення навчання у школі є блокування творчості та придушення індивідуальності.

Отже, подальша реалізація ідей просвітителів українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття в теорії і практиці освіти досить перспективна і сприятиме актуалізації розвитку педагогічних здібностей.

Наша програма розвитку педагогічних здібностей розроблена як комплекс вправ, ділових ігор, тренінгів і семінарів, а також поєднує в собі розвиток професійно важливих якостей особистості педагога з формуванням відповідальності й усвідомлення власної місії щодо педагогічної діяльності. Програма містила заходи (рефлексивні дискусії, інформаційні сесії, семінари), спрямовані на актуалізацію та пропрацювання різних змістових аспектів педагогічної діяльності, педагогічного мислення і самосвідомості педагогів (таблиця 1).

Таблиця 1

Програма розвитку педагогічних здібностей

Блок (етап)	Мета	Засоби (дії)	Очікувані результати
Усвідомлення цінностей та своєї місії педагога	Підготовка до змін, побудова ментального образу хорошого педагога	Інформаційні сесії, рефлексивний сеанс	Усвідомлення і прийняття свого покликання педагога, ставлення до своєї професійної діяльності як до місії
Розвиток рефлексивності	Ставлення до себе як вільної, відповідальної особистості, розширення особистісної свободи	Інформаційні сесії, рефлексивний сеанс, тренінг	Когнітивно-рефлексивна регуляція власної діяльності
Розвиток діалогової позиції (від внутрішнього діалогу до зовнішнього)	Ставлення до вихованця (учня, студента) як до суб'єкта освітньої діяльності	Тренінг, інформаційні сесії, семінари	Уміння ставити запитання, дискутувати, критично мислити
Розвиток творчої активності	Ставлення до себе як автора освітнього процесу і як особистості з активним творчим началом	Тренінг, рефлексивні сеанси	Лідерство, відповідальність, створення нових методів і методик навчання

Теоретико-методологічним підґрунтям для розроблення програми були діяльнісний і суб'єктний підходи. З позицій діяльнісного підходу, розвиток педагогічних здібностей – це свідомий, цілеспрямований, контрольований процес, що проходить низку етапів, кожен з яких операційно розгортається, що дає змогу педагогам рефлексувати і скеровувати розвиток своїх професійних здібностей на всіх його ланках. З позицій суб'єктного підходу, розвиток педагогічних здібностей – це процес, який здійснює і регулює суб'єкт. Тому кожен педагог – це вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, автор своєї активності, здатний вибирати цілі й засоби їх досягнення, спрямовувати процес виконання дій та брати на себе відповідальність за наслідки [12, с. 360].

Основна мета програми – запустити систему дій із саморозвитку та самовдосконаленню педагога. Напрямок і глибину його самовдосконалення великою мірою буде визначати зміст професійно-педагогічного ідеалу, того образу ідеального, успішного педагога. Без чіткого його усвідомлення, без побудови відповідної чіткої ментальної репрезентації педагог не зможе відстежувати власний прогрес у навчанні й удосконаленні, помічати й виправляти недоліки у власній діяльності. Як зазначає Є. Клімов, коли педагогічна діяльність набуває в очах педагога особистісної, глибоко усвідомленої цінності, тоді й виявляється потреба в самовдосконаленні, тоді й починається процес саморозвитку [4, с. 325–327]. Особистісна потреба в чомусь – це рушій початкового етапу розвитку.

Отже, 1) першим етапом у цілеспрямованому розвитку педагогічних здібностей має бути усвідомлення педагогами конкретних умінь і навичок, якими вони повинні оволодіти; 2) склавши перелік навичок, їх потрібно перетворити на набір конкретних навчальних цілей, аби сформувати потрібні ментальні образи.

Нинішня система освіти таких цілей не ставить – розвивати ментальні образи. Водночас однією з головних переваг сформованих ментальних образів є здатність самостійно розвивати набуті вміння [1, с. 280]. Педагоги з розвинутими ментальними образами можуть придумувати нові власні методи навчання або писати статті. Навчитися чогось можна тільки шляхом власних спроб і помилок, але водночас важливо мати перед собою взірець успішного результату. Розвиток педагогічних здібностей шляхом формування ментальних образів підвищує мотивацію до подальшого самовдосконалення, оскільки позитивна реакція надихає. Варто усвідомити, що фахові вміння педагогів потрібно відточувати так само, як це роблять скрипалі, балерини тощо.

Свою чергою, формування ідеалу педагога тісно пов'язане з його самооцінкою. Такого висновку у своїх дослідженнях дійшов Е. Зеєр. Як відомо, у психології описано два прийоми формування адекватної самооцінки. Перший полягає в тому, щоби співвіднести рівень своїх домагань із досягнутим результатом, а другий – співвіднести їх із думкою оточення. Якщо домагання невисокі, то це може призвести до формування завищеної самооцінки. Е. Зеєр, досліджуючи особливості труднощів у діяльності педагогів, виявив, що труднощі мають тільки ті педагоги, які ставлять перед собою високі цілі. Це, як правило, педагоги, що працюють творчо. Ті ж, які не мають високих домагань, зазвичай задоволені результатами своєї роботи, високо їх оцінюють, водночас відгуки про їхню роботу далекі від бажаних [2, с. 261–262]. Саме тому людині, яка обрала педагогічну професію, дуже важливо побудувати у своїй свідомості ідеальний і водночас адекватний образ педагога, ментальний образ процесу планування заняття, виконання і контролю його перебігу. Такий розгорнутий ментальний образ буде слугувати орієнтиром у діяльності й самовдосконаленні педагогів.

Поняття «ментальний образ» у нашому дослідженні передбачає дещо більше, ніж суто розумовий процес. Ефективні ментальні образи формуються завдяки діям, активності, а не лише думкам, і не можуть існувати без постійної практики.

Якщо до саморозвитку ставитися як до цілеспрямованої діяльності, то її обов'язковим компонентом повинен бути самоаналіз, рефлексія власних дій і діяльності. Педагог на кожному етапі має навчитися заглянути в себе, оцінити свої дії, стосунки з людьми, пізнати свій внутрішній світ, зрозуміти себе і водночас зрозуміти те, як до нього ставляться інші люди, як вони його розуміють.

Дж. Діас-Маджолі встановив: що більше педагоги усвідомлюють свої недоліки та потреби підвищувати професійну ефективність, то цілеспрямованішим і визначенішим буде їхній професійний розвиток [16, с. 15].



Рис. 2 Чотири рівні змін педагогів (за Дж. Діас-Маджолі, 2004)

На рис. 2 подано чотири рівні змін педагогів, які визначатимуть розроблення плану розвитку педагога, його педагогічних здібностей. Відповідно до рисунка, є чотири рівні, на яких можна розміщувати педагогів залежно від їхнього власного аналізу та роздумів про сильні сторони та сфери вдосконалення. Досвідчені педагоги розміщені на першому рівні, тоді як менш досвідчені, які не усвідомлюють своїх недоліків і потреб, – на четвертому.

Отже, щоби програма була успішною, педагоги повинні демонструвати внутрішню прихильність до відповідних заходів із розвитку та готовність до постійного вдосконалення.

В основі розвитку рефлексії лежить осмислення й переосмислення, що дає найбільш конструктивний імпульс до професійного саморозвитку педагогів, розвитку їхніх педагогічних здібностей. За рекомендаціями В. П. Беспалько, навички рефлексії доцільно розвивати поетапно в такій послідовності: само-спостереження, самоаналіз, самооцінка, самокорекція [8, с. 55–56].

Під час *само-спостереження* відбувається усвідомлення характерних сторін педагогічної діяльності, особистих якостей, мотивів, а також визначення свого місця в системі професійних і суспільних відносин. На цьому етапі ефективно ведення щоденника, хронометраж освітнього процесу, оцінка його результатів, окремих етапів діяльності, тестування професійних знань і особистісних якостей педагога.

Самоаналіз встановлює причиново-наслідкові зв'язки в отриманій про себе інформації, допомагає знайти ті особистісні ресурси, через розвиток яких педагог визначить свій шлях досягнення успіху в професійній і міжособистісній комунікації. Основу самоаналізу становить мисленнєва декомпозиція власної особистості й педагогічної діяльності, вивчення отриманих завдяки само-спостереженню даних, зіставлення цілей і результатів, ідентифікація висновків з уже сформованою системою особистісних уявлень і орієнтацій. Процес такого самоаналізу полегшується, якщо сформовано ментальний образ хорошого педагога, про що йшлося вище.

Етап *самооцінки* передбачає визначення ставлення до себе і своєї педагогічної діяльності.

На етапі *самокорекції* реалізується зворотній зв'язок. Саме тут утілюється в педагогічну діяльність результат попередніх етапів саморефлексії.

Приклади рефлексивних запитань до педагога: *На що Ви звернули увагу в той чи той момент уроку? Якими були Ваші дії? Чому Ви вирішили повестися саме так? Які свої помилки Ви бачите? Що Ви зробили б інакше?*

Поступово педагоги вчаться самі формулювати правильні запитання про свої дії. Адже це комфортніше, ніж вислуховувати їх від когось.

В. П. Безпалько виокремлює три типи самокорекції залежно від часу реалізації зворотного зв'язку в структурі освітнього процесу:

- *оперативна самокорекція* (безпосередньо під час заняття);
- *підсумкова самокорекція* (відбувається залежно від кінцевих результатів педагогічної діяльності й рівня збігу їх із попередньо визначеними цілями й завданнями. Зворотній зв'язок у цьому випадку «запізнюється» і спрямований на зміну загальної програми діяльності педагога, перегляд і переосмислення кола педагогічних проблем і завдань, які треба вирішити);
- *випереджувальна самокорекція* (здатність прогнозувати педагогічні наслідки своїх дій і змінювати їх до початку діяльності, використовуючи інформацію про себе й особливості вихованців) [8, с. 55–56].

Володіння навичками саморефлексії дає змогу самостійно аналізувати й корегувати власну діяльність, освітній процес і вживати потрібні заходи щодо вдосконалення своєї діяльності. Це дає змогу вийти на новий рівень самоорганізації – у режим неперервного самовдосконалення та пошуку.

У процесі розвитку (згідно з результатами нашого емпіричного дослідження) можна виокремити 2 кризові періоди (2 кризи).

Перша криза виявляється на початку професійного становлення. Її можна назвати кризою ідентичності педагога, коли недостатньо сформований образ хорошого педагога (*«Чи я хороший учитель / викладач?»*, *«Учитель – це моя професія?»*). Перешкодою до розвитку педагогічних здібностей педагог вважає себе. Результат розв'язання цієї кризи – побудова ментального образу педагога й усвідомлення набору поведінкових схем.

Другу кризу фіксують на пізніших етапах професійного становлення. Її можна назвати кризою реальності. Педагога не влаштовує сама система, освітня ситуація (*«Я загалом учитель хороший, але система – погана»*). Результатом вирішення цієї кризи стає ухвалення рішення (позиції) педагога щодо формування ціннісно-сислової самостійності у власній професійній діяльності, з'являється потреба в соціально значущій діяльності, педагог усвідомлює власну місію.

Як доводить практика, на перших етапах розвитку здібностей прогрес відбувається швидко. Та настає момент, коли він зупиняється і людині здається, що вона сягнула своєї межі. Тож більше вона не докладає зусиль, погоджуючись із думкою, що не здатна на більше. На цьому рівні розвитку, як правило, педагоги й зупиняються.

Як подолати подібне плато в їхній діяльності?

Як засвідчили результати нашого теоретичного аналізу й емпіричного дослідження, кожна більше-менш складна навичка складається з різних компонентів, і деякі з них вдаються людині краще, а деякі – гірше. І коли прогрес припиняється, то проблема полягає не в тому, що навичка погано засвоєна, а в тому, що недостатньо опановано один чи два її компоненти. Саме вони й не дають рухатися вперед.

Умовою подолання подібних труднощів знову є рефлексія, яка допоможе зрозуміти, що гальмує розвиток, яких помилок і в яких ситуаціях припускаються педагоги.

Часто під час саморефлексії педагог починає усвідомлювати й помічати в собі якості-симптоми, які вказують на його не-свободу, його залежність від багатьох речей. Зокрема, до таких суб'єктивних ознак не-свободи ми відносимо: нелюбов до себе, образу, дуже велике бажання подобатися, тривогу, страх критики і наполегливих людей, неконструктивне почуття провини (наприклад, за потреби щось зробити для себе), відкладання всього на потім, нездатність гратися, розважатися, радіти, відсутність (або рідке виникнення) відчуття близькості й довіри до людей тощо. У цьому випадку допомагає діалог – з іншими, зі своїм духовним Я, з Богом.

На ефективність діалогу, розмови з самим собою у розвитку здатності людини досягати успіху вказував і А. Бандура у своїй теорії соціального навічання [9, с. 301]. Професор П. Поліщук, своєю чергою, обґрунтовує концепцію розвитку особистості, яку називає метакогнітивною, бо людина може подумати про власний стиль мислення, обробити свої пізнавальні, емоційні та поведінкові процеси [9, с. 302].

Метакогнітивні роздуми закономірно призводять до формування уявлення про діалогову позицію особистості, здатної брати участь у внутрішніх діалогах із собою, як із співрозмовником, щодо різних позицій Я. Т. А. Флоренська у своїй концепції діалогу дуже чітко протиставляє монологічне й діалогічне розуміння психології людини як духовно-перетворювального спілкування, у якій монологічне уявлення про особистість пов'язано з «нааявним Я» як часово-субстанційним поєднанням «Я реального» та «Я ідеального», а діалогічне розуміння особистості втілено в образі «духовного Я» як модусі потенційно-

нескінченного буття, що відгукується на голос вічності. За такого розуміння людської психології відбувається «діалог зі своєю совістю, в якому виявляється духовне Я» [13, с. 25].

Таким чином, метакогнітивно-діалогову позицію можна розглядати як психологічну умову, що забезпечує осмислення педагогом передумов, закономірностей власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, духовного Я та обумовлює усвідомлене, ціннісне ставлення до професії як місії, до себе як фахівця.

З позиції рефлексивної психології, а також як встановлено внаслідок аналізу праць викладачів українських закладів вищої освіти XVI–XVIII століття, розвиток нових умінь і засобів діяльності, а відтак і педагогічних здібностей, неможливий без творчості, активізації рефлексивно-інноваційних процесів у мисленні, діяльності, спілкуванні [10]. Тому в нашій програмі важливу увагу приділено стимулюванню процесів творчого мислення та креативності. Це досягнуто за допомогою групових форм роботи. Адже, як відомо, групова ситуація стимулює процеси вироблення нових ідей. Зі збільшенням кількості ідей підвищується їхня якість [12, с. 363]. Крім того, у групі запропоновані ідеї оцінює не тільки сам суб'єкт, а й інші люди. Це дає можливість помітити та краще проаналізувати недоліки власного мислення.

Зі структурно-процесуального погляду програма складалася з п'яти етапів, відповідно до стратегії навчання й розвитку, описаної в праці японського ученого Сламето [23]: 1) аналіз проблем педагогічної діяльності; 2) визначення і формулювання мети навчання; 3) обговорення й аналіз навчальних матеріалів (семінари, читання спеціальної літератури); 4) участь у тренінгових заняттях; 5) оцінка результатів навчання. Оцінювання відбувалося для того, щоби визначити, чи досягнуті цілі навчання (програми), чи задоволені учасники здобутими результатами, які корективи потрібно внести в подальшому.

За усталеної вже практики роботи з учителями й викладачами традиційними стали такі форми організації, як методичні об'єднання, семінари, педагогічні читання, конференції, консультації тощо. У їх проведенні нагромаджено різноманітний досвід, але інтерес до них щоразу падає [8, с. 71].

Дейв Дейвіс (науковець із Торонтського університету) вивчав ефективність різних типів освітніх заходів і з'ясував, що найефективнішими були ті, які містили інтерактивний компонент (рольові ігри, дискусійні групи, аналіз конкретних випадків тощо). Таке навчання мало певні позитивні наслідки. Але загалом цей ефект був незначний. А що стосується «дидактичних» форм навчання, коли перед аудиторією виступає доповідач, то вони, як виявилось, не давали жодної користі [1, с. 159]. Проте саме ця форма навчання лишається найпоширенішою в системі післядипломної освіти. У дослідженні Дейвіса проаналізовано наукові роботи про післядипломну освіту, опубліковані до 1999 року. Десятьма роками пізніше група норвезьких науковців на чолі з Луїзою Форсетлунд оновила це дослідження, проаналізувавши 49 нових експериментальних робіт, які стосувалися програм післядипломної освіти лікарів [21]. Їхні висновки були аналогічними: якщо навчання для лікарів ефективне, ця ефективність обмежується лише найбільш базовими вміннями.

Основна причина цього, на нашу думку, полягає в тому, що в зазначеному переліку форм організації методичної роботи з педагогічними кадрами немає тієї, яка забезпечувала б системоутворювальний зв'язок і цілісність, – *немає управління процесом саморозвитку, самовдосконалення педагогів*. Саме на цьому зроблено наголос у нашій програмі.

Зокрема, до програми внесено інформаційні сесії, які загалом використовувалися для обміну важливою та короткою інформацією з викладачами та інституційною спільнотою. Ці заняття пояснювали та подавали інформацію педагогам, приділяючи певний час для коротких сеансів запитань і відповідей. Крім того, до програми розвитку педагогічних здібностей внесено багато семінарів. Дж. Річардс і Т. Фаррелл описують семінари як «одну з найпотужніших та найефективніших форм розвитку педагогів» [22, с. 25], оскільки вони дають змогу створити ідеальні простори для отримання внеску від експертів, збільшення кількості мотивованих педагогів, розвитку колегіальності, підтримки інновацій, гнучкості у плані організації та функціонування в короткотермінових часових межах. Водночас до програми внесено кілька сеансів рефлексивного типу як місця для роздумів педагогів та обговорення їх із колегами. Усі ці заходи мали на меті заохотити педагогів критично задуматися про свою діяльність.

Як уже зазначено, велику роль у розвитку педагогічних здібностей відіграє оцінка з боку суспільства. Вона може мати кілька форм. Найбільш простий і безпосередній її вияв – схвалення і захоплення з боку інших. Досягнувши певного рівня майстерності, педагоги здобувають визнання – похвалу з боку батьків, колег. І це визнання дає мотивацію розвивати майстерність і надалі. На думку психологів-практиків, один із найкращих способів створити й підтримувати належну мотивацію – оточити себе людьми, які заохочуватимуть і підтримуватимуть. Тому педагогам, як і фахівцям інших галузей, важливо збиратися в групи педагогів з інших шкіл, інших регіонів (тому що в межах власної школи, зазвичай, велика внутрішня конкуренція). Вони можуть поділитися корисними порадами, гідно оцінити досягнення.

Тому в процесі реалізації нашої програми розвитку педагогічних здібностей важливо дотримуватися таких принципів:

- 1) чітко визначені конкретні цілі та їх усвідомлення;

- 2) отримання своєчасної оцінки за зусилля (зворотній зв'язок, соціальне схвалення);
- 3) творчий підхід, вихід із зони комфорту (зробити щось по-новому).

Результатом дотримання зазначених принципів є напрацювання нових навчальних методик. Розвиток педагогічних здібностей і розвиток навчальних методик – два чинники, які йдуть нога в ногу: нові методики підвищують рівень досягнень, а нові досягнення стимулюють створювати інноваційні підходи до навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що подана в цій роботі програма – це спроба залучити педагогів до можливостей професійного розвитку. Безумовно, вона не ідеальна й не може охопити все, проте завдяки ретельному поєднанню й інтеграції ключових аспектів різних моделей розвитку педагога мають змогу отримувати знання, обмінюватися інструментами та досвідом, одночасно розвиваючи професійні навички та вдосконалюючи особистісні характеристики, які прийдуться їм у майбутніх освітніх контекстах.

Література:

1. Еріксон Андерс, Пул Роберт. Шлях до вершини. Наукові поради про те, як досягнути професіоналізму. 2018. 304 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. 2000. С. 261–262.
3. ЗУ «Про освіту». URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231>.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов. 1996. 512 с.
5. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности. *Вопросы психологии*. № 4. 2004.
6. Матласевич О. В. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог, 2016. Вип. 3. С. 119–133.
7. Музика О., Моляко В. Здібності, творчість. Обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. 2006. 320 с.
8. Педагогічна діагностика. Методичні рекомендації / укл. В. Уруський. URL: <http://bcmc.kiev.ua/docs/peddiagnostika.pdf>.
9. Поліщук П. Наслідуючи Божі люблячі та вірні шляхи. Біблійна та психологічна основа для шлюбу та церковних взаємин. 2015. 380 с.
10. Степанов С. Ю., Похмелькина Г. Ф., Колошина Т. Ю., Фролова Т. В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества. *Вопросы психологии*. 1991. № 5. С. 5–14.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей: избранные труды: в 2 т. 1985. Т. 1. 328 с.
12. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія. 2010. 448 с.
13. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. 2001. 208 с.
14. Франкл С. Духовність, свобода, відповідальність. *Психологія особистості в працях зарубіжних психологів*. 2000.
15. Bailey K. M., Curtis A., Nunan D., & Fan D. (2001). Pursuing professional development: The self as source. Beijing, CN: Foreign Language Teaching and Research Press.
16. Diaz-Maggioli G. (2004). Teacher-centered professional development. Alexandria, US: Association for Supervision and Curriculum Development.
17. Evans L. (2002). What is teacher development? Oxford Review of Education, 28(1), 123–137. URL: <https://doi.org/10.1080/03054980120113670>.
18. Hanbury A., Prosser M., & Rickinson M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469–483. URL: <https://doi.org/10.1080/03075070802211844>.
19. Heystek, J., & Terhove, R. (2015). Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa. *Professional Development in Education*, 41(4), 624–639. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.940628>.
20. Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235–250. URL: <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>.
21. Louise Forsetlund and etc. Continuing education meetings and workshops: Effects on professional practice and health care outcomes. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2 (2012).
22. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667237>.
23. Slameto. Developing Critical Thinking Skills through School Teacher Training 'Training and Development Personnel' Model and Their Determinants of Success. *International Journal of Information and Education Technology*. Vol. 4, No. 2, April 2014. P.163
24. Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007. No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved. URL: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

Отримано: 12 серпня 2019 р.

Прорецензовано: 14 серпня 2019 р.

Прийнято до друку: 14 серпня 2019 р.

e-mail: primachok73@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-40-46

Примачок Л. Л. Соціально-психологічне забезпечення підготовки майбутніх фізичних реабілітологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 40–46.

УДК 159. 923.2 (032-456: 89)

Примачок Людмила Леонтіївна,*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації**Навчально-наукового інституту охорони здоров'я Національного університету водного господарства та природокористування*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ РЕАБІЛІТОЛОГІВ

У статті проаналізовано характеристики освітнього ресурсу й окреслено його вплив на професійне становлення майбутнього фізичного реабілітолога; визначено психолого-педагогічне забезпечення як специфічний вид організації діяльності в професійній площині підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації; описано особливості процесу набуття студентами особистісно та професійно значущого досвіду; запропоновано авторське визначення процесу психолого-педагогічного забезпечення професійного становлення майбутніх спеціалістів та виокремлено особливості соціально-психологічного забезпечення. Зазначено, що соціально-психологічне забезпечення – це специфічний вид психолого-педагогічної діяльності з метою управління функціонуванням і розвитком системної сукупності ресурсів (особистісних, інституційних, середовищних), залучених для формування особистісно-професійної позиції індивіда, що припускає визначення функційного призначення кожного ресурсу, установлення взаємозв'язків їх функцій у певних організаційних, психолого-педагогічних формах.

Ключові слова: соціально-психологічне забезпечення, психолого-педагогічне забезпечення, особистісно та професійно значущий досвід, професійне становлення майбутнього фізичного реабілітолога.

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)

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL GROWTH OF FUTURE PHYSICAL REHABILITERS

The article deals with the analyses of the characteristics of the educational resource that outlines its impact on the professional formation of a future physical rehabilitator. The author defines psychological and pedagogical support as a specific type of organization of the activity in the professional plane of training of future specialists in the sphere of physical rehabilitation. Features of the process of students' acquisition of personally and professionally meaningful experience are described. The author's definition of the process of psychological and pedagogical support for the professional formation of future specialists is proposed, and features of social and psychological support are highlighted. It is stated that social and psychological support is a specific type of psychological and pedagogical activity with the purpose of managing functioning and the development of the system set of resources (personal, institutional, environmental) involved to carry out the process of forming the personality and professional position of the individual, which implies the determination of the functional purpose of each resource, establishing the relationship of their functions within certain organizational, psychological and pedagogical forms.

Key words: social and psychological support, psychological and pedagogical support, personally and professionally significant experience, professional formation of a future physical rehabilitator.

Постановка проблеми. Проблема соціально-психологічного забезпечення не зовсім нова в науковій літературі, проте деякі її аспекти не розкрито, приміром, якщо це стосується майбутніх фахівців певних професій, до яких належить, зокрема, спеціалізація «фізична реабілітація». Також не розкрито парадигми соціально-психологічного забезпечення становлення майбутніх фізичних реабілітологів. З одного боку, її пов'язують із потенціалами, з іншого – з ресурсами.

Щодо перших, дослідники неодноразово зазначали, що потенціали існують в особистісній сфері кожного індивіда, які під час реалізації будь-якої професійної діяльності можуть поставати як особистісні ресурси. Саме поняття «ресурси» психологи використовують у декількох значеннях, які й варто розкрити в цій публікації, що дасть змогу окреслити зміст соціально-психологічного забезпечення підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Останніми роками неабиякого значення в психології набуває ресурсний підхід щодо інформації та інформаційних систем. На думку українських уче-

них [7; 20], інформаційний ресурс – особливий вид ресурсів, оснований на ідеях і знаннях, накопичених у формі, яка дає змогу їх збагатити, реалізувати й відтворити.

Для психології важливі ресурси соціального обслуговування. Говорячи про ресурси психолого-соціального обслуговування, В. В. Бойко [1] зазначає, що це – досить широке поняття, яке містить усю сукупність матеріальних і нематеріальних сил і засобів, які можна використати і які застосовують у своїй діяльності спеціалісти соціальних служб, закладів і організацій як економічні суб'єкти для розв'язання складної життєвої ситуації осіб, задоволення потреб своїх клієнтів та/або груп населення, для надання психолого-соціальних послуг.

Ресурсне забезпечення психолого-соціальних потреб також передбачає матеріальне й кадрове забезпечення психолого-соціальних служб, фінансове забезпечення закладів психолого-соціального обслуговування, підприємницьку діяльність цих закладів. Вищезазначені ресурси, які традиційно виокремлюють в економіці, завдяки психологічному обґрунтуванню збагатилися новими видами ресурсів: особистісні ресурси, інформаційні ресурси, інтелектуальна власність, освітні ресурси, програмне забезпечення. Л. М. Карамушка [8] пропонує предметну типологію управлінських ресурсів, які мають важливе значення для психології:

- економічні ресурси, які вміщують фінансові, матеріально-технічні, виробничі види ресурсів;
- нормативно-правові й адміністративні ресурси;
- організаційні ресурси (організаційна структура, культура поведінки, кадри);
- соціокультурні ресурси (демографічні, етнокультурні, етноконфесійні, освітні, комунікативні, соціально-психологічні тощо);
- комплексні ресурси (інноваційні, самоорганізаційні, інформаційні).

Якщо йдеться про ресурси в соціальній сфері у випадку аналізу соціальної роботи як діяльності, значимо, що, оскільки вона спрямована на розв'язання складної життєвої ситуації клієнта, пов'язаної з нестачею засобів (ресурсів) задоволення потреб, ресурси можна розуміти як засоби, до яких звертаються лише в крайньому разі.

У цьому плані ресурс – це запас, джерело майбутньої діяльності, внутрішня можливість, те, що зараз має згорнений, компресований, зарезервований вигляд. Для того, щоби мобілізувати можливості індивіда, групи або спільноти, перевести ресурс із резервного стану в актуальний, реальний тощо, потрібна певна сила (внутрішня або зовнішня), яку в соціальній роботі традиційно розуміють як допомогу, що передбачає виконання зовнішньої дії, яка надає (актуалізує, компенсує і т. д.) відсутній у певному випадку (або в певний момент) ресурс. Відтак, допомога постає як утручання в процес активізації ресурсу, управління його використанням тощо.

У такому разі результатом допоміжної дії стає адекватне соціальне функціонування, реалізація базових потреб особистості, забезпечення необхідного рівня життя, реалізація прав, компенсація недоліків. Отже, у соціально-психологічній роботі передусім акцентують на управлінні використанням ресурсів людини, сім'ї або спільноти, які перебувають у складній життєвій ситуації. Ці ресурси можна умовно диференціювати на внутрішні (які належать соціальному оточенню) і змішані (результат взаємодії об'єкта і суспільства) [6].

До внутрішніх ресурсів традиційно належать фізичні можливості, здібності, рівень розвитку особистості, життєва позиція, набутий індивідуальний соціально значущий досвід, матеріальні можливості, часовий потенціал. Зовнішні ресурси – це переважно фінансові, організаційні, кадрові можливості суб'єкта. До змішаних ресурсів можна віднести соціально-психологічний і правовий статус.

Мета статті – проаналізувати характеристики освітнього ресурсу й окреслити його вплив на професійне становлення майбутнього фізичного реабілітолога; визначити психолого-педагогічне забезпечення як специфічний вид організації діяльності в професійній площині підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації; описати особливості процесу набуття студентами особистісно та професійно значущого досвіду; дати авторське визначення процесу психолого-педагогічного забезпечення професійного становлення майбутніх спеціалістів і виокремити особливості соціально-психологічного забезпечення.

Матеріали і методи дослідження. Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні методи дослідження: категорійний, структурно-функційний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Соціально-психологічна робота розглядає управління використанням ресурсів як комплекс дій, спрямований на їх зберігання, примноження, компенсацію, розвиток тощо. Якщо внутрішній потенціал індивіда, сім'ї або спільноти недостатній, щоби реалізувати базові потреби, то потрібно здійснити соціально-психологічну роботу.

М. М. Кашапов [10] з-поміж різних груп ресурсів виокремлює освітній ресурс, наголошуючи, що він має певні особливості, пов'язані з особистісними ресурсами, і це значно відрізняє його від інших ресурсів:

По-перше, якщо для досягнення позитивних результатів у застосуванні економічних ресурсів діє принцип поступовості й лінійності (невеликі капіталовкладення дають невеликі прибутки, а великі – відповідно великі прибутки), то ефективна система освіти збільшує цінність благ за експонентою (невеликі вкладення великою мірою актуалізують одне одного, і цінність суттєво та швидко зростає).

По-друге, ефект економічних ресурсів у масштабі виробництва висвітлює, як правило, результат діяльності лише однієї великої фірми, а система вищої освіти дає можливість структурним підрозділам вишів (наприклад, філіям) отримати суттєвий розвиток, водночас якраз велика кількість структурних одиниць безпосередньо зумовлює виникнення ефекту актуалізації особистісного потенціалу в конкретному випадку. Інакше кажучи, за умов навіть незначних додаткових витрат ефект від освітньої мережі суттєво збільшується внаслідок зростання кількості учасників та ефективного ускладнення структури закладів вищої освіти. Хоча ці процеси не однозначні та їхні масштаби не до кінця відомі, проте зрозуміло те, що існують неабиякі можливості ефективного ускладнення будь-якої системи. Більше того, у масштабах усього суспільства й надалі діють потенціали, які суттєво обмежують ресурси, що викликає зменшення ефективності будь-якої системи.

На нашу думку, для освітнього ресурсу властиві такі унікальні характеристики:

- по-перше, освітній ресурс існує незалежно від простору, тобто може бути одночасно в різних його частинах, не перешкоджаючи можливостям використання як окремо, так і загалом;
- по-друге, реалізація освітнього ресурсу діє в односторонньому порядку: освіту не можна забрати назад, викупити, проте постає можливість продавати освітній ресурс неодноразово, якщо це не суперечить закону. Більше того, проданий освітній ресурс, як правило, залишається у власності продавця, тобто, цілком очевидно, що продаж освітнього ресурсу – це не зовсім звичайний акт купівлі-продажу, оскільки не відбувається звичного відчуження матеріальних засобів. Це означає, що освіту не можна приватизувати так само легко, як звичайний матеріальний ресурс;
- по-третє, освіта великою мірою знецінюється з плином часу. Освітній ресурс, на відміну від матеріального, має найвищу оцінку – моральну тощо;
- по-четверте, доки освіта не застосована на практиці, її цінність, як правило, досить складно визначити. Звідси й постає складність її оцінити. Усе це варто враховувати, коли аналізуємо такий унікальний і своєрідний вид ресурсів, як освітній, оскільки ці особливості впливають не тільки на розвиток майбутнього покоління, але й на збагачення освітнього ресурсу, юридичний захист прав власності, а також на можливості й умови інтеграції освітніх ресурсів у світовий освітній простір.

Використання освітнього ресурсу великою мірою дає змогу подолати не тільки обмеженість ресурсів, але й збільшити потенціал освіти, посилити його актуалізувальну функцію. Таким чином, освітні ресурси – це сукупність знань, умінь, навичок і здібностей, що безперервно розвиваються й використання яких призводить до збільшення освітнього потенціалу країни, забезпечення економічного та соціокультурного розвитку України тощо.

Отже, під *ресурсами* будемо розуміти джерела майбутньої професійної діяльності фахівця, реалізацію його внутрішніх можливостей із використанням усіх засобів для досягнення певної мети.

Таким чином, варто наголосити, що потенціали й ресурси – це абсолютно різні поняття, які, на нашу думку, не можуть бути синонімами. Для того, щоби потенціали (латентні можливості) індивіда стали ресурсами, потрібно їх активізувати, тобто перевести в більш високо актуалізований якісний стан. У цьому випадку потенціал стає засобом досягнення поставленої мети, тим, за допомогою чого можна змінити навколишню дійсність. Коли йдеться про використання й активізацію потенціалів індивіда, потрібний проміжний етап усвідомлення наявності латентних можливостей особистості. Як правило, цей процес відбувається завдяки внутрішній самооцінці людини й діагностиці її якостей, властивостей і характеристик. Індивід найчастіше «звертається» до своїх внутрішніх, цілком усвідомлених можливостей у випадку ускладнення або, коли хоче бути успішним у будь-якій діяльності, зокрема в професійній. Після усвідомлення власних потенціалів настає момент їхньої активізації для ефективного використання. У цьому випадку потенціали індивіда стають його ресурсами, тобто переходять в активний стан. Для того, щоби цей перехід відбувся, також потрібний власне процес управління професійною діяльністю.

У сучасній науковій літературі категорію «управління» використовують досить часто і, як правило, наповнюють найбільш загальним змістом. В одному випадку під управлінням розуміють функцію організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їхньої цілісної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію професійних цілей і програм, а в іншому – вплив суб'єкта (адміністративний, організаційний, економічний, соціальний, психолого-педагогічний) на все те, що він намагається підкорити своїй волі, змінити, перетворити, спрямувати на досягнення поставленої мети.

Крім формулювання мети, до процесу управлінської діяльності входить експлікація організаційних указівок, моделювання команд, завдань, контроль, спостереження, дотримання вимог звітності й урахування результатів виконання власної діяльності, оперативне корегування за умов відхилення від зазна-

чених параметрів і траєкторії досягнення професійно значущої мети, а також доцільне стимулювання керованого об'єкта заохоченням за умов досягнення позитивних результатів або застосування санкцій у випадку невдач, активізація його внутрішніх особистісних ресурсів тощо.

Говорячи про управління в системі вищої професійної освіти, варто відзначити, що у 80-ті роки ХХ століття на розроблення цієї проблеми більше вплинули широко поширені тоді ідеї системного підходу. Істотний внесок в аналіз проблем управління освітніми процесами на основі теорії систем і системного підходу мали роботи П. Монтелло і К. Кімберлі [30], у яких розглянуто не тільки сутність системного підходу, але й застосування його щодо конкретних ситуацій освітнього менеджменту. У працях цих учених враховано ідеї Д. Карлстона [23], який використовував системний підхід для аналізу управління шкільною системою.

Незважаючи на складність у застосуванні системного підходу до управління освітніми закладами, його досить активно використовували в дослідженнях з управління освітою. Прикладом можуть бути ідеї А. де Калюве, Е. Маркса, М. Петрі [22], що наголошують на взаємодії та взаємозалежності всіх компонентів освітньої організації навчального процесу в умовах постійного розвитку.

У сучасній науковій літературі досить усталене поняття управління як особливого виду діяльності, спрямованої на функціонування і розвиток освітньої системи. Панівна особливість такого підходу полягає в тому, що суб'єктом і об'єктом у ньому є людина як висококваліфікований професіонал. Сутність і призначення такого управління можна подати:

- *по-перше*, як підтримку, збереження на певний період параметрів (характеристик, значень, результатів), властивих керованому об'єкту;
- *по-друге*, як поліпшення, розвиток, удосконалення параметрів об'єкта, системи, унаслідок чого вони переходять у новий, бажаний для людини стан;
- *по-третє*, як погіршення або зведення «до нуля» параметрів системи, тобто її реорганізація або дезорганізація, ліквідація тощо. Відповідно до цих трьох аспектів можна говорити про управління функціонуванням (або стратегії збереження) і управління розвитком (стратегії розвитку) освітньої системи [24].

Традиційне уявлення про управління розкривають також такі характеристики, як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт управління, вплив керованої системи на саме керування з метою її переходу в якісно новий стан, упровадження елементів наукової організації професійної діяльності [27]. Проте на сьогодні в управлінні відбувається перехід від «філософії впливу» до «філософії взаємодії», співпраці, рефлексивного управління. У цьому контексті з огляду на особистісну спрямованість найбільшої актуальності набуває теорія менеджменту. Своєю чергою, у науці існує розуміння менеджменту як управління різними ресурсами [25].

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття «забезпечення», «співвіднесення потенціалів і ресурсів людини», «середовища» завжди були об'єктом уваги різних авторів (Дж. Дас [26]; Б. Фішер [28]) та ін.). Зокрема, Е. З. Івашкевич [29] переконаний у тому, що педагогічна майстерність викладачів і самостійна пізнавальна діяльність учнів забезпечує високий рівень освіти й виховання, адже наставник має допомагати вихованцеві долати труднощі пізнання того чи того предмету; не вчити, а тільки допомагати вчитися. У цьому випадку, уважає вчений, можливо ефективно сформувати у студента самостійне подолання труднощів, з якими він стикається в житті. Під забезпеченням високого рівня освітньої і виховної діяльності І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк [19] розуміють постійне вдосконалення форм і методів навчання; адже, зазначають учені, будь-який фахівець має знати, що кожен його винайдений метод – це тільки сходинок, на яку потрібно ставати, щоб іти далі; як справа викладання є мистецтвом, так і завершеність, і досконалість цілковито недопустимі, а розвиток і удосконалення – безкінечні.

Аналіз навчальної, методичної літератури й дисертацій II половини ХХ століття засвідчує, що використання ресурсів педагогічного процесу з метою підвищення його ефективності вивчали й вивчають багато авторів, найчастіше оперуючи поняттям «забезпечення» цього процесу. Зокрема, це характерно для дидактики, де зміст освітнього процесу загалом розглядають як розроблення матеріалів, що полегшують розв'язання конкретних завдань навчання, які великою мірою сприяють активізації діяльності школярів і досягнення вищих результатів в освіті [3]. Таким чином, обґрунтування програм за окремими предметами й рекомендаціями, конкретними розділами, описами вмінь і навичок студентів у позаурочній діяльності й на заняттях, способами раціонального аналізу досягнень і складнощів як студента, так і вчителя, уважають педагогічним забезпеченням освітнього процесу. За умов такого підходу навчання стає орієнтованим на підвищення ефективності навчально-виховної роботи в закладах вищої освіти.

Зважаючи на це, аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати про суттєві відмінності в поглядах дослідників. В одних випадках учені наголошують на системі засобів, яку мають застосовувати педагоги, спеціалісти для реалізації певної мети [11]. В інших випадках ідеться про сукупність заходів, які дають змогу уточнити, поглибити або розширити систему педагогічного впливу на якість знань, цілісність умінь, характер навичок, особливості набуття особистісно та професійно значущого досвіду студентами [12].

Деякі автори розглядають психолого-педагогічне забезпечення як специфічний вид організації діяльності в будь-якій професійній площині, що гарантує досягнення високих результатів [14].

Аналізуючи роботи різних науковців [16; 18], можемо констатувати, що існують досить різні підходи і щодо розуміння сутності, і щодо моделі педагогічного забезпечення навчального процесу в закладах вищої освіти. Дослідники, які вивчали процес педагогічного забезпечення, визначали його:

- щодо виконання професійної діяльності як здобуття інтегративної, багаторівневої, міждисциплінарної освіти, яка реально існує в практиці соціального захисту й підтримки населення [2];

- щодо особливостей процесу набуття студентами особистісно та професійно значущого досвіду. Ідеться про специфічний вид професійної діяльності, важливим складником якої є дві групи цілей: безпосередні й опосередковані. Перші зорієнтовані на створення позитивних умов, підвищення потенціалу формувального впливу на особистість, її здатності до позитивної соціалізації. Другі припускають відновлення, підтримку, стимулювання того, що формується повільно в особистісно та професійно значущому досвіді людини [21];

- щодо психолого-соціального становлення студентів. Ідеться про формування певних ресурсів: а) зовнішніх (фінансовий, особистісний і соціальний потенціал) і внутрішніх (особистісно зорієнтоване і диференційоване навчання й виховання (гуманістична спрямованість навчання й виховання тощо); б) умов (готовності педагогів до управління процесом становлення особистості студентів; визначення й розвитку потенційних можливостей студентів; реалізації комплексного підходу у визначенні змісту діяльності закладу вищої освіти [4];

- з огляду на професіоналізацію студентів у закладах вищої освіти, а також у різних соціальних інститутах: створення позитивних умов для найкращого використання наявних потенціалів, мобілізації особистісних ресурсів, опису моделі професіонала й обґрунтування його змісту з психолого-педагогічних позицій [5].

Проаналізувавши виокремлені підходи, можна констатувати, що під процесом *психолого-педагогічного забезпечення* розуміють специфічний вид професійної діяльності, яка припускає активізацію особистісних та інституційних ресурсів, потрібних для реалізації ефективності того чи того процесу. Отже, психолого-педагогічне забезпечення спрямоване на те, щоб актуалізувати особистісні й інституційні ресурси студента, які ми розуміємо як ресурси конкретного соціального інституту, задані нормами функціонування закладу вищої освіти. Тобто психолого-педагогічне забезпечення передбачає безпосередню взаємодію учасників освітнього процесу.

Спеціальне вивчення цього питання також засвідчило, що психолого-педагогічне забезпечення освітнього процесу впливає на процес, у нашому випадку – педагогічний, отже, для такого забезпечення характерна: багатогранність (ресурсність, потужність, доцільність, ступінь експлікації, динамічність, багаторівневність тощо).

Водночас розширення парадигми професійної діяльності педагогів, її вихід за нормативні межі дає змогу освітньому закладу впливати на вихованців не тільки через інституційні засоби, але й також як суто соціальний чинник – через використання можливостей навколишнього середовища, через взаємостосунки, які складаються між усіма учасниками освітнього процесу, що внаслідок передбачає професійне становлення особистості. В останньому випадку йдеться про соціально-психологічне та психолого-педагогічне забезпечення.

Обґрунтуємо *особливості соціально-психологічного забезпечення*. Варто зазначити, що в сучасній психолого-педагогічній науці маємо певні, досить стійкі підходи до розуміння феномену соціально-психологічного забезпечення. Приміром, А. В. Карпов [9, с. 184–187], досліджуючи проблему такого забезпечення соціалізації дітей із вираженою інтелектуальною і сенсомоторною недостатністю в освітній парадигмі, зазначає, що соціально-психологічне забезпечення припускає соціально-педагогічний вплив у трьох взаємодоповнюваних напрямках: гуманізація соціуму, розширення соціальних контактів дитини та її сім'ї, забезпечення рівня підготовки спеціалістів, що відповідають сучасним професійним вимогам для роботи з дітьми виучуваної категорії. На думку автора, упровадження такого соціально-психологічного забезпечення даватиме змогу змінити світогляд членів суспільства, фасилітуватиме формування досить об'єктивної оцінки ситуації залучення дітей до соціальної практики міжособистісної взаємодії.

Вивчаючи соціально-психологічне забезпечення вищої освіти студентів із наслідками дитячого церебрального паралічу, Н. О. Михальчук і Р. З. Поташнюк [17, с. 132–141] зазначають, що те соціально-педагогічне середовище, яке реалізує умови для досягнення соціальної реабілітації молодих інвалідів, великою мірою має розв'язувати завдання їхньої успішної інтеграції в суспільство на основі оволодіння певною професією у вишій й побудови професійної кар'єри. Соціально-психологічне забезпечення відбувається тоді, коли фахівець виконує комплекс міждисциплінарних завдань збереження здоров'я, опановує професійну підготовку, розвиває професійно важливі якості соціально зрілої особистості. Н. О. Михальчук і Р. З. Поташнюк також зауважують, що в широкому сенсі визначення соціально-психологічного забезпечення вказує на об'єднання соціальної мети з психолого-педагогічним способом її досягнення, а

вища освіта, своєю чергою, має соціальну мету – інтегрувати молодих інвалідів у суспільство за допомогою психолого-педагогічного інституту соціальної реабілітації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можна констатувати, що існують різні теоретичні та практичні підходи до вивчення феномену соціально-психологічного забезпечення. На наш погляд, це пов'язано зі специфікою тих категорій населення, про які йдеться.

Наше розуміння соціально-психологічного забезпечення базоване на парадигмі сучасних наукових ідей, які перебувають на міждисциплінарному рівні, породжені взаємопроникненням і взаємодоповненням різних галузей людських знань. Передовсім ідеться про окремі положення концепції виховних систем [13], відповідно до яких заклад вищої освіти можна розглядати не тільки як цілісну педагогічну, але і як соціально-психологічну самоорганізовану систему, важливим чинником існування і розвитку якої постає доцільність взаємодії майбутнього фахівця з довкіллям.

Другою підставою ефективного соціально-психологічного забезпечення можна вважати розуміння виховання як цілеспрямованого управління процесом розвитку особистості, яке в навчальній і позаурочній діяльності здійснює педагогічний колектив (таке розуміння соціально-психологічного забезпечення запропоновано в працях Г. В. Ложкіна, Н. Ю. Воляннюк [15, с. 68–74]).

Отже, у нашому дослідженні *соціально-психологічне забезпечення* – це специфічний вид психолого-педагогічної діяльності з метою управління функціонуванням і розвитком системної сукупності ресурсів (особистісних, інституційних, середовищних), залучених для формування особистісно-професійної позиції індивіда, що припускає визначення функційного призначення кожного ресурсу, установлення взаємозв'язків їх функцій у певних організаційних, психолого-педагогічних формах. У подальших наукових публікаціях, урахувавши цей теоретичний матеріал, побудуємо структурно-функційну модель професійного становлення майбутніх фізичних реабілітологів.

Література

1. Бойко В. В., Ковалёв А. Г., Панфёров В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. Москва: Мысль, 1983. 206 с.
2. Дикинь В. С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. Київ, 1999. 20 с.
3. Завалишина Л. В. Основные признаки эффективного преподавания в педагогике ФРГ. *Наука и школа*. 2013. № 6. С. 34–37.
4. Зарецкий В. К., Семёнов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач. *Вопр. психологии*. 1980. № 5. С. 112–117.
5. Засекина Л. В. Психология значения: відбиття діяльнісного підходу у когнітивній парадигмі. *Наук. записки Острозької академії. Серія «Психологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2009. С. 62–72.
6. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. Москва: Рос. акад. наук, 1994. 235, [2] с.
7. Івашкевич Е. З. Учінневий та інформаційний підходи до визначення соціального інтелекту педагога. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2016. Вип. 44. С. 95–100.
8. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління закладами середньої освіти: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.05. Київ, 2000. 481 с.
9. Карпов А. В. Рефлексия в структуре психических процессов. *Ежегодник Российского психологического общества*. СПб.: СПбГУ, 2003. Т. 4. С. 184–187.
10. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления: монография. СПб.: Алетея, 2000. 202 с.
11. Квасков В. Д. Общение и деятельность. Москва: Воскресенье, 1997. 218 с.
12. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник. Київ: Либідь, 2007. 256 с.
13. Кричевский Р. Л. Если вы руководитель. Москва: Дело, 1993. 349 с.
14. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков: Бизнес-информ, 1998. 492 с.
15. Ложкин Г. В., Воляннюк Н. Ю. Психологическая детерминация конфликтности субъектов профессиональной деятельности. *Современная конфликтология: пути и средства содействия развитию демократии, культуры мира и согласия: тезисы докладов выступлений на втором Международном конгрессе конфликтологов*. М., СПб.: Наука, 2004. Том 2. С. 68–74.
16. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: навч. посіб. для вищ. шк. Київ: Наук. думка, 1998. 223 с.
17. Михальчук Н. О., Поташнюк Р. З. Особливості проведення психологічної реабілітації хворих з розладами свідомості: концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні. *Зб. наук. праць Міжнародного університету “РЕГ” імені академіка Степана Дем’янчука*. Рівне, 2003. Вип. 3. Ч. 2. С. 132–141.
18. Особистісна підготовка практикуючого психолога: основи практичної психології: підручник / Н. Чепелева, В. Панок, Т. Титаренко. Київ: Либідь, 1999. С. 242–248.
19. 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.

20. Смульсон М. Л. Місце самопроекування в проектній парадигмі. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 2. Вип. 8. С. 16–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsub_2014_2_8_4.
21. Чала Ю. М. Проблема становлення професійно значущого досвіду майбутнього психолога: особистість в екстремальних умовах. *Матеріали 6 Всеукр. наук.-практичної конф. з міжнародною участю. 7–8 листопада 2013 р. Львів, 2013. Ч. 1. С. 81–84.*
22. Caljuve A. de, Marx E., Petry M. School Development: Models and Changes. Luxembourg, 1993. 252 p.
23. Carlston D. E. Associated systems theory: A systematic approach to the cognitive representation of persons and events. *Wyer R. S. (Ed.) Advances in Social Cognition*. Vol. 7: Associated Systems Theory. Hillsdale, N-Y: Erlbaum, 1994. P. 1–78.
24. Cifric M. Socijalna ekologija. Zagreb, 1989. 333 s.
25. Communication, social cognition, and affect / ed. by Lewis Donohew et al, Hillsdale (N. S.) etc. Erlbaum, 1988. XIII. 259 p.
26. Das J. P. Das-Naglieri cognitive assessment system. Chicago: Riverside Publishing. 135 p.
27. Day D. H. Infant perception of the invariant size of approaching and re-geding objects. *Developmental Psychology*. 1981. 306 p.
28. Fisher B. A. Perspectives on human communication. New York, 1986. 220 p.
29. Ivashkevych E. Z. Cross-cultural communication as a way to develop intercultural competence. *Preparation of pedagogue to the educational work with children and youth in Ukraine*. Warsaw, 2013. № 1 (1). P. 49–59.
30. Montello P., Kimberley K. The Systems of Management in Education. California, 1975. 128 p.

Отримано: 05 липня 2019 р.

Прорецензовано: 08 липня 2019 р.

Прийнято до друку: 09 липня 2019 р.

e-mail: mmamariat92@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-47-50

Якубовська М. С. Культурологічна основа педагогічної взаємодії: система психологічної безпеки. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 47–50.

УДК 378.016:[80+33+002.1]

Якубовська Марія Степанівна,

доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи
Української академії друкарства

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: СИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ

У статті порушено проблеми науково-теоретичних аспектів алгоритму інноваційних змін у системі вищої школи, в основі яких лежить відповідь сучасної педагогічної науки викликам новітньої доби, коли педагогіка, виконуючи свої історичні завдання, створює передумови для утвердження якісних інноваційних процесів педагогічної взаємодії в системі «викладач – студент», що становить основи психологічної безпеки нашого суспільства. У статті накреслено алгоритм системних процесів, в основі яких формування культурологічної компетентності студентів, системне еволюційне осмислення дискурсу сучасної освіти та забезпечення варіативних технологій культурологічної освіти студентів; частково проаналізовано тенденції особистісно-гуманітарної технології викладання культурологічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Ключові слова: культурологічна компетентність, культурологічний світогляд, дискурс, психологічна безпека суспільства, культурологічна свідомість, мистецтво спілкування, культурологічне середовище, психологічний захист особистості.

Maria Yakubovska,

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

CULTURAL BASIS OF PEDAGOGICAL INTERACTION: THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL SAFETY

The article deals with the problems of theoretical aspects of the algorithm of innovative changes in the system of higher education, the basis of which is the response of modern pedagogical science to the challenges of the modern era, when pedagogy, fulfilling its historical tasks, creates the prerequisites for the establishment of qualitative innovative processes of pedagogical interaction in the system «teacher – student», which forms the basis of the psychological safety of our society. The article outlines the algorithm of system processes, which is based on the formation of students' cultural competence, the systemic evolutionary understanding of the discourse of modern education and the provision of variational technologies for students' cultural education. Particularly, the trends of personal and humanitarian technology of teaching cultural sciences in universities are analyzed.

Key words: culturological competence, cultural worldview, discourse, psychological safety of society, cultural consciousness, art of communication, culturological environment, psychological protection of personality.

Постановка проблеми. Для успішної підготовки кадрів у системі закладів вищої освіти важливе формування культурологічної компетентності студентів, яке становить основу психологічної безпеки сучасності. У цих процесах актуально дослідити науково-теоретичні аспекти формування алгоритму інноваційних змін у системі закладів вищої освіти, проаналізувати вироблення взаємозв'язку системи формування культурологічної та професійної компетентності студентів.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Про актуальність обраної теми свідчить те, що на сьогодні існує низка досліджень цієї наукової проблеми. Зокрема, формування культурологічної компетентності як інноваційної парадигми сучасності досліджують у В. П. Андрущенко, В. Г. Кремінь, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, В. О. Огнев'юк, Т. М. Герлянд, Л. Д. Герганов, М. Б. Євтух, Л. М. Єршова, А. А. Каленський, П. Г. Лузан, М. П. Пантук, Л. А. Пригодій, В. Ф. Орлов, І. Д. Пасічник, Л. П. Пуховська, В. О. Радкевич, Л. М. Романишина, С. О. Сисоєва, М. Т. Теловата, О. І. Щербак, В. В. Ягупов та ін. Наукові проблеми культурологічної підготовки студентів, які вивчають у сучасній педагогіці, класифіковано за такими напрямками: визначальна роль вищої професійної освіти у стратегії духовно-екзистенційної боротьби за оновлення суспільства (В. Г. Кремінь, І. А. Зязюн, Н. В. Скотна, О. Г. Вишневський, І. Д. Пасічник, О. В. Невмержицька), система неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. І. Луговий, С. О. Сисоєва), організація навчального процесу в закладах вищої освіти (ЗВО) (С. О. Сисоєва, М. М. Чепіль, Т. О. Логвиненко); наукова педагогічна тер-

мінологія професійної освіти й навчання в країнах Європейського Союзу (Л. П. Пуховська, С. О. Леу, О. П. Радкевич, М. М. Шимановський, О. В. Бородієнко); професійний розвиток і саморозвиток студентів (В. Г. Кремінь, О. Е. Коваленко, Н. В. Скотна, М. П. Васильєва, Л. В. Лебедик, О. В. Овчарук, А. І. Кузьмінський, В. П. Кемінь); упровадження інноваційних технологій у системі вищої професійної школи (П. В. Вербицька, В. А. Кушнір, Т. Е. Кристопчук, Н. М. Костриця, І. Д. Пасічник, В. І. Свистун, В. В. Ягупов, М. І. Лук'яненко, Л. В. Оршанський).

Мета статті – розглянути проблеми культурологічної освіти студентів у системі закладів вищої освіти технічного профілю як предмет цілісного та системного дослідження, що становить основу психологічної безпеки суспільства, проаналізувати психологічні процеси, які відбуваються в молодіжному середовищі, засвідчити вплив предметів гуманітарного циклу на формування світогляду молодшої людини, показати тенденції співпраці технічного та гуманітарного складників педагогічно зорієнтованої педагогіки сучасності.

Матеріали і методи дослідження. Під час дослідження використано компаративний, історико-логічний, синергетичний методи. Зазначений методологічний підхід дав змогу проаналізувати системне творення психологічної безпеки суспільства як складника загальної гуманітарної парадигми сучасного інноваційного компонента науково-педагогічної діяльності закладів вищої освіти негуманітарного профілю.

Виклад основного матеріалу. Водночас варто зазначити, що проблема культурологічної підготовки в системі ЗВО технічного профілю ще не була предметом цілісного та системного дослідження в працях вітчизняних науковців.

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки документознавців у десяти ЗВО технічного напрямку України засвідчив, що змістовий складник компонента культурологічної підготовки в усіх ЗВО технічного профілю зумовлений стандартами вищої освіти підготовки фахівців (державними, галузевими та стандартами ЗВО).

Зміст педагогічної освіти магістрантів у ЗВО технічного профілю, зазвичай, визначено нормативним і варіативним складником підготовки фахівців, що відображено в освітньо-професійній програмі та освітньо-кваліфікаційній характеристиці підготовки документознавця. Систему культурологічної підготовки забезпечує ціла низка навчальних дисциплін.

У процесі дослідження виявлено прогалини у формуванні змісту освітньо-професійних програм підготовки документознавців у ЗВО технічного профілю.

У системі підготовки документознавців, на наш погляд, у достатньому обсязі передбачено культурологічну спрямованість; визначено оптимальний зміст культурологічної підготовки; наявний структурно-логічний міждисциплінарний зв'язок дисциплін нормативного та вибіркового циклів, які забезпечують наступність у формуванні культурологічних компетенцій у студентів; достатній перелік культурологічних дисциплін вибіркового компонента; дотримано вимог принципів наступності й послідовності у викладанні дисциплін культурологічного циклу.

Проте окремі навчальні предмети потребують розроблення навчальних програм та інноваційних методик. Це стосується дисциплін філологічного циклу, які найбільш повною мірою сприяють формуванню як культурологічної свідомості студентів, так і становленню культурологічних компетенцій.

До цих предметів належить «Сучасний літературний процес», який не лише знайомить студентів із новинками сучасної літератури, а найголовніше – сприяє формуванню культурологічних основ їхнього світогляду. У життєдіяльності людини спосіб мислення тісно пов'язаний із моделлю поведінки. Сподівання, прагнення, воля до реалізації задумів – важливі складники в системі професійної діяльності.

Індивідуалізація творчого письма в художньому творі – основа формування культурологічних рис характеру особи. Значення тих чи тих прийомів формує основу творчої манери письменника. У системному творенні парадигми сучасної особистісно зорієнтованої освіти літературний матеріал може використовувати для ґрунтовного вивчення життєвих обставин.

Нова доба української духовності вимагає творення індивідуальності, яка буде спроможна жити в умовах оновленої соціально-економічної формації. Виклики сучасності, коли молоді солдати на фронті нехтують небезпеками й труднощами буття, задля великої справи здатні відмовитися від типових принад людського життя, підтверджують, що формується нова людська індивідуальність.

Основи формування особистості нової епохи закладено в системі особистісно зорієнтованої освіти. Народжуються яскраві особистості не завдяки обставинам, а всупереч їм. Їхні моральні якості розкриваються участю в спільній справі, ставленням до товаришів, їхніх турбот. Оновлюються системні деталі життя, змінюються характеристики людей.

У життєво нелегких обставинах для педагога важливо скласти фізично відчутну систему духовної взаємодії з вихованцем. Потрібно врахувати індивідуальну манеру, стиль поведінки, адже до кожного студента потрібно знайти індивідуальний підхід.

Система, яка насправді простіша, під час педагогічної дії ускладнена: люди активної дії працюють із системою самоаналізу. У системному формуванні культурологічного світогляду мета культурологічного пізнання не вичерпується на тому, щоби розкривати суть явища життя.

Система культурологічного пізнання веде до ідейно-естетичної оцінки явищ та їхньої суті, оскільки в художньому образі життя пізнається через систему мистецької взаємодії. Змальовуючи життя, письменник дає важливий матеріал для педагога, який хоче знайти модель спілкування в системі «вихователь» – «студент».

В інноваційній системі сучасної освіти модель єдності навчального, виховного і розвивального начал набуває щораз актуальнішого звучання. Через пізнання ідейно-естетичної оцінки кожної конкретної ситуації викристалізовується модель діяльнісного впливу на вихованця.

Якщо в умовах основної школи такий вплив продиктований становленням фундаментальних рис характеру, то в умовах вищої професійної школи модель стосунків зміщується в бік активного професійного начала, коли кожен студент повинен знайти себе в системі майбутньої професійної діяльності.

Вища професійна школа – це місток між світом навчання та практикою професійної діяльності студента-фахівця. Єдність навчальної діяльності та практики творить наступність між навчанням і виробництвом. Разом із практичними вміннями та навиками студент повинен засвоїти духовні імперативи постійної дії. Тільки той, хто постійно працює над своїм розвитком, зможе досягти найкращих результатів.

Творчість і нестандартність мислення – це запорука творчих успіхів студентів – майбутніх фахівців. Мистецтво в усіх його виявах здатне пробуджувати не лише емоційно-вольові, а й професійні якості фахівця.

Педагог завжди прагне знайти засоби активізувальної дії на студентів, щоби вони стали його однодумцями, партнерами, аби разом із ним переживали почуття захоплення чи обурення, радості чи занепокоєння. Використання елементів системної оцінної деталі допомагає не лише розвинути естетично-емоційне чуття, а й сприяє розвитку культурологічної компетенції.

Педагогічні обставини, у яких формується система педагогічної взаємодії, оснований на культурологічній основі, вимагає творення відповідного культурологічного простору, тобто педагогічного середовища.

Система позитивного начала, яке панує в умовах навчального колективу, складається з безлічі моделей, у яких фокусується досвід родинного (поза межами середовища), колективного, особистісного характеру. Більша чи менша відкритість студентів створює зону комфорту чи дискомфорту, від якої залежить система педагогічної дії.

Викладач вищої школи, безумовно, не зобов'язаний працювати з найвищою довірою до своїх вихованців. Але система анкетувань, бесід, круглих столів допоможе створити загальну психологічну картину студентського колективу.

Конкретизація служить важливим засобом поглибленого показу людських характерів. Якщо проаналізувати мистецьке явище творчо, незважаючи на традиційну систему оцінок, складених дотепер, то можна стверджувати, що висловлювання студентів щодо того чи того явища дають змогу глибоко вивчити духовно-емоційний стан студентського середовища.

Система психологічної безпеки й полягає в тому, аби працювати на випередження часу, унеможливаючи навіть обставини, які могли би спричинити негативні явища. Таким чином культурологічна парадигма в системі особистісно зорієнтованої освіти допомагає розширити психологічну взаємодію в системі навчальної діяльності між студентом і викладачем.

Отже, ми бачимо, що роль літературного тексту як явища мистецтва важлива в системі формування культурологічного світогляду студентів, у системному вмінні використовувати засоби мовленнєвих навичок у процесі навчальної, а згодом виробничої діяльності.

В умовах глобалізованого суспільства ми все більше спостерігаємо внутрішню еміграцію сучасної молоді людини, на відміну від нігілізму 60-х років минулого століття, коли в системі мистецьких модерних віянь молодь зазвичай підкреслювала свою індивідуальність у системі зовнішніх атрибутів.

На цій психологічно-філософській основі базувався рух шістдесятництва, який охопив усі напрями соціально-виробничого буття. Для цієї епохи була характерна єдність технічного і гуманітарного знання, яка становила суть психологічної імміграції людської індивідуальності.

Енергія молоді сили завойовувала все більші площини духовного простору й була сфокусована зазвичай у надрах мистецького середовища.

Зараз центром культурологічного життя стали клуби творчої молоді та майстерні художників. Цей рух описано в культурологічних повістях-дослідженнях Ігоря Калинця «Молімось зорям дальнім», Любомира Сеника «Ізйди, сатано!». Треба сказати, що ці повісті пролежали в шухляді понад двадцять років і побачили світ лише у 90-х роках ХХ століття.

Нині у Львові функціонує знакова майстерня-музей видатного скульптора ХХ століття Теодозії Бриж – філія Картинної галереї ім. Б. Возницького. У цій майстерні збиралися провідні митці епохи: Дмитро Павличко, Ірина Вільде, Роман Лубківський, подружжя Калинців, родина Стригунів, Алла Горська.

У ній Микола Петренко написав вірш «Намалюй мені ніч», тут відбулося весілля Івана та Марії Драчів.

У часи Української незалежної держави майстерню Теодозії Бриж відвідали фактично всі президенти. Знакова сила мистецтва переростає межі культурологічного простору і стає важливим складником державотворчої політики.

Вища освіта в усі часи розвитку українського суспільства була носієм інноваційних напрямків соціально-економічного та гуманітарно-духовного буття. Єднання сил технічної та гуманітарної інтелігенції стало знаковими подіями й має хорошу традицію впродовж десятиріч. Ця тенденція посилюється з утвердженням Української держави.

Фізик Світлана Вакарчук стала авторкою унікальної виставки живопису. «Двісті п'ятдесят творів живопису подала на своїй першій ретроспективній виставці художниця Світлана Вакарчук. І це лише невелика частка того, що вона створила за роки творчої діяльності, повідомляє Західна інформаційна корпорація. Експозиція зайняла весь поверх Львівського музею етнографії та художнього промислу НАН України, що стало прецедентом для закладу – досі за всю історію існування музею жодна персональна виставка не займала стільки місця у його залах» [3].

Інтеграція різних видів мистецтв і все більше завоювання духовних просторів України – це знакове явище, яке свідчить про інноваційні духовно-екзистенційні культурологічні процеси сучасності. Вони становлять основу культурологічного простору сучасності й активно впливають на розвиток сучасної вищої освіти.

Ці явища повинні стати частиною змістового наповнення культурологічних курсів гуманітарного напрямку, оскільки вони не просто урізноманітнюють форми пізнання, а слугують важливими засобами для творення інноваційної моделі культурологічного мислення сучасного студента.

Зараз у системі вищої професійної освіти для підготовки документознавців розроблено низку інноваційних дисциплін, зокрема «Основи іміджмейкерства та ділових комунікацій» і «Психологія лідерства». На наш погляд, лише культурологічний складник найбільшою мірою сприяє інноваційному становленню професійної підготовки сучасних студентів.

Мовленнєва компетенція визначає професійну підготовку фахівців будь-якої галузі, зокрема й документознавчої. Розроблено чимало програм із проблем ефективності та якості формування мовленнєвих навичок студентів. Використання художніх текстів у системі мовленнєвої підготовки дає можливість сформувати духовний потенціал людської індивідуальності, коли людина розвивається через систему духовних цінностей.

Використання високоякісного художнього тексту дозволяє ефективніше впровадити в практику освітнього процесу філософію мови О. Потебні, яка пов'язує систему світобачення, світорозуміння з особливостями культурної життєдіяльності людини.

Поєднання технічного і гуманітарного складника у вищій професійній освіті – це широка тема, інтегрована в систему дискурсу професійної школи й розвитку соціуму, оскільки розвиток суспільства залежить від розвитку вищої школи, у якій готують кадрів суспільної еліти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає можливість зробити висновок, що система психологічної безпеки суспільства – це важливий складник у формуванні його гуманітарної безпеки. Дослідження алгоритму науково-теоретичних аспектів інноваційних змін у системі вищої школи засвідчує, що від розвитку інноваційного складника сучасних ЗВО залежить гуманітарна безпека суспільства. Педагогіка, виконуючи свої історичні завдання, створює передумови для утвердження якісних інноваційних процесів педагогічної взаємодії. Аналіз алгоритму системних процесів, в основі яких формування культурологічної компетентності студентів, створює умови для еволюційного осмислення дискурсу сучасної освіти та забезпечення варіативних технологій культурологічної освіти студентів, яке накреслює систему співпраці технічного та гуманітарного складників особистісно зорієнтованої педагогіки сучасності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в підготовці програми навчальних дисциплін, які сприятимуть формуванню культурологічної компетентності сучасних студентів.

Література

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Київ, 1997. 415 с.
2. Викадач і студент: суб'єкт-суб'єктні відносини: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (27–28 листоп. 2008 р.) / ред. кол.: А. І. Кузьмінський та ін. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. С. 158–159.
3. Відкрилася персональна виставка дружини і матері Вакарчуків. URL: <https://portal.lviv.ua/news/2006/06/08/102006>.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 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. Острогозька академія, 1997. 188 с.

ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 13 серпня 2019 р.

Прорецензовано: 15 серпня 2019 р.

Прийнято до друку: 16 серпня 2019 р.

e-mail: nataliazaharevich22@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-52-56

Nataliia Zakharevych. Key competencies through self-regulated learning, motivation and metacognition in school leavers. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 52–56.

УДК 373.5.041

Nataliia Zakharevych,
postgraduate of the National University Ostroh Academy

KEY COMPETENCIES THROUGH SELF-REGULATED LEARNING, MOTIVATION AND METACOGNITION IN SCHOOL LEAVERS

The article ensures a theoretical analysis of the importance of key competencies in self-regulated learning of school leavers in relation to metacognition and motivation. It provides evidence regarding the necessity of self-regulated learning in school leavers. The role of teachers in forming metacognitive skills and motivation is also specified in the article. The importance of using intrinsic motivation instead of extrinsic one in educational process is emphasised.

Key words: key competencies, metacognition, motivation, self-regulated learning, school leavers.

Захаревич Наталія Василівна,
аспірантка Національного університету «Острозька академія»

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ САМОРЕГУЛЬОВАНЕ НАВЧАННЯ, МОТИВАЦІЮ І МЕТАКОГНІЦІЇ У ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ

У статті подано теоретичний аналіз щодо важливості формування ключових компетентностей у процесі саморегульованого навчання випускників шкіл у взаємозв'язку з метакогніціями і мотивацією. Зазначено очевидність щодо потреби саморегульованого навчання випускників шкіл. Також описано роль учителя у формуванні метакогнітивних навичок і мотивації. Підкреслено важливість використання у навчальному процесі внутрішньої мотивації замість зовнішньої.

Ключові слова: ключові компетентності, метакогніції, мотивація, саморегульоване навчання, випускники шкіл.

Formulation of the problem. School plays an important role in every person's life. It helps to find out things about the environment, to build relationships with everyone in the surrounding, to live and work in our changeable world. The process of education at schools of Ukraine lasts for 9-11 years and after finishing most of the leavers continue their studying at colleges and universities. Everyone who goes to school remembers the years he or she has spent there for the whole life whether they were good or not. So, it is worthy to realize how we can improve our education in order to make it not only obligation in children's lives but also a long-term opportunity based on good knowledge and happy memories about such decisive school years. Moreover, nowadays, the necessity of modern students is not only to acquire and generate knowledge, but also use them actively to succeed in further life. Not the quantity of knowledge but ability of their usage is important today.

Finishing school senior students must know the sustainable ways for living and working and overcome key competencies for lifelong learning. Within this perspective, it seems vital to consider the school as the first important students' steps to the university as a learning and life world.

An analysis of recent researches and publications. Nowadays key competencies are widespread and relevant across different spheres of life and for all individuals, thereby such scientists as Barth M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U., Weinert F., Watson V., and others investigate the role and formation of key competencies in education. The problem of self-regulated learning is highlighted in the scientific studies of Boekearts M., Nilson L. B., Zimmerman B. J., Bolhuis S., & Voeten M. J. M. etc. The process and structural components of metacognition in education are revealed in the scientific works of Pasichnyk I. D., Kalamazh R. V., Avgustiuk M. M., Livingston J. A., Watson V., Flavell J. H., de Jager B., Jansen M., Reezi G. and others. The problem of motivation in educational process is researched by Pintrich P. R., Paris S., Winograd P., Dignath C., Buettner G., Langfeldt H. etc.

Nevertheless, there is not enough essential information about the individual development of metacognitive skills and motivation in the process of self-regulated learning forming key competencies in school leavers.

The aim of the study is to analyze the approaches to the studies of psychological mechanisms of metacognitive monitoring and motivation in self-regulated learning of school leavers in the process of key competencies formation theoretically.

Theoretical background of the problem. The term “competency” is rather popular and discussed not only within the work environment or in the context of educational issues, but has also become a concern in personal and societal everyday life.

However, no agreement exists about what (key) competencies actually are, which are of importance and how the approach of competence acquisition finds its way into higher school education.

Furthermore, the term “key competency” seems of importance as it represents a qualitative extension that points out the special significance of certain competencies. Nevertheless, nowadays, key competencies are relevant across different spheres of life and for all individuals (Rychen and Salganik, 2003).

Thus, UNESCO (2004, p. 20) formulated in its “draft international implementation scheme” about the ESD (education for sustainable development) World Decade:

ESD requires a re-examination of educational policy [. . .] in order to focus clearly on the development of the knowledge, skills, perspectives and values related to sustainability. This [. . .] requires a review of recommended and mandated approaches to teaching, learning and assessment so that lifelong learning skills are fostered. These include skills for creative and critical thinking, oral and written communication, collaboration and cooperation, conflict management, decision-making, problem-solving and planning, using appropriate ICTs, and practical citizenship.

Acquiring competencies is hardly comparable with learning as knowledge acquisition. Competencies are described as learnable but not teachable. This leads to the increasing relevance of the question whether and how they may be acquired via learning programmes (Weinert, 2001).

In Ukraine school education is obedient for all children aged 6 to 15 and the role of teacher in the classroom is rather important in acquiring of students’ knowledge though, definitely, it has changed significantly over time with developments in the definition of learning. Formerly, learning process was associated with the amount of knowledge and teacher was the most important person in gaining it. Nowadays, it is recognized not only as the active construction of knowledge (de Jager, Jansen & Reezigt, 2005), but also as the ability to face challenging situations or problems throughout further life. It is evident today that teaching does not automatically lead to learning. The learning activities students engage in largely determine the quality of the learning outcomes they attain (Vermunt, 1999).

This understanding of learning has changed pedagogical approaches to teaching and made it clear for learners to be self-regulated. ‘Learning how to learn’ has become an important educational issue (Vermunt, 1995) and one of the considerable tasks for teachers to understand how self-regulation can be promoted in the classroom (Williamson, 2015). Besides, it is important for student not only to self-regulate their learning but also to overcome so needed for successful and self-realized life key competencies.

Different researchers paid attention to the problem of teaching and learning in their scientific works. Zimmerman (1990) considered that self-regulated learning focuses primarily on one’s ability to think metacognitively, motivationally and behaviourally. Pintrich (1994) viewed learning components as students’ knowledge base, their procedural skills, their self-regulation of learning, and their motivation and affect. Zimmerman, Bonner and Kovach (1996) argued that students’ self-regulation can be taught and improved through the students’ own efforts. However, promoting students’ self-regulation is not an easy task because it requires them to spend a lot of time and energy. In addition, promoting self-regulation is only possible when students experience the benefits of self-regulation (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Higher school education focusing on the development of key competencies needs a reorientation of learning processes and therewith of one of its core tasks. For that purpose a “new learning culture” is necessary, which moves away from a culture of learning based on the principle of indoctrination and is “enabling-oriented, based on self-organisation and centred on competence” (Erpenbeck and Rosenstiel, 2003).

In order to encourage the principle of self-regulation, two different but complementary approaches come to mind: Firstly, a step-by-step opening from very guided to self-regulated learning. This opens the opportunity for gradually testing and applying self-reliance and self-control within the learning process. It also allows less experienced learners a substantial amount of autonomy in the learning process. Secondly, independent project work which is the student’s sole responsibility can serve to be a test of self-regulation in a real-life situation.

Consequently, it can be concluded that for successful self-regulated learning, first and foremost competencies or rather personality traits are necessary, which however cannot be directly influenced. They can, nevertheless, form the basis for adapting an individual learning strategy (Barth and Godemann, 2007).

All students are different in their skills and talents, their abilities and approaches, their interests and desires etc. Nevertheless, studying at school every child has the same aim to be successfully socialized (have good relationships with classmates and adults, be confident and popular in some domains, feel support from family and friends, gain success in something and be proud of it) and become a well-realized person in his or her own lives. In this case, it is purposeful to understand individual peculiarities and monitor them in order to succeed in self-regulated learning.

The close link between metacognition and self-regulated learning is highlighted in scientific works of Zimmerman (1989) and Boekearts (1996). The researchers associates metacognition with the learner's ability to monitor, plan, organize and evaluate their own learning.

Though "the roots" of the concept about metacognition are associated with the name of the developmental psychologist John Flavell. He explained that "metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes or anything related to them" (Flavell, 1976, p. 232).

We can colligate that metacognition means thinking about thinking and learning.

Various studies approve that better metacognitive skills support higher academic performance of students (Cross & Paris, 1988). It is clearly, if students understand their individual strong and weak sides and monitor what they know and don't know, think about strategies to learn more effectively, and make predictions about their performance, they are enabled to become more active participants in their self-regulated learning (Paris & Winograd, 1990) and better overcome necessary key competencies for personal socialization.

Metacognition refers to an individual's awareness and critical analysis of their own thought processes and cognitive ability. The more students are aware of their own comprehension and cognitive processes, the better they are positioned to revise or discontinue them when needed.

The role of metacognition in learning is discussed in works of such researchers as Annemie Desoete and Herbert Roeyers (2001) who singled out various components of metacognition: metacognitive knowledge (deeper understanding of cognitive processes), metacognitive skills (the ability to predict, plan, evaluate and monitor knowledge) and metacognitive beliefs (wide general ideas people have about their own or others' metacognitive processes).

It is evident that "father of metacognition" John Flavell suggested his own model of classification which also consists of three parts: knowledge-of-person (knowing about personal preferences and strengths), knowledge-of-task (understanding the nature of various tasks and what kinds of processing demands they place on the learner), and knowledge-of-strategies (identification and use of various strategies and appropriate times to use them) (Flavell, 1987).

We can conclude, that the proposed, by Flavell, ideas on the development of metacognition as students grow has found their reflection in the learning process. The more students know about themselves and their cognitive processes the better mature learners they become as get older, up until mid high school.

Self-monitoring, in this case, becomes one of the most favorable skills as it enables learners to decide whether their current level of knowledge is enough for gaining their self-set goals (Moos & Azevedo, 2007). They are able to notice the difference between proper knowledge and steps they ought to do, and choose an appropriate strategy in order to reach their goals. Teachers at school can help their students to overcome metacognitive processes providing their learners with ample opportunity to reflect on their learning, to self-assess in order to self-monitor and evaluate their set goals (Nilson, 2013).

Another important concept connecting key competencies formation and self-regulated learning is motivation.

Motivation is "the key instrument" related to self-regulated learning in schools today. If students are interested and engaged in the material they will never stop in their development in this direction. Many teachers know this peculiarity of the role of motivation in further students' realization and are able to help their fosterlings to succeed in life.

Thereby, though teacher's work requires a lot of preparation to lessons, patience to the students' behavior, especially teenagers' ones, the desire of good teachers is keeping their students motivated and aware of their own cognitive processes during learning experiences. They realize that motivation is the most important "brick in the wall of educational process". Lack of the students' motivation causes difficulties in students comprehension and can lead to poor academic performance.

It is clearly that the years of senior students at high school become "the first steps" in their future lives. Well-motivated and conscious school leavers understand the importance of further education and do their best to pass the final exams in order to enter the universities they have chosen. Students with lower motivation and without critical analysis of their own cognitive ability study because of their parents who make them, at least, go to school and be present at the lessons.

Accordingly, we can speak about two types of motivation that may influence students learning experience: intrinsic motivation and extrinsic motivation.

Intrinsic motivation refers to internal or personal factors which are specific to each student. Intrinsic motivators can therefore answer questions such as "Why am I studying this subject?" The basis of intrinsic motivation consists of personal reasons of students such as an interest in the subject, a sense of achievement associated with mastery, and an aptitude for the field.

Each student is motivated by personal reasons and different ones, so it is not an easy task for teachers to understand those reasons and learning this information may be a lengthy process during which they build student-teacher relationship. The effects of this process may also take time to manifest in the form of improved

student performance (Bain, 2004). Intrinsic motivation is influenced by the personal nature of a student, that is why it is often more sustainable than extrinsic motivation.

Extrinsic motivation refers to the external factors that are used to encourage students to participate and perform well in their learning experiences (Bain, 2004). Extrinsic motivators are the external factors that influence student motivation and performance. The basis of extrinsic motivation consists of the expectations of influential individuals (for example, parents, guardians, mentors etc.), the earning potential associated with that field or qualification, and academic performance (grades). Extrinsic motivators answer questions like “What do I get out of this course?” One of the advantages of extrinsic motivation is that it can be quick to result in improved student performance. However, extrinsic motivators may become ineffective over time. Students may require stronger rewards (or punishments) to keep them engaged throughout the learning journey. The removal of rewards or punishments may result in demotivation (Bain, 2004).

In our opinion, motivation is closely connected with emotions. If students are interested in subjects, attend school with pleasure and feel well during the educational process they would like to keep it up. It leads to increasing of their intrinsic motivation. On the contrary, students who often feel badly at school need to be extrinsic motivated to go there. Otherwise, they are able to miss the lessons or, even, don't finish their study and never enter to higher institutions.

We consider emotions connect motivational and metacognitive spheres of people's lives as well. After all self-evaluation as a key component of metacognition is related to emotions. Some students may feel confident in their abilities and be proud of the results they achieve, they may have positive feedback on assignments. All these aspects influence emotional sphere of students and make them highly motivated to attempt new and challenging tasks. Though some students feel frustrated by school and do not attempt new tasks in order not to risk failure. Therefore, the positive or negative emotions affect students' motivation.

Motivation is rather well developed in the primary school students (Snowman, McCowen, & Biehler, 2009). Evidently, small children are mostly internally motivated to complete the task experiencing something new and interesting for them while motivation of students at the secondary school becomes more external and, without inner interest to the subject, it is rather hard to make them study it. Nevertheless, during all the educational process students with good metacognitive skills show better schooling and use intrinsic motivation in the process of studying.

We can conclude, that high school students with good metacognitive skills realize their strong and weak sides, can monitor and control metacognitive strategies they need to succeed in learning and achieve their best academic results.

As it has been mentioned before, motivation influence metacognition and self-regulated learning although metacognition also affects motivation by helping students to understand their individual struggles in context and offering solutions and techniques to help them improve. Those students who do not achieve much often feel disappointed about schoolwork. Their previous failures influence their self-evaluation and generalize that they are just not smart enough for school. This kind of attitude affects students' motivation. However, all rules have exceptions, and students with good metacognitive skills specify their struggles also identifying areas of strength.

As Paris and Winograd (1990) point out in their article *Promoting Metacognition and Motivation of Exceptional Children*, “low-achieving students gain self-efficacy as they learn to understand their own frustrations and to understand that others share those feelings too.” Therefore, it would be important for students to define their personal strengths and weaknesses through metacognitive exercises during the lessons with teachers' facilitation. It is necessary for students not only understand their own peculiarities but also share their conclusions. Realizing that they are not alone, low-achieving students can observe that every student in the class struggles with some weak sides and has some strong ones. It would also be a real help for students who have generalized specific failures into a global negative affect, specify the domains of their frustration in order to supervise their emotions and find solutions. This is connected directly with motivation. As using metacognition students are able to identify their weaknesses and find strategies to improve them, they can understand better their strong sides, find hope and become motivated.

Students who are highly motivated will tend to have high personal responsibility, willing to take risks, have a plan of study, to be serious, diligent, active in learning, do not feel complacent, always trying to learn the best results (Fuadi, 2009).

Conclusion and prospects for further research. The theoretical review of the literature shows the necessity of developing key competencies for sustainable development of school leavers in higher education. The best way to become successful throughout lifelong learning is self-regulated learning which requires good metacognitive skills and internal motivation. Besides, it is important to apply teaching practices that are most effective in promoting self-regulated learning in order to help the learners develop self-regulatory skills. Teachers and schools should focus on two things simultaneously: 1) teaching the substance of subjects and self-regulation in learning; 2) helping students to develop the competencies and explore values.

The prospects of the study will be empirical investigation of psychological peculiarities of motivation and metacognitive monitoring in self-regulated learning of school leavers in the process of key competencies formation.

References

1. Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press, Cambridge, MA, 2004.
2. Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., Stoltenberg, U. (2007), «Developing key competencies for sustainable development in higher education», *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 8 Iss 4 pp. 416–430.
3. Boekearts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112. doi:10.1027/1016-9040.1.2.100/
4. Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for selfdirected lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3), 327–347. doi:10.1016/S0959-4752(02)00008-7/
5. Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837–855. doi:10.1016/S0742- 051X(01)00034-8/
6. de Jager, B., Jansen, M., & Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 179–196. doi:10.1080/09243450500114181/
7. Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101–129. doi:10.1016/j.edurev.2008.02.00
8. Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Wienert & R. H. Livingston, J. A. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Wienert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Prentice Hall.
10. Gibbs, R. & Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*. Retrieved from: http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0010/74935/940_Student-Engagement-19052010.pdf
11. Linnenbrink, E. (2006). Emotion Research in Education: Theoretical and Methodological Perspectives on the Integration of Affect, Motivation, and Cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307–314.
12. Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An Overview*. Retrieved from Graduate School of Education: Buffalo, NY website: <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>
13. Nilson, L. B. (2013). *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*. p. 78–85. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
14. Paris, S., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7–15.
15. Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470. doi:10.1016/S0883-0355 (99)00015-4
16. Snowman, J., McCown, R., & Biehler, R. (2009). *Psychology Applied to Teaching* (12 ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
17. Vermunt, J. D. (1995). Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 325–349.
18. Watson, V. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, Brain and Education*, 2(3), 114–121.
19. Watson, V. (2004). Principles of effective practice in supporting students to become self-regulated learners. Paper Presented at *NZARE Conference, Turning the Kaleidoscope*, Wellington, New Zealand. Retrieved from: <http://www.nzcer.org.nz/system/files/14343.pdf>.
20. Williamson, G. (2015) Self-regulated learning: an overview of metacognition, motivation and behaviour. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1, 25–27.
21. Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of selfregulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. doi:10.1037/0022-0663.81.3.329.
22. Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement – An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. doi:10.1207/s15326985ep2501_2.
23. Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners; Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Отримано: 30 липня 2019 р.

Прорецензовано: 02 серпня 2019 р.

Прийнято до друку: 02 серпня 2019 р.

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

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-57-65

Oksana Shovkova. Better learning through metacognitive monitoring: developing students' critical thinking. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 57–65.

УДК 378.147:159.955

Oksana Shovkova,*PhD student in Psychology at the National University of Ostroh Academy*

BETTER LEARNING THROUGH METACOGNITIVE MONITORING: DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING

Better level of students' performing in university is closely related to the level of effort they put forth in their academic work. Many students do not always aware of the strategies of studying, thus depriving themselves of the opportunity to reason out their difficulties and discover their capabilities. The aim of the paper is to consider the notions "metacognitive monitoring" and "critical thinking" and to analyze the connection between metacognitive monitoring and students' critical thinking. This article describes how students through metacognitive monitoring can acquire new habits of thoughts and qualities of mind which will enable them to become autonomous learners.

Key words: metacognitive monitoring, critical thinking, metacognition, learning.

Шовкова Оксана Дмитрівна,*аспірантка кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»*

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ: РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Ефективність навчання студентів пов'язана з їхніми зусиллями в процесі здобуття знань. Значна кількість студентів не завжди усвідомлює стратегії навчання, позбавляючи себе можливості проаналізувати свої труднощі та виявити власні можливості.

У статті здійснено теоретичний огляд понять «метакогнітивний моніторинг», «критичне мислення» та проаналізовано зв'язок між ними. Розглянуто роль метакогнітивного моніторингу у формуванні особливостей мислення студентів.

Ключові слова: метакогнітивний моніторинг, критичне мислення, метапізнання, навчання.

Introduction. Metacognitive monitoring and critical thinking continue to be important topics in the scientific literature. The students' learning regulation represents a significant issue of learning psychology research. Metacognitive monitoring of ongoing cognitive processing (learning, problem-solving) is a key component of learning regulation (Nietfeld et al., 2005; Frumos, 2015).

The acquisition of critical thinking skills has for decades been a highly valued outcome of higher education; yet, instructors continue to question whether their pedagogical practices promote the acquisition of these important skills (Bensley & Spero, 2014).

Critical thinking also involves evaluating the thinking process—the reasoning that went into the conclusion one arrived at or the kinds of factors considered in making a decision. In the term critical thinking, the word critical is not meant to imply «finding fault», as it might be used in a pejorative way to describe someone who is always making negative comments. It is used instead in the sense of «critical» that involves evaluation or judgment, ideally with the goal of providing useful and accurate feedback that serves to improve the thinking process (Halpern, 1998).

The role of metacognitive monitoring and critical thinking were engaged by scholars such as Schoen (1983) (the relation between critical thinking and metacognition seen as «a successful pedagogy aiming the enhancement of thinking would incorporate ideas about the way in which learners organize knowledge and internally represent it and the way these representations change and resist change when new information is encountered»), Facione (1992) (critical thinking is positively correlated with metacognition; «improvements in one are paralleled by improvements in other»), Halpern (1998) (analyzed the connection between critical thinking and metacognitive skills of students), Lockwood (2003) (metacognition and critical thinking lead to high levels of cognition; critical thinking and metacognition are strongly linked to developing active participation of all levels of knowledge), Kuhn & Dean (2004) (critical thinking entails awareness of one's own thinking and reflection on the thinking of self and others as an object of cognition), Choy & Cheah (2009) (critical thinking involves a higher level of metacognitive ability or entails the employment of a higher level of cognitive skills such as metacognition in

information process), Ku & Ho (2010) and Magno(2010) (critical thinking performance involves not only various reasoning skills but also critical thinking dispositions and metacognition), Bensley & Spero (2014) (explicit critical thinking instruction may affect the acquisition of critical thinking and metacognitive monitoring).

The aim of the manuscript is to analyze the connection between metacognitive monitoring and students' critical thinking.

Research methods. The article used a set of theoretical methods corresponding to the content of the problem. The theoretical and methodological analysis of the problem, the systematization of scientific psychological sources and data generalization were used in this manuscript.

Conception of Metacognitive monitoring and Critical thinking. Metacognitive monitoring plays a central role in the development of self-regulated learning. Effective monitoring is important for student learning because it aids students in keeping track of ongoing cognitive processes and using regulatory strategies to solve problems. It also assists in managing the learning process through effective allocation of attention, memory, and time when studying or completing an academic assignment (Nietfeld et al., 2005).

Metacognitive monitoring in the process of learning activity shows us how well students are able to imagine the possibilities and limits of their own cognition in the process of solving various types of cognitive (motor, sensory-perceptual, mnemonic, thinking) and educational and professional problems, how effective are operations, which they use to regulate educational and cognitive activity (Shovkova & Pasichnyk, 2019).

Monitoring is a data-driven process that provides self-generated feedback for students to control their learning and performance. The ability to monitor performance accurately alerts students of their need to adjust to the learning environment and make tactical decisions regarding their education (Nietfeld et al., 2005).

Metacognitive monitoring is viewed as the way of checking students' cognitive activity and how these results direct to the solution of certain cognitive tasks, such as recalling answers, doing tests, and reading texts (Savin & Fomin, 2013). It is also viewed as human evaluation of his/her own knowledge, knowledge of cognitive strategies, and knowledge of conditions that affect the learning process (Koriat, 1993; Valdez, 2013); or as explicit judgments that facilitate the development of cognitive processes (Serra & Metcalfe, 2009). Separate aspects of metacognitive monitoring reliability are studied by Maki and Berry (1984) (metacomprehension of text material), Epstein, Glenberg, and Bradley (1984) (contribution of text variables to the illusion of knowing), Nelson and Narens (1990) (metamemory), Koriat (1993; 1997) (the accessibility model of the feeling of knowing; a cue-utilization approach to judgements of learning), Pulford (1996) (overconfidence in human judgements), Ilyina (2003) (learning motivation), Nietfeld, Cao and Osborne (2005) (metacognitive monitoring accuracy and student performance), Karpov and Skitiaeva (2005) (metacognitive processes of personal identity), Dubovitskaia (2005) (learning motivation), Moore and Cain (2007) (overconfidence and underconfidence), Zabucky, Lin, and Agler (2008) (metacognition and learning), Parkinson (2009) (metacognition and word learning), Schraw (2009) (conceptual analysis of metacognitive monitoring), Savin and Fomin (2013) (cognitive aspects of education), Dotsevych (2013) (diagnosis of metacognitive competence) (Avhustiuk et al., 2018; Balashov et al., 2018).

Metacognitive monitoring is the executive or «boss» function that guides how students use different learning strategies and make decisions about the allocation of limited cognitive resources. It improves the thinking and learning process, refers to the self-awareness and planning functions that guide the use of thinking skills. Metacognitive monitoring skills need to be made explicit and public so that they can be examined and feedback can be given about how well they are functioning (Halpern, 1998).

Metacognitive monitoring includes «ease of learning judgements», «judgements of learning», «feeling-of-knowing judgement», and «confidence in retrieved answers» (Nelson & Narens, 1994), providing the personal insight (albeit with occasional intellectual discomfort) needed to adapt skills to novel situations: The good student may be one who often says that he does not understand, simply because he keeps a constant check on his understanding (Maudsley & Strivens, 2000).

Research indicates that improving metacognitive knowledge and skills is a complex and challenging process. Many individuals lack the metacognitive skills necessary to carry out this strategic approach. Unfortunately, accurate monitoring by students is not always a given. For example, a person who has knowledge about comprehension processes and effective comprehension strategies is likely to maintain the information and yet may not actually apply the knowledge to evaluate comprehension during reading or use strategies when needed. Although most students have metacognitive knowledge about their learning, they do not choose to apply this knowledge to better their test performance. In many cases, even skilled adult learners are poor monitors under certain conditions. Given these findings, it is particularly important to focus research efforts on the factors that affect the variability and malleability of monitoring accuracy levels. Accurate monitoring leads to important outcomes with regard to self-regulation and performance in learning (Nietfeld et al., 2005).

As a metacognitive process, monitoring is more or less reliable, closer to or further from the actual performance, therefore monitoring is accurate to various degrees (Nietfeld et al., 2005; Frumos, 2015).

Critical thinking is the indispensable part for the construction of metacognition (Flavell, 1979; Kuhn, 1999) because it involves «awareness of one's own thinking» and reflection on the thinking of self and others as an object of cognition (Çakıcı, 2018).

The cultivation of the ability to think critically deserves to be investigated as one of the ultimate missions of education in the 21st century. Within the changing landscape of learning, critical thinking as a rapidly growing concept in education is believed to be the most salient skill and highly needed to be acquired. The information flow of today's global learning views thinking critically as «judging in a reflective way what to do or what to believe» (Facione, 2000). It is extremely noticeable that as a metacognitive process, the study of critical thinking has blossomed in the psychological framework of educational literature. Conceptually, critical thinking refers to «inquisitiveness, open-mindedness, systematicity, analyticity, truth-seeking, critical thinking self-confidence, and maturity» (Facione, 2007). In this regard, critical thinking, by definition, is a complex process that entails the use of higher levels of cognitive skills in the information process (Choy & Cheah, 2009). In that process, it is needed to reflect on what is known and how that knowledge is justified, as well. Critical thinking is attributed to have crucial characteristics of higher order thinking skills. Once again, (Facione, 1990) proposes that critical thinking is «purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or conceptual considerations upon which that judgment is based».

From this perspective, critical thinking as the intentional application of rational and higher order thinking skills, such as analysis of arguments, problem recognition and problem-solving, making inferences using inductive or deductive reasoning, judging or evaluating. In the words of Halpern (1998), critical thinking is «the use of cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome». Pascarella & Terenzini (1991) theorized that «...critical thinking involves the individual's ability to: identify central issues and assumptions in an argument, recognize important relationships, make correct inferences from data, deduce conclusions from information or data provided, interpret whether conclusions are warranted on the basis of the data given, and evaluate evidence or authority» (Çakıcı, 2018).

As an influential factor in the development of critical thinking abilities, metacognition requires the deployment of higher order thinking skills. Similarly, critical thinking is a higher order thinking activity that requires a set of cognitive skills as follows the ability to define and focus on a problem to understand and judge the validity and consistency of the hypothesis and information. Apparently, most educators today favor the view that critical thinking is a higher-order process. It is also questioned how it is associated with other mental processes based on these premises above (Çakıcı, 2018).

Critical thinking is defined by three characteristics:

- it is self-corrective thinking (self-corrective procedures are responsible for the emergence of logic);
- it is thinking with criteria (every reason presupposes a criterion as necessarily as every angle subtends an arc);
- it is thinking that is sensitive to context (it involves: recognition of exceptional or irregular circumstances and conditions; special limitations, contingencies or constraints; overall configurations; the possibility that evidence is atypical; the possibility that some meanings do not translate from one context or domain to another) (Lipman, 1988).

Halpern summarized the goals of critical thinking as:

- to recognize propaganda;
- to analyze hidden assumptions in arguments;
- to recognize deliberate deception;
- to assess the credibility of information;
- to work through problems/decisions in the best way.

Halpern attributed to critical thinkers the characteristics of flexibility, persistence and a willingness to plan, self-correct, be aware of their own thought processes (metacognitive monitoring) and be consensus seeking (Halpern, 1996).

The goal of helping students improve their critical-thinking abilities represents a major change in the way the teaching and learning process is viewed. The term critical thinking refers to the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome – in the long run, critical thinkers will have more desirable outcomes than «noncritical» thinkers (where «desirable» is defined by the individual, such as making good career choices or wise financial investments). Critical thinking is purposeful, reasoned, and goal-directed. It is the kind of thinking involved in solving problems, formulating inferences, calculating likelihoods, and making decisions. Critical thinkers use these skills appropriately, without prompting, and usually with conscious intent in a variety of settings. That is, they are predisposed to think critically. When people think critically, they are evaluating the outcomes of their thought processes—how good a decision is or how well a problem is solved (Halpern, 1996).

The literature on critical thinking has roots in two primary academic disciplines: philosophy and psychology. Sternberg (1986) has also noted a third critical thinking strand within the field of education. These separate academic strands have developed different approaches to defining critical thinking that reflect their respective concerns. Each of these approaches is explored more fully below.

Philosophical tradition emphasizes qualities or standards of thought. For example, Bailin (2002) defines critical thinking as thinking of a particular quality – essentially good thinking that meets specified criteria or standards of adequacy and accuracy. Further, the philosophical approach has traditionally focused on the application of formal rules of logic. One limitation of this approach to defining critical thinking is that it does not always correspond to reality (Sternberg, 1986). By emphasizing the ideal critical thinker and what people have the capacity to do, this approach may have less to contribute to discussions about how people actually think (Lai, 2011).

The cognitive psychological approach contrasts with the philosophical perspective in two ways. First, cognitive psychologists, particularly those immersed in the behaviorist tradition and the experimental research paradigm, tend to focus on how people actually think versus how they could or should think under ideal conditions (Sternberg, 1986). Second, rather than defining critical thinking by pointing to characteristics of the ideal critical thinker or enumerating criteria or standards of «good» thought, those working in cognitive psychology tend to define critical thinking by the types of actions or behaviors critical thinkers can do. Typically, this approach to defining critical thinking includes a list of skills or procedures performed by critical thinkers (Lai, 2011).

Benjamin Bloom (1956) and his associates work in the educational approach. Their taxonomy for information processing skills is one of the most widely cited sources for educational practitioners when it comes to teaching and assessing higher-order thinking skills. Bloom's taxonomy is hierarchical, with «comprehension» at the bottom and «evaluation» at the top. The three highest levels (analysis, synthesis, and evaluation) are frequently said to represent critical thinking (Huitt, 1998; Kennedy et al., 1991; Lai, 2011).

The benefit of the educational approach is that it is based on years of classroom experience and observations of student learning, unlike both the philosophical and the psychological traditions. However, some have noted that the educational approach is limited in its vagueness. Concepts within the taxonomy lack the clarity necessary to guide instruction and assessment in a useful way. Furthermore, the frameworks developed in education have not been tested as vigorously as those developed within either philosophy or psychology (Lai, 2011; Sternberg, 1986). The detailed information is given in Table 1.

Table 1.

Approaches to critical thinking

Apro- aches	Definition of critical thinking	Names of scholars
Philosophical tradition	reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do	Ennis, 1985
	skillful, responsible thinking that facilitates good judgment because it 1) relies upon criteria, 2) is self-correcting, and 3) is sensitive to context	Lipman, 1988
	a way of reasoning that demands adequate support for one's beliefs and an unwillingness to be persuaded unless support is forthcoming	Tama, 1989
	purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or conceptual considerations upon which that judgment is based	Facione, 1990
	active, systematic process of understanding and evaluating arguments	Mayer & Goodchild, 1990
	the propensity and skill to engage in an activity with reflective skepticism	McPeck, 1990
	disciplined, self-directed thinking that exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thought	Paul, 1992
	thinking that is goal-directed and purposive, «thinking aimed at forming a judgment, where the thinking itself meets standards of adequacy and accuracy»	Bailin, 1999
	judging in a reflective way what to do or what to believe	Facione, 2000
Cognitive psychological approach	the mental processes, strategies, and representations people use to solve problems, make decisions, and learn new concepts	Sternberg, 1986
	the ability to analyze facts, generate and organize ideas, defend opinions, make comparisons, draw inferences, evaluate arguments and solve problems	Chance, 1986
	the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome	Halpern, 1998
	seeing both sides of an issue, being open to new evidence that disconfirms your ideas, reasoning dispassionately, demanding that claims be backed by evidence, deducing and inferring conclusions from available facts, solving problems, and so forth	Willingham, 2007
Educational approach	Bloom's taxonomy – three highest levels (analysis, synthesis, and evaluation)	Bloom, 1956

Definition of critical thinking varies. Nevertheless, the existing literature shares the consensus that critical thinking involves cognitive, dispositional and metacognitive components; together they denote good critical thinking performance. The cognitive component has been represented by the mental capability to comprehend a problem as well as the ability to apply cognitive skills to make sound judgments. Cognitive skills acknowledged as central to critical thinking range from a few to many; typically these include analyzing arguments, recognizing logical fallacies, distinguishing warranted and unwarranted claims, identifying understated assumptions and skills in scientific analytical reasoning. On the other hand, a person's disposition exerts an influence on the patterns of one's intellectual activity. Enjoyment of thinking, an open attitude, a careful approach in thinking and a mindset for truth are essential for a person to reach sound judgments (Ku & Ho, 2010).

Results and discussion. On the contrary, there have been fewer researches investigating the meta-cognitive component in critical thinking. The use of metacognitive strategies has been frequently discussed at the conceptual level as an important factor affecting critical thinking. Metacognitive strategies are thought to invoke behaviors that enable students to supervise and control their thinking processes. Thus, it has been argued that students need to be trained and examined on the use of these strategies. Commonly suggested metacognitive strategies used in critical thinking fall under three categories: planning, monitoring, and evaluating. Examples of planning activities include those aiming at the determination of procedures that direct thinking, the selection of appropriate strategies, and the allocation of available resources. Monitoring refers to an ongoing awareness of task comprehension. Monitoring activities include checking task information to validate comprehension, allocating attention to important ideas, and pointing out informational ambiguities. Evaluating strategies involve the examination and correction of one's cognitive processes. These include evaluating one's reasoning, goals, and conclusions as well as making revisions when necessary. In sum, a critical thinker is one who is in charge of his thinking processes, while metacognitive strategies enable such control to take place (Ku & Ho, 2010).

Critical thinking occurs when individuals use their cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome. Specifically, developing students' critical thinking skills are facilitated through metacognition. The relationship between metacognition and critical thinking was initially asserted up by Schoen (1983) where he explained that «a successful pedagogy that can serve as a basis for the enhancement of thinking will have to incorporate ideas about the way in which learners organize knowledge and internally represent it and the way these representations change and resist change when new information is encountered». In his explanation, the enhancement of knowledge is referred to as critical thinking and the process of organizing knowledge can be a factor of metacognition. After more than a decade, Halpern's four-part model showed metacognition and critical thinking together in a model. A 4-part empirically based model is proposed to guide teaching and learning for critical thinking: (a) a dispositional component to prepare learners for effortful cognitive work, (b) instruction in the skills of critical thinking, (c) training in the structural aspects of problems and arguments to promote transcontextual transfer of critical-thinking skills, and (d) a metacognitive component that includes checking for accuracy and monitoring progress toward the goal (Halpern, 1998). Furthermore, she explained that metacognition is the ability to use knowledge to direct and improve thinking skills. When engaging in critical thinking, students need to undergo specific metacognitive skills like monitoring their thinking process, checking whether progress is being made toward an appropriate goal, ensuring accuracy, and making decisions about the use of time and mental effort. This implies evidently that critical thinking is a product of metacognition which provides a direction in the prediction of the two variables. However, the framework proposed by Halpern (1998) was not empirically tested further. She recognized that there are identifiable and definable thinking skills that students can apply appropriately and if these thinking skills are recognized and applied, the students will be more effective critical thinkers (Magno, 2010).

As for metacognition, it is defined in similar terms as awareness and management of one's own thought (Kuhn & Dean, 2004). In fact, it has been perceived that critical thinking involves a higher level of metacognitive ability or entails the employment of higher level of cognitive skills such as metacognition in information process (Choy & Cheah, 2009). Further to this, critical thinking is likely to be developed through metacognition (Schoen, 1983; Magno, 2010). A massive body of research literature has proven the remarkable relation between metacognition and critical thinking (Schoen, 1983; Halpern, 1998; Choy & Cheah, 2009; Kuhn & Dean, 2004; Magno, 2010). Critical thinking and metacognition are strongly linked to develop active participation of all levels of knowledge. Critical thinking entails the processes of actively questioning and analyzing information to gain knowledge. As for metacognition, it necessitates being aware of what you know and do not know at various levels of cognition, and strategies to control the learning process. How and why questions make students to realize and understand the material. They easily and efficiently make decisions for what learning strategies they will employ to answer higher level questions (Lockwood, 2003). In other words, metacognition helps learners make adjustments in plans and strategies accordingly during the critical thinking process. In this regard, metacognition is so significant for a person's development of critical thinking since it may provide an incentive to develop his/her critical thinking. Clearly, metacognition and critical thinking lead to high levels of cognition or thinking skills like reasoning, long term remembering, and analyzing provide greater success in idea formation, decision

making and problem-solving (Lockwood, 2003). Meanwhile, critical thinking is the ability of an individual to think critically regarding his own thinking known as metacognition. Based on the previous research, it is maintained that critical thinking is positively correlated with metacognition; «improvements in one are paralleled by improvements in other» (Facione, 1992; Çakıcı, 2018).

Halpern suggested a four-part model of instruction for critical thinking. The last element of critical thinking instruction is metacognitive monitoring which refers to how the student uses this knowledge to direct and improve the thinking and his/her learning process. When the students are engaged in critical thinking, they need to employ particular metacognitive skills as follows: monitoring their thinking process, checking that progress is being made toward a suitable goal, ensuring accuracy, and making decisions about the use of time and mental effort (Halpern, 1998).

Similarly, Kuhn & Dean represent that critical thinking entails awareness of one's own thinking and reflection on the thinking of self and others as an object of cognition. Thus, metacognition is identified as awareness and management of one's own thought (Kuhn & Dean, 2004). Schoen posits the relation between critical thinking and metacognition as follows «a successful pedagogy aiming the enhancement of thinking would incorporate ideas about the way in which learners organize knowledge and internally represent it and the way these representations change and resist change when new information is encountered» (Schoen, 1983). In the research literature, critical thinking that has received relatively little attention from language educational philosophers. Similarly, there has been limited empirical research that directly investigates the employment of metacognitive and critical thinking skills in a foreign language context. Therefore, based on the theoretical assumptions mentioned elaborately above, it is expected that the critical thinking skills would be associated positively with metacognition (Çakıcı, 2018).

To understand the differences underlying individuals' abilities to think critically, it is important to examine the approaches that people adopt to manage and execute different tasks. In fact, the need to disclose individuals' thinking processes for comparison has been emphasized by a number of scholars (Halpern; Mayer). In particular, the use of metacognitive strategies has been put forth as a crucial variable during thinking processes (Facione, 1990; Halpern, 1998). For instance, Halpern (1998) states that «when engaging in critical thinking, students need to monitor their thinking process, checking whether progress is being made toward an appropriate goal (and) ensuring accuracy.... Metacognitive monitoring skills need to be made explicit and public so that they can be examined». Facione also emphasizes the importance of self-consciously monitoring «one's cognitive activities, the elements used in those activities and the results deduced» (Facione, 1990). In Swartz's (2003) reflection on teaching methods that facilitate critical thinking, there is the claim that «thinking about their thinking has dramatic effects on students' learning and is usually not a difficult or complicated task for even primary-level children» (Ku & Ho, 2010).

Despite these assertions, there has been limited empirical research that directly examines individual differences in the use of metacognitive strategies during critical thinking. The foremost reason is perhaps that it is methodologically difficult to collect direct data on ongoing cognitive processes that are complex in nature, with independent and clearly defined elements being teased out for analysis (Ku & Ho, 2010).

A critical thinker is one who applies appropriate skills and strategies to achieve a desirable outcome (Halpern, 1998). Critical thinking demands strategic use of cognitive skills that best suit a particular situation, as well as active control of one's own thinking processes for well-justified conclusions. Psychologists and educators strive to understand what differentiates those who think critically and those who fail to do so; however, it has not been an easy task due to the complexity of human thinking processes. As a result, tests of critical thinking usually measure the end-results of thinking processes, i.e., the quality of the conclusion drawn. However, such indexes of thought products give virtually no information on how the person approached the task, what strategies were used, how a conclusion was reached and what the reasoning behind was – this kind of information would reveal real-time executive processes in thinking and is crucial for our understanding of what leads to good thinking results (Ku & Ho, 2010).

Research shows that critical thinking performance involves not only various reasoning skills but also critical thinking dispositions and metacognition (Ku & Ho, 2010; Magno, 2010). Although many theorists have linked critical thinking skills with metacognition (Halpern, 1998; Tarricone, 2011), few studies have examined how explicit critical thinking instruction may affect the acquisition of critical thinking and metacognitive monitoring (Bensley & Spero, 2014).

Numerous studies have shown that explicit instruction is effective in promoting the acquisition of critical thinking skills. Although the research on skills and explicit instruction has increased understanding of what makes critical thinking instruction effective, a focus on skills alone is incomplete because critical thinking is a multi-dimensional construct (Bensley & Spero, 2014).

For example, when learners are required to provide reasons and evidence to support a conclusion and counter-reasons and conflicting evidence that refute the conclusion, they must focus on the quality of their thinking. They also have to consider both positive and negative evidence. It is well documented that we tend to weigh

evidence much more heavily when it favors a belief that we hold over evidence that disconfirms a personal belief (Halpern, 1998; Lilienfeld et al., 2009).

Conclusions. Acquiring critical thinking skills is important because they provide the means for students to question assumptions, analyze arguments, and evaluate the quality of information inside and outside of their chosen fields (Bensley & Spero, 2014).

The improvement of student thinking – from ordinary thinking to critical thinking – depends heavily on the ability of such students to identify and cite good reasons for the opinions they utter (Lipman, 1988).

In the jargon of cognitive psychology, metacognitive monitoring serves the executive function of directing the thinking process. It is made overt and conscious during instruction, often by having instructors model their own thinking process so that the usually private activity of thinking is made visible and open to scrutiny (Halpern, 1999).

The literature on metacognition suggests that having students practice metacognitive monitoring consistently should lead to a significant improvement over time (Frumos, 2015). When engaging in critical thinking, students need to monitor their thinking process, checking whether progress is being made toward an appropriate goal, ensuring accuracy, and making decisions about the use of time and mental effort. A few explicit guiding questions can be used as a way of converting what is usually an implicit process into an explicit one. For example, students can be given a problem or an argument to analyze and then asked the following questions before they begin the task: (a) How much time and effort is this problem worth? (b) What do you already know about this problem or argument? (c) What is the goal or reason for engaging in extended and careful thought about this problem or argument? (d) How difficult do you think it will be to solve this problem or reach a conclusion? (e) How will you know when you have reached the goal? (f) What critical thinking skills are likely to be useful in solving this problem or analyzing this argument? As students work on the problem or argument, they should be asked to assess their progress toward the goal. (g) Are you moving toward a solution? Finally, when the task is completed, the students should be asked to judge how well the problem was solved or how well the argument was analyzed. Well-structured questions will help students reflect on their learning and may provide insights that will be useful in the future (Halpern, 1998).

When engaging in critical thinking, you will need to monitor your thinking process, check whether progress is being made toward an appropriate goal, ensure accuracy, and make decisions about the use of time and mental effort. Numerous studies have found that good learners and thinkers engage in more metacognitive activities than poor learners and thinkers and that the skills and attitudes of metacognitive activities can be taught and learned so that students can direct their own learning strategies and make judgments about how much effort to allocate to a cognitive task (Halpern, 2014).

Therefore, critical thinking is related to the development of metacognitive understanding which is essential to lead to high levels of cognition (Lockwood, 2003). Thus, a fundamental aspect of critical thinking is the metacognitive activity which brings to reflect on the thinking itself, to evaluate one's own thinking practice and to learn from the same learning experience (Semerci & Elaldi, 2014; Vezzosi, 2004). Further research on metacognitive monitoring and critical thinking might become useful for improving the classroom learning environment.

References

1. Avhustiuk, M. M., Pasichnyk, I. D., & Kalamazh, R. V. (2018). 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*, 14(2), 317–341.
2. Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361–375.
3. Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
4. Balashov, E., Pasichnyk, I., & Kalamazh R. (2018). Self-monitoring and self-regulation of university students in text comprehension. *Psycholinguistics*, 24 (1), 47-62.
5. Bensley, D. A., & Spero, R. A. (2014). Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 55–68.
6. Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay, New York.
7. Çakıcı, D. (2018). Metacognitive Awareness and Critical Thinking Abilities of Pre-service EFL Teachers. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 116.
8. Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College, Columbia University.
9. Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198-206.
10. Dotsevykh, T. I. (2013). Shliakhy ta zasoby diagnistyky metakohnityvnoi kompetentnosti vykladachiv [The ways and possibilities of high school teachers metacognitive competence diagnosis]. *Psychologis: Scientific Edition*, 46(2).

11. Dubovitskaia, T. D. (2005). K probleme diagnostiki uchebnoi motivatsii [To the questions of the diagnosis of educational motivation]. *Voprosy Psikhologii*, 3, 73-78.
12. Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
13. Epstein, W., Glenberg, A. M., & Bradley, M. M. (1984). Coactivation and comprehension: Contribution of text variables to the illusion of knowing. *Memory & Cognition*, 12(4), 355-360.
14. Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Research findings and recommendations. Millbrae, CA: The California Academic Press.
15. Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
16. Facione, P.A. (2007). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
17. Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
18. Frumos, F. (2015). Metacognitive monitoring accuracy and academic performance at university students. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 19 (2), 307- 314.
19. Halpern, D.F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. (3rd ed.). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates.
20. Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
21. Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74.
22. Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). New York, NY, US: Psychology Press.
23. Huiitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.htm>.
24. Ilyina, T. I. (2003). Motyvatsia navchannia u vuzi [Motivation of education in higher educational establishment]. In V. Y. Klochko (Ed.), *Vikova Psikhologia*. Retrieved from <http://medbib.in.ua/motivatsiya-obucheniya-vuze-39992>.
25. Karpov, A. V., & Skitiaeva, I. M. (2005). *Psikhologia metakognitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of metacognitive processes of the identity] (pp. 1-320). Moscow, Russia: Izdatelstvo «Institut Psikhologii RAN».
26. Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
27. Koriat, A. (1993). How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing. *Psychological Review*, 100(4), 609-639.
28. Koriat, A. (1997). Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126, 349-370.
29. Ku, K. Y. L., & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(3), 251-267.
30. Kuhn, D. (1999). A developmental model for critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26.
31. Kuhn, D., & Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43, 268-273.
32. Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. London: Parsons Publishing.
33. Lilienfeld, S. O., Ammirati, R., & Landfeld, K. (2009). Giving debiasing away: Can psychological research on correcting cognitive errors promote human welfare? *Perspectives on Psychological Science*, 4, 390-398.
34. Lipman, M. (1988). Critical thinking – What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
35. Lockwood, F. (2003). Metacognition and critical thinking for effective learning. Retrieved from <http://www.angelfire.com/bc2/df/critical.html>.
36. Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5, 137-156.
37. Maki, R. H., & Berry, S. L. (1984). Metacomprehension of text material. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10, 663-679.
38. Maudsley, G., & Strivens, J. (2000). «Science», «critical thinking» and «competence» for Tomorrow's Doctors. A review of terms and concepts. *Medical Education*, 34(1), 53-60.
39. Mayer, R., & Goodchild, F. (1990). *The critical thinker*. New York: Wm. C. Brown.
40. McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12.
41. Moore, D. A., & Cain, D. M. (2007). Overconfidence and underconfidence: When and why people underestimate (and overestimate) the competition. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103, 197-213.
42. Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125-173.
43. Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1-25). Cambridge, MA, US: The MIT Press.

44. Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *Journal of Experimental Education*, 74(1), 7-28.
45. Parkinson, M. M. (2009). «What did I learn?» and «How did I do?» The relation between metacognition and word learning. In P. A. Alexander (Chair), *Meta-what? Measuring Monitoring and Control*. Symposium conducted at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, USA.
46. Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
47. Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3-24.
48. Pulford, B. D. (1996). Overconfidence in human judgment (Unpublished doctoral thesis). University of Leicester, Leicester, United Kingdom.
49. Savin, E. Y., & Fomin, A. E. (2013). Kognitivnaia psikhologia obrazovaniia: auditoria kak laboratoriia [Cognitive psychology of education: Classroom as laboratory]. *Psikhologia v vuze*, 3, 67-83.
50. Schoen, D. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
51. Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4, 33-45.
52. Semerci, Ç., & Elaldi, S. (2014). The roles of metacognitive beliefs in developing critical thinking skills. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 317.
53. Serra, M. J., & Metcalfe, J. (2009). Effective implementation of metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of meta-cognition in education* (pp. 278-298). New York, NY, USA: Routledge.
54. Sternberg, R. J. (1986). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement National Institute of Education. Retrieved from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>.
55. Shovkova O., & Pasichnyk I. (2019). The illusion of thinking in metacognitive monitoring of university students. *Journal of Cognitive Science*, 20(1), 79-110.
56. Swartz, R. (2003). Infusing critical and creative thinking into instruction in high school classrooms. In D. Fasko (Ed.), *Critical thinking and reasoning* (pp. 293-310). Cresskill: Hampton Press.
57. Tama, C. (1989). Critical thinking has a place in every classroom. *Journal of Reading*, 33, 64-65.
58. Tarricone, P. (2011). *The Taxonomy of Metacognition*. New York Taylor & Francis Group.
59. Valdez, A. (2013). Student metacognitive monitoring: Predicting test achievement from judgment accuracy. *International Journal of Higher Education*, 2, 141-146.
60. Vezzosi, M. (2004). *Critical Thinking and Reflective Practice: The Role of Information Literacy, Literature Review*. University of Northumbria-Newcastle. Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 8-19.
61. Zabrocky, K. M., & Agler, L. (2008). Metacognition and learning. In *Encyclopedia of Educational Psychology* (Vol. 2, pp. 673-676). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС

Отримано: 30 липня 2019 р.

Прорецензовано: 02 серпня 2019 р.

Прийнято до друку: 05 серпня 2019 р.

e-mail: marvaspsy@mail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-67-72

Васіна М. О. Співвідношення стурбованості глобальними екологічними проблемами й особливостями емоційної сфери підлітків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 67–72.

УДК 159 . 9 : 502/504] : 159 . 922 . 8

Васіна Маргарита Олександрівна,

*аспірантка кафедри загальної, вікової та практичної психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

СПІВВІДНОШЕННЯ СТУРБОВАНOSTІ ГЛОБАЛЬНИМИ ЕКОЛОГІЧНИМИ ПРОБЛЕМАМИ Й ОСОБЛИВОСТЯМИ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ

Роботу присвячено вивченню стурбованості глобальними екологічними проблемами в контексті формування екологічної компетентності серед підлітків. Розглянуто поняття екологічної компетентності через поняття екологічної свідомості. Проаналізовано традиційні підходи до екологічної свідомості. Визначено, що екологічна свідомість є самостійною формою соціальної свідомості. Охарактеризовано підлітковий вік як оптимальний період для формування екологічної свідомості, і як результат – екологічної компетентності. Розглянуто можливість зв'язку стурбованості глобальними екологічними проблемами з емоційними особливостями підлітка. Доведено, що існує зв'язок між деякими особливостями емоційної сфери та проявами стурбованості глобальними екологічними проблемами. А саме: між загальним показником стурбованості та незахищеністю і тривожністю, між екологічною інтернальністю та тривожністю і почуттям неповноцінності, між фінансово-економічними пріоритетами (що домінують над екологічними) та почуттям фрустрації.

Ключові слова: *екопсихологічна компетентність, екологічна стурбованість, емоційні особливості.*

Marharyta Vasina,

*PhD student of psychological department
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University*

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ANXIETY OF GLOBAL ENVIRONMENTAL PROBLEMS AND SPECIAL FEATURES OF THE EMOTIONAL SPHERE OF ADOLESCENTS

The paper deals with the study of global environmental concerns in the context of forming an environmental competence among adolescents. The concept of ecological competence is considered through the concept of ecological consciousness. Traditional approaches to environmental consciousness are analyzed. An ecological consciousness is determined as an independent form of social consciousness. Adolescence is characterized as the optimum period for the formation of ecological consciousness, and as a result – of environmental competence. The possibility of connection of global environmental problems with emotional characteristics of the teenager is considered. It is proved that there is a connection between some peculiarities of the emotional sphere and manifestations of concern about global environmental problems: between a general measure of concern and insecurity and anxiety, between environmental internality and anxiety and a sense of inferiority; and between financial and economic priorities (ecological dominant) and a sense of frustration.

Key words: *ecopsychological competence, environmental concern, emotional features.*

Постановка проблеми. Уже не перше десятиліття світові громади обговорюють і вирішують екологічні проблеми, більшість із яких задає вектор поступових змін на глобальному рівні. Упродовж останніх декількох років це питання суттєво почало турбувати й нашу країну. У міжнародній спільноті залучення країни до вирішення екологічних проблем засвідчує розвиток суспільства та соціальну свідомість громадян. Оскільки для нашої держави цей вектор новий, досить часто не вистачає цілісного розуміння екологічної ситуації або існує стурбованість екологічними проблемами за низької готовності змінити власні поведінкові звички.

Актуальним питанням є формування екопсихологічної компетентності в громадян, що не може відбуватися швидко, як і будь-який із аспектів світогляду. По-перше, цей феномен мало досліджений у сучасній науці й потребує комплексного підходу, по-друге, на практиці формування екопсихологічної компетентності потребує влучного набору технік і методів.

Один із важливіших аспектів сформованості екопсихологічної компетентності людини – готовність до проекологічної поведінки, на яку, своєю чергою, може впливати особистісна стурбованість та обізнаність у глобальних екологічних проблемах всесвіту та локальних територій. Варто зазначити, що міжнародний досвід з екологічної культури громадян розвинених країн (наприклад, скандинавських) підтверджує, що вже з молодшого підліткового віку дитина може мати готовність до проекологічної поведінки, якщо попередньо була сформована певна екологічна компетентність, яка містить обізнаність

у глобальних екологічних проблемах. На сьогодні в нашій країні екологічна тематика стає популярною серед молоді, але запит суспільства передбачає більш раннє вікове занурення до теми.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Українські та закордонні науковці все частіше вивчають проблеми особливостей екологічної свідомості, проєкологічної поведінки, екологічної стурбованості, що можуть бути компонентами екопсихологічної компетентності. До теми дослідження досить близькі напрацювання сучасних українських учених: А. М. Львовичіної (вивчення екологічної культури) [15], О. В. Грезе (формування екологічної свідомості) [7], Ю. М. Швалба (аналіз екологічно-орієнтованого способу життя), І. В. Кряж (проєкологічні установки, екологічна стурбованість особистості та ін.). Однак більшою мірою увагу зосереджують на віковій категорії молоді. Деякі роботи розглядають загальні положення розвитку екологічної свідомості в старшому шкільному віці (О. С. Грибанова, Б. О. Навроцький, Н. А. Негруца, Л. Я. Полянінов, Ю. О. Саунова, О. Ю. Набочук та ін.). Водночас екологічна психологія як актуальна ланка сучасної психології чітко не висвітлює формування екопсихологічної компетентності в підлітків. Цим і обумовлений вектор нашої статті.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й експериментально дослідити співвідношення стурбованості глобальними екологічними проблемами з особливостями емоційної сфери підлітків.

Матеріали і методи дослідження: *Теоретичні* – аналіз сучасних вітчизняних і закордонних наукових праць, порівняння методології та її узагальнення. *Емпіричні:*

б) Проективна методика «Будинок, дерево, людина» в модифікації Р. Ф. Беляускйого. Ця методика дає змогу дослідити особливості емоційної сфери підлітків, а модифікація Р. Ф. Беляускйого уможливає кількісний аналіз якісних показників за допомогою згрупованих симптомокомплексів [1]. Кожен із восьми симптомокомплексів має низку показників, які оцінюють від 0 до 3 балів за ступенем вираженості на одному, двох чи трьох малюнках. За кожним симптомокомплексом обчислюють загальну кількість балів та визначають відсоток, що й відображає вираженість симптомокомплексу. Максимальна сума балів у кожному симптомокомплексі: незахищеність – 12 балів; тривожність – 21 бал; недовіра до себе – 7 балів; почуття неповноцінності – 11 балів; ворожість – 13 балів; конфліктність (фрустрація) – 17 балів; труднощі спілкування – 13 балів; депресивність – 11 балів. Учні пропонують спочатку намалювати будинок, потім – дерево, тоді – людину. Після цього дитині ставлять уточнювальні запитання до кожного з малюнків. Приклад інструкції: «Намалюй, будь ласка, будинок/дерево/людину».

с) Опитувальник стурбованості глобальними екологічними проблемами ЕкО30 (авт. І. В. Кряж). Методика спрямована на вивчення екологічних установок, а саме тих, що виявляються у ставленні до проблеми глобальних екологічних змін. Структура опитувальника містить інтегральну шкалу стурбованості глобальними екологічними проблемами та 4 субшкали: екологічна інтернальність, шкала фінансово-економічних пріоритетів, біоцентризм і заперечення екологічних проблем [13]. Загальний показник стурбованості екологічними проблемами – це визнання актуальності та значущості глобальних екологічних змін, спричинених економічною діяльністю людини та загрозливих усім біологічним видам, а не тільки людству. «Екологічна інтернальність» висвітлює стурбованість глобальними екологічними проблемами через визнання людини відповідальною за знищення природного світу (основною з причин убачається постійне нарощування споживання). Тобто ця субшкала вказує на внутрішній локус контролю в сприйнятті екологічних змін. Шкала фінансово-економічних пріоритетів виражає «грошове занепокоєння». Тобто гроші розглядають як універсальний показник сили та засіб вирішення проблем, зокрема й глобальних екологічних. Фінансові проблеми переважають над екологічними, які потрібно вирішити першими. «Біоцентризм» указує на готовність осмислювати екологічні загрози з позицій біоцентризму, що відповідає змісту біосферного занепокоєння. У контексті ставлення до природного оточення ця шкала висвітлює екологічний егалітаризм – визнання екологічних прав інших тварин. «Заперечення глобальних екологічних загроз» відображає готовність осмислювати екологічні зміни як малозначущі, незалежні від людей і перебільшені. Таку диспозицію можна схарактеризувати як екологічну безпечність, яка призводить до недооцінки або ігнорування антропогенних екологічних загроз.

Методи математичної статистики. Застосовано описовий, кореляційний і порівняльний аналізи. Оброблення відбувалося за допомогою методів описової статистики з урахуванням величини вибірок, t-критерію Стюдента, що виявляє значущість розбіжностей, і методу кореляційного аналізу Спірмена.

Характеристика вибірки. Вибірка складалася із 48 осіб – учнів 11 класів загальноосвітніх шкіл міста Полтави. Усього – 25 хлопчиків і 23 дівчинки віком 16–17 років.

Виклад основного матеріалу. Після низки екологічних катастроф наприкінці минулого століття формування екологічної свідомості набуло актуальності, адже людство почало усвідомлювати, що деякі наслідки його діяльності незворотні. Через гостру потребу вирішити екологічні проблеми почали з'являтися наукові течії психології, філософії, екології та інших природничих галузей, що шукають відповіді на питання взаємодії людини і природного світу, насамперед звертаючись до такого поняття, як екологічна свідомість.

Аналізуючи теоретичні джерела, О. Ю. Набочук зауважує про те, що існує 4 напрямки розгляду екологічної свідомості як феномену [17]. Один із них розглядає екологічну свідомість як психічну структуру, що має складну форму та відображає ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності, а також до інших суб'єктів, суспільства й наслідків їхньої діяльності. А. М. Кочергін, М. Г. Васильєв і Ю. Г. Марков висвітлюють екологічну свідомість як сукупність узагальнених уявлень про природу, певні ідеали та переконання, що виявляються у взаємодії людини з природою. В. О. Скребець визначає екологічну свідомість як «найвищий рівень психічного відображення природного та штучного середовища, власного внутрішнього світу, рефлексію відносно місця і ролі людини в біологічному, фізичному і хімічному світі, а також саморегуляцію цього відображення» [18, с. 31]. Учений дотримується ідеї, що екологічна свідомість розвивається через свідомі позиції та дії людини у взаємодії з природою. Роботи С. Д. Деряби [8], І. В. Кряж [12], В. О. Моляко, О. В. Овсянникової, В. І. Панова, О. А. Петрової, А. В. Яковенка, В. А. Ясвіна [21] та ін. також відображають цей напрямок у розумінні поняття екологічної свідомості. Для робіт О. В. Овсянникової, А. В. Яковенко, А. В. Гусєвої характерне визначення екологічної свідомості як сукупності поглядів, теорій і емоцій, що відображають взаємостосунки людини (суспільства) і природного середовища з метою розв'язання проблемних ситуацій. До форми вияву екологічної свідомості належать такі компоненти, як розумовий та емоційний [17].

Другий напрямок розглядає екологічну свідомість як передумову формування екологічного світогляду людини. Найґрунтовніше цю проблему описано в працях В. О. Ігнатова, О. Г. Асмолова, О. В. Попова, В. М. Назаренко, Ю. Д. Желєзнова, В. О. Колибіна, А. Я. Кузнєцова. Спосіб формування екологічної свідомості суб'єкта вони вбачають в ідеї екологічної освіти, що має розвивати компоненти світогляду людини. Головна ідея – наслідування попередніх екологічних знань і культури від попередніх поколінь до теперішніх [17]. Сучасна людина має бути орієнтована на вирішення глобальних екологічних проблем, забезпечення збереження людської цивілізації та біосфери. Така освіта дозволить індивіду мати простір для творчості (насамперед, через науку) під час вирішення цих проблем, а також забезпечить появу новоутворень екологічного характеру, що буде невід'ємною частиною формування екологічної свідомості кожної особистості.

Третій підхід розглядає розвиток екологічного мислення людини як предиктор розвитку екологічної свідомості. Учені, які дотримуються такого погляду (Ю. М. Швалб [20], А. О. Алімова, В. О. Скребця [19], В. О. Моляко [173] та ін.), зазначають, що є принаймні два аспекти, які впливають на формування екологічної свідомості: просування екологічного мислення (екологізація суспільної свідомості) та розвиток творчого потенціалу особистості через екологію суспільства.

Четвертий напрямок, який О. Ю. Набочук [17] називає аксіопсихологічним, розглядає екологічну свідомість як найвищу особистісну цінність. У цьому напрямку реалізують свої погляди такі вчені, як: М. М. Філоненко, С. М. Глазачев, К. А. Романова, А. М. Львовчикіна [15], Н. А. Некрасова та ін.

Однак усі ці підходи розглядають екологічну свідомість як окрему форму соціальної свідомості. Для нашого дослідження це дає розуміння про важливість вивчення не тільки екологічної свідомості, а й такого феномену як екопсихологічна компетентність, що, можливо, відображає не тільки внутрішній складник проєкологічного світогляду, а й зовнішній – уміння застосовувати та реалізовувати внутрішній складник у суспільстві. На нашу думку, підлітковий вік – оптимальним період становлення особистості, коли власне розпочинається формування екологічної свідомості, а водночас і екопсихологічної компетентності. Через особливості розвитку саме на цьому етапі на думку багатьох учених (Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Е. Х. Еріксона, Л. І. Божович, Т. В. Драгунової, І. В. Дубровіної, Г. М. Прихожан) у людини формується світогляд, змінюється та стає більш сталою ціннісно-сміськова сфера. Водночас підліток сповнений негативізму, його пізнавальний інтерес нестійкий через провідну діяльність, тому формування екопсихологічної компетентності має відбуватися в найбільш емоційно привабливій атмосфері. З такою думкою проведено емпіричне дослідження співвідношення ставлення до глобальних екологічних проблем та особливостей емоційної сфери старших підлітків. Адже надмірна емоційна реакція на деякі чинники може стати причиною «відштовхування» екологічної освіти чи неприйняття екологічних цінностей.

Розглядаючи дані за методикою «Дім, дерево, людина», що виявляє особливості емоційної сфери, та застосувавши метод t-критерію Стюдента, ми отримали статистично значущі розбіжності між групами дівчат і хлопців за симптомокомплексом тривожності і недовіри до себе, де перший більш виражений у дівчат, а останній – у хлопців. Також виявлено статистично значущі розбіжності між хлопцями й дівчатами за однією із субшкал ЕКО-30, а саме біоцентризм, де дівчата більш готові, ніж хлопці, осмислювати екологічні загрози з позиції біоцентризму (див. табл. 1).

Таблиця 1

Показники розбіжності особливостей емоційної сфери та стурбованості глобальними екологічними проблемами хлопців та дівчат

	Тривожність	Недовіра до себе	«Біоцентризм»
P	0,008	0,001	0,011

Звернімо увагу на отримані кореляційні зв'язки за методом Спірмена, що виникли між особливостями емоційної сфери та показниками стурбованості глобальними екологічними проблемами (див. табл. 2). Кореляційні зв'язки між симптомокомплексами та субшкалами всередині кожної методики в цій статті не розглядаємо.

Загальний показник стурбованості глобальними екологічними проблемами прямо корелює з такими особливостями емоційної сфери, як незахищеність і тривожність (рис.1).

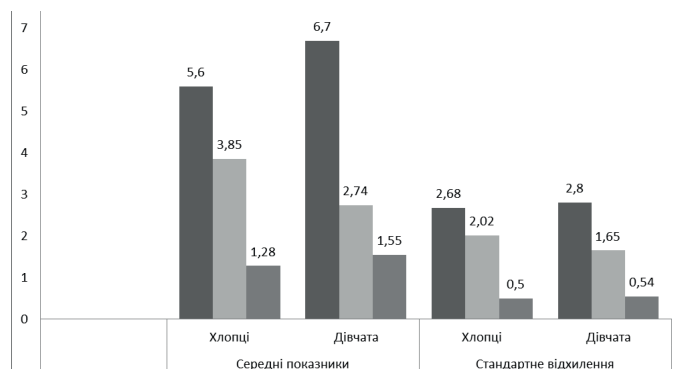


Рисунок 1. Співвідношення середніх показників емоційної сфери та показників стурбованості глобальними екологічними проблемами

Тому можемо зробити припущення: що більше виражене почуття незахищеності та тривожності в підлітка, то більше така людина занепокоєна глобальними екологічними проблемами й навпаки. Можливо, для тривожної людини сфера екології якраз і підвищує ту тривожність, людина може цікавитися екологічними проблемами, тому що занепокоєна станом світу. Щодо почуття незахищеності, цілком можливо, що воно виникає в разі високої стурбованості екологічними проблемами, адже фактично життя людства залежить від екологічного стану планети.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між особливостями емоційної сфери та стурбованістю глобальними екологічними проблемами підлітків

	Загальний показник стурбованості	Екологічна інтернальність	«Гроші»
Незахищеність	0,399**	-----	-----
Тривожність	0,405**	0,739**	-----
Почуття неповноцінності	-----	0,302**	-----
Конфліктність (фрустрація)	-----	-----	0,533*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Екологічна інтернальність прямо корелює з тривожністю. Отже, тривожність як особливість емоційної сфери, можливо, може відображатися в занепокоєнні глобальними екологічними проблемами. Або ж екологічна інертність як вияв стурбованості екологічними проблемами може породжувати вираженість тривожності підлітка. Маємо прямий кореляційний зв'язок між екологічною інтернальністю та почуттям неповноцінності. Можливо, це пов'язано передовсім із внутрішнім локусом контролю, адже людина, яка відчуває себе неповноцінною, переживає свою винятковість у негативному сенсі. Екологічна інтернальність також містить стурбованість екологічними проблемами разом із почуттям провини (людства) за це. Тобто також відображається внутрішній локус контролю.

Шкала фінансово-економічних пріоритетів прямо корелює з конфліктністю (фрустрованістю). Тобто що більше людина відчуває фрустрованість із певних питань, то більше вона схильна ставити в пріоритет гроші, фінансові проблеми. Або навпаки, що менше людина вбачає гроші засобом вирішення екологічних проблем, то менше вона відчуває фрустрованість, конфліктність із собою.

Отже, ми бачимо, що в підлітковому віці є певні зв'язки між емоційними особливостями та стурбованістю глобальними екологічними проблемами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Опираючись на проведені теоретичне й емпіричне дослідження, можемо зробити такі висновки. Аспект формування екологічної компетентності мало вивчений у сучасному науковому просторі, але поняття екологічної свідомості розглянуте досить детально. Існує декілька підходів до його розуміння, однак здебільшого екологічну свідомість розглядають як самостійну форму соціальної свідомості. Опираючись на один із підходів до розуміння поняття екологічної свідомості, можемо побачити важливість екологічної освіти та формування психоекологічної компетентності. На нашу думку, найвдалішими часом для формування екопсихологічної компетентності може бути підлітковий вік. Адже саме тоді формується світогляд і ціннісно-мотиваційна сфера особистості. Базуючись на емпіричному дослідженні, бачимо прямий зв'язок між деякими особливостями емоційної сфери та виявами стурбованості глобальними екологічними проблемами, а саме: між загальним показником стурбованості та незахищеністю і тривожністю, між екологічною інтернальністю та тривожністю і почуттям неповноцінності, між фінансово-економічними пріоритетами (що домінують над екологічними) та почуттям фрустрованості.

У подальшому на основі теоретичного аналізу плануємо емпіричне дослідження інших аспектів, що можуть впливати на формування екопсихологічної компетентності.

Література

1. Беляускайте Р. Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития ребёнка. *Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога* / отв. ред. И. В. Дубровина. М.: Изд-во АПН СССР, 1987. С. 67–80.
2. Борець Ю. В. Екологічна ціннісно-сміслова орієнтація громадянської компетентності майбутніх психологів і юристів. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 7. Екологічна психологія*. 2016. №42. С. 24–33.
3. Вернік О. Л. Екологічна криза як ресурс екологізації життєдіяльності особистості. *Актуальні проблеми психології збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 7. Екологічна психологія*. 2016. №42. С. 51–60.
4. Вовчик-Блакитна О. О. Погляд на екологічно орієнтовану життєдіяльність крізь призму особистісних детермінант. *Актуальні проблеми психології збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 7. Екологічна психологія*. 2016. №41. С. 51–60.
5. Волеваха І. Б., Волеваха Д. С. Соціокультурний та віковий чинники екологічного світогляду особистості. *Актуальні проблеми психології збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 7. Екологічна психологія*. 2016. №42. С. 70–80.
6. Горбань Г. О. Соціалізація особистості та екологічність освітнього простору. *Актуальні проблеми психології збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 7. Екологічна психологія*. 2016. №42. С. 117–126.
7. Грезе О. В. Особливості формування екологічної свідомості у студентів гуманітарного і технічного напрямів підготовки: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2009. 212 с.
8. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 480 с.
9. Дубініна Д. Е. Психологічні складові екологічної компетентності студентської молоді. *Актуальні проблеми психології збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 7. Екологічна психологія*. 2016. №42. С. 127–134.
10. Коломієць Л. І. Екологічність освітнього середовища вищого навчального закладу як чинник первинної професіоналізації майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми психології збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 7. Екологічна психологія*. 2016. №42. С. 159–169.
11. Комар Т. Д. Психологічні засади екологічності в міжособистісних стосунках підлітків. *Актуальні проблеми психології збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 7. Екологічна психологія*. 2016. №42. С. 170–179.
12. Кряж І. В. Методологические аспекты исследования экологических представлений. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. Київ: Міленіум, 2005. Т. 7, вип. 5, ч. 1. С. 249–259.
13. Кряж І. В. Структурная модель обыденных представлений о проблеме экологической безопасности. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: «Психологія»*. 2010. №902. Вип. 43. С. 126–137.
14. Кряж І. В., Баєва К. О. Екологічна стурбованість як умова екологічно відповідальної поведінки. *Актуальні проблеми психології збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 7. Екологічна психологія*. 2016. №42. С. 180–190.
15. Львовичкіна А. М. Застосування креативних методів у процесі вивчення екологічної психології. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. Київ, 2006. Т. 7, вип. 8. С. 323–329.

16. Моляко В. О. Психологічні наслідки Чорнобильської катастрофи. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України: у 12 томах*. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Т. 12: Проблеми психології творчості / заг. ред. В. О. Моляко. С. 8–21.
17. Набочук О. Ю. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Рівне, 2015. 359 с.
18. Скребец В. А. Экологическая психология: учеб. пособие. Киев, 1998. 142 с.
19. Скребец В. О. Особливості екологічної свідомості в умовах наслідків техногенної катастрофи: дис. доктора психол. наук: 19.00.01. Київ, 2006. 441 с.
20. Швалб Ю. М. Еколого-психологічні виміри способу життя. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Міленіум, 2005. Т. 7, вип. 5, ч. 2. С. 294–301.
21. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. Москва: Смысл, 2000. 456 с.

Отримано: 03 липня 2019 р.

Прорецензовано: 05 липня 2019 р.

Прийнято до друку: 09 липня 2019 р.

e-mail: voloshka_sm@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-73-76

Волошин С. М. Особливості змісту соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 73–76.

УДК 316.61-054.73

Волошин Світлана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практичної психології
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВОГО СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто наукові підходи до визначення змісту соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб до соціального середовища; схарактеризовано компоненти адаптації та її особливості; уточнено зміст поняття «соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб»; окреслено, що соціально-психологічна адаптація обумовлюється зовнішніми та внутрішніми чинниками нового соціального середовища, яке спрямоване створити належні умови; встановлено, що успішність та якість адаптації буде залежати від внутрішніх та зовнішніх факторів – емоційно-вольової та мотиваційної сфери, спадковості особистості.

Ключові слова: адаптація, внутрішньо переміщені особи, компоненти адаптації, соціально-психологічна адаптація, соціальне середовище.

Svitlana Voloshyn,

PhD in Pedagogics, Senior Lecturer of the Department of Applied Psychology
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych

FEATURES OF CONTENT OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS TO A NEW SOCIAL ENVIRONMENT

The article deals with scientific approaches to the definition of the content of social and psychological adaptation of internally displaced persons to the social environment; the components of adaptation and its features are characterized; the concept of social and psychological adaptation of internally displaced persons is specified. The social and psychological adaptation is conditioned by external and internal factors of the new social environment and is substantiated that is aimed at creating the proper conditions it has been established that the success and quality of adaptation will depend on internal and external factors – emotional and volitional and motivational sphere, heredity of the individual.

Key words: adaptation, internally displaced persons, components of adaptation, social and psychological adaptation, social environment.

Постановка проблеми. Політично-економічна ситуація сучасних соціальних умов актуалізує звернення дослідників до проблем однієї з найбільш незахищених категорій суспільства – внутрішньо переміщених осіб. Пристосування до нового суспільного устрою вимагає насамперед розуміння нових соціокультурних передумов, які формуватимуть особливості соціального та психічного життя цієї категорії населення.

Процес інтеграції складний і різноспрямований. На практиці адаптація відбувається нерівномірно і розтягується в часі. Дослідження процесу адаптації вказують на ряд чинників – макроструктура, політичні, просторові, економічні, соціальні, культурні та психологічні.

Згідно з офіційними даними оцінки розселення внутрішньо переміщених осіб, інформація така: на території Львівської області проживає 5 987 осіб, Рівненської – 3 204, Закарпатської – 3 462 особи [9, с. 32–35]. Як бачимо, дані свідчать про те, що в сучасних умовах маємо тенденцію до переобтяження ринків праці й соціальної інфраструктури різних регіональних територій. Викликом для соціальної політики України стала поява внутрішньо переміщених осіб (ВПО) через відсутність методичних рекомендацій, розробок, законодавчих положень та актів, які б належно регулювали перебіг їхньої інтеграційної ситуації та адаптації в соціумі.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічна література сьогодні забарвлена різноманітними аспектами вивчення й аналізу тенденцій соціокультурного життя внутрішньо переміщених осіб. Л. Корель [7], В. Надрага [8], Т. Семигіна [12]. Л. Гришанов, В. Цуркан [3] у психолого-педагогічних студіях досліджують особливості соціального середовища й визначають адаптацію результатом зміни мікросоціального устрою. О. Малиновська [6] аналізує адаптаційну систему міграційних рухів крізь призму політико-економічних змін сучасного суспільства. Важливим аспектом вирішення проблеми міграції є дослідження змісту та механізмів соціально-психологічної адаптації, яке

зумовлює долучення переселенців до нового середовища життя. У цьому контексті важливо залучити до соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб міждисциплінарну команду фахівців.

Мета статті – проаналізувати зміст соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища.

Матеріали і методи дослідження: *системного аналізу* – для виявлення подібності та відмінності поглядів науковців на проблему соціально-психологічної адаптації; *структурно-функційного аналізу* – для розкриття та визначення особливостей процесу адаптації внутрішніх переселенців; *систематизації й узагальнення матеріалів дослідження* – для формулювання об'єктивних висновків та рекомендацій.

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» передбачено, що внутрішньо переміщена особа – «громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту» [6].

Адаптацію науковці трактують шляхом зміни або набуття нових особистісних характеристик. Таку думку стосовно цього феномену знаходимо в дослідженнях Л. Гришанова та В. Цуркана, які в зміст адаптації вкладають процес і результат пристосування до умов соціального середовища [3, с. 29].

Загалом інтеграцію та проходження соціально-психологічної адаптації ускладнюють причини суб'єктивного та об'єктивного характеру. З-поміж них виокремлюють такі: недостатня визначеність соціально-правового захисту та особистісного статусу ВПО; несприятливе чи вороже ставлення до цієї категорії осіб з боку населення території, на яку вони переїхали.

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери зазначено, що соціальна адаптація – це пристосування особистості до умов нового соціального середовища, яке відбувається шляхом формування стосунків із соціальними об'єктами та суб'єктами її життя [5, с. 8].

У дослідженнях О. Малиновської [6] вказано, що особливості внутрішньої міграції осіб варто розглядати в системі політичних та економічних викликів у суспільстві. Т. Семігіна [12] досліджує зміст і методи роботи територіальної громади щодо здійснення соціального супроводу переміщених осіб. Механізми та стратегії соціально-педагогічної роботи крізь призму соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб проаналізовано в працях Л. Корель [7].

К. Рубчевський зазначає, що соціально-психологічна адаптація – це інтеграція осіб у соціальне оточення та нове середовище. Цей процес, на думку дослідника, передбачає долучення в соціальну ієрархію. Дослідник наголошує на неперервності процесу соціально-психологічної адаптації [11].

Теорію оцінки формування адаптаційних стратегій вимушених переселенців вивчає Ю. Джулахорн. Науковець стверджує, що перебіг соціально-психологічної адаптації схожий до U-подібної кривої. Окремі її частини відтворюють етапи. Крива відображає стрибкоподібність в очікуваннях вимушених переселенців – стрибок від оптимізму до негативного впливу середовища зі зростанням безпорадності та наступним відродженням оптимізму з адаптаційною установкою особистості [1, с. 198].

Отже, соціально-психологічну адаптацію обумовлюють зовнішні та внутрішні чинники нового соціального середовища, спрямованого створити належні умови. Успішність і якість адаптації буде залежати від внутрішніх і зовнішніх факторів – емоційно-вольової та мотиваційної сфери, спадковості особистості. У дослідницьких студіях розрізняють дві стратегії соціально-психологічної адаптації особистості до нових соціальних умов: активну й пасивну. В умовах активної адаптації внутрішньо переміщені особи безумовно стають беззаперечними учасниками адаптаційного процесу, впливаючи на своє буття.

Зміст адаптації до нового соціального середовища розглядають як процес «установлення оптимальної відповідності особистості і середовища в ході здійснення діяльності, який дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними значимі цілі» [1, 5].

Важлива думка про те, що діти із сімей внутрішньо переміщених осіб особливо важко адаптуються в новому соціальному середовищі. Ідеться загалом про загальноосвітній навчальний заклад. Дітям притаманний виснажений емоційний потенціал, тому вони потребують спеціальної допомоги фахівців соціальної сфери.

Можливості соціально-психологічної адаптації особистості визначають завдяки онтогенетичній соціалізації, яка полягає в міжособистісному спілкуванні та взаємодії особистості й інших учасників соціального середовища. Результатом адаптованості залишається набуття нових механізмів і норма соціальної поведінки, нових виховних установок, особливостей характеру й темпераменту [12, с. 17–18].

Запорукою успішної адаптації ВПО впродовж 2014–2019 рр. стало проведення в міських і районних центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді активної просвітницької та соціально-психологічної роботи з внутрішньо переселеними особами різних вікових категорій, зокрема шляхом надання психолого-педагогічних послуг, консультацій і здійснення соціально-психологічного супроводу, сприяння зміцненню їхнього соціального здоров'я.

Внутрішньо переміщені особи, які прибувають у нове соціальне середовище, мають на меті змінити свою поточну життєву ситуацію, здійснити мрії, стати успішними, вони перебувають перед потребою знайти себе в новому середовищі, отримати атрибути, властивості й навички, які дозволяють ефективно функціонувати в новій ситуації.

Ці труднощі передбачають занепокоєння, зниження рівня самооцінки, відсутність віри у власні здібності, пасивність і відхід від соціальних контактів та подій. Внутрішньо переміщені особи відчувають труднощі з адаптацією, за даними наукових досліджень – неврози, тривожність, зміну, хронічну апатію, дратівливість, нервозність, безсоння.

Одна з проблем, з якими стикаються ці особи, – несприятливе ставлення до них, соціальне незадоволення або прихована недовіра, часто – дискримінація з боку громадян, обмеження свободи в політичній, адміністративній, економічній, соціальній і культурній сферах. Ураховуючи, що проблеми психічного здоров'я – невід'ємна частина життя внутрішньо переміщених осіб, варто активізувати дії практичних психологів для мінімізації ймовірності їх виникнення.

Надання інформації про пропозиції працевлаштування та умов проживання безпосередньо впливає на стратегії адаптації. Внутрішньо переміщені особи в ситуації появи перших проблем зі здоров'ям повинні використовувати допомогу психолога, щоб запобігти ескалації пережитих труднощів.

Адаптація – складний, багатовимірний процес, який треба розглядати в політичній площині, адже він також стосується правової природи внутрішньо переміщеної особи, умов визначення часу та законності її перебування. Політичний статус внутрішньо переміщеної особи визначає її права й обов'язки, одночасно встановлюючи ступінь, до якого вона може отримати вигоду з державних ресурсів, як-от, доступ до ринку праці, система освіти, соціальна та медична допомога.

Другий вимір інтеграції – економічний, належить до економічної сфери життя. У довгостроковій перспективі економічна діяльність особи слугує вирішальним чинником для ефективного залучення в суспільство. Це пов'язано з вивченням основних принципів регулювання суспільного життя в новому соціокультурному контексті. Така ситуація може призвести до проблем зі спілкуванням з іншими, розуміння навколишнього світу і ефективного функціонування в ньому. Ключовим питанням соціальної інтеграції постає взаємодія та їхня якість на місці проживання, на робочому місці або в навчальних закладах.

Яскравим взірцем психологічної роботи є державна програма «Радник з питань ВПО», яку реалізовує Київський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Цей вид допомоги започаткувало Міністерство соціальної політики України за підтримки канадської неурядової організації Stabilization Support Services, яку розробив уряд Великої Британії. Проєкт має на меті надати пряму юридичну та психологічну допомогу особам, що постраждали внаслідок військових конфліктів на території України [9].

Успішними проєктами, які здійснюють соціальну підтримку та соціально-психологічну адаптацію, є діяльність волонтерського центру «Фролівська 9/11 – БО «Свої», «Донбас SOS», БФ «Допомога Дніпра» та ін., які спрямовують свої зусилля наданням консультаційної допомоги та соціального супроводу [10].

Результативність адаптації внутрішньо переміщених осіб обумовлена багатьма чинниками, що регламентують процес їхньої адаптації. Чільне місце посідає характер сприйняття вимушених переселенців з боку жителів місцевості, готовності сприймати внутрішньо переміщених осіб як активних жителів, їхні переконання, організацію побуту, мови тощо.

Інституційну модель соціально-психологічної застосовують благодійні та соціальні організації. Згідно з результатами дослідження Інституту економіки та прогнозування Національної академії наук України, проведеного 2016 р., громадські організації відповідають за надання внутрішньо переміщеним особам соціальних послуг.

Вирішення соціальних і життєвих проблем ВПО відбувається завдяки проведенню соціального інспектування. Мета цієї технології – ідентифікувати потреби особистості, тому у структурі міських і районних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді створюють центри допомоги вимушеним переселенцям, які намагаються залучати інших суб'єктів до процесу соціально-психологічної адаптації. До системи діяльності мережі міських і районних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді входить формування життєвих умінь і навичок, особистісно-лідерських якостей, проведення просвітницької роботи, організації програми наставництва з внутрішньо переміщеними особами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціально-психологічну адаптацію як феномен у психолого-педагогічній теорії і практиці більш конкретизовано можна розглядати крізь призму аналізу певної вікової групи внутрішньо переміщених осіб – дітей, молоді, дорослих, залежно від їхньої життєвої та професійної Я-концепції в контексті нової соціальної ситуації та середовища. Саме тому ми визначаємо соціально-психологічну адаптацію як специфічну систему із суб'єктивними чи об'єктивними чинниками.

Отже, супровід практичного психолога в процесі соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб буде залежати від опанування прийомами та способами адаптації та активності організації міжособистісної взаємодії в новому соціокультурному середовищі.

Надаючи психологічну допомогу внутрішньо переміщеним особам, фахівець-психолог контролює соціально-психологічну адаптацію та прогнозує її перебіг. Соціально-психологічну адаптацію внутрішньо переміщених осіб визначаємо як процес пристосування та розвитку особистості в умовах нового соціального середовища, зумовленого змінами. Тому створення моделей психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб різних вікових категорій може бути напрямом подальших досліджень.

Література

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Ленинград, 1988. 270 с.
2. Вимушені переселенці та приймаючі громади: уроки для ефективної суспільної адаптації й інтеграції: наукова доповідь / за ред. О. М. Балакіревої. Київ, 2016. 140 с.
3. Гришанов Л., Цуркан В. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов. *Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе*. Кишинев, 1990. С. 29–41.
4. Закон України № 1706-VII від 20.10.2014 р. «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1706-vii>.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за ред. І. Звереві. Київ; Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
6. Малиновська О. А. Внутрішня міграція та тимчасові переміщення в Україні в умовах політичних та соціально-економічних загроз. URL: http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/vnutrishnya_migratsia-45aa1.pdf.
7. Корель Л. В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики. Новосибирск: Наука, 2005. 318 с.
8. Надрага В. І. Проблеми вимушеної внутрішньої міграції населення в контексті концепції «суспільства ризику». *Український соціум*. 2015. № 1. С. 134–198.
9. Оцінка потреб внутрішньо переміщених осіб в Україні та послуг для них. URL: http://www.un.org.ua/images/documents/4509/wcms_464289.pdf.
10. Програма «Радник з питань внутрішньо переміщених осіб». URL: <http://sss-ua.org/golovna/potochni-proekti/>.
11. Рубчевский К. В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация. *Общественные науки и современность*. 2003. № 3. С. 147–151.
12. Семигіна Т. Робота в громаді: практика й політика. Київ: КМ Академія, 2004. 195 с.

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

Отримано: 12 серпня 2019 р.

Прорецензовано: 16 серпня 2019 р.

Прийнято до друку: 16 серпня 2019 р.

e-mail: burlakova22irina@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-78-83

Бурлакова І. А. Соціальні аспекти професійного здоров'я фахівців економічної сфери. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 78–83.

УДК 316.6:613.8:330-027.512

Бурлакова Ірина Анатоліївна,

доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та соціальної роботи,
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля МОН України, м. Северодонецьк, Україна

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

У статті визначено аспекти соціального середовища, у якому формується професійне здоров'я фахівців економічної сфери. Розглянуто стратегії соціальної підтримки різних категорій фахівців. Доведено, що професійне здоров'я фахівця економічної сфери можна формувати лише в контексті особистісно-середовищної взаємодії відповідно до індивідуальних потреб і цінностей.

Ключові слова: професійне здоров'я, фахівці економічної сфери, соціальні аспекти, хронічний стрес, соціальна підтримка.

Iryna Burlakova,

Doctor of Psychological Sciences, Associate professor, professor of the Department of Practical Psychology and Social Work,
East-Ukrainian National University named after Volodymyr Dahl Severodonetsk, Ukraine

SOCIAL ASPECTS OF OCCUPATIONAL HEALTH OF SPECIALISTS OF THE ECONOMIC SPHERE

The article defines the aspects of the social environment of the occupational health of professionals of the economic sphere. The strategies of social support for various categories of specialists are considered. It is proved that the formation of occupational health of professionals of the economic sphere can be carried out only in the context of personal-social environment interaction in accordance with individual needs and values.

Key words: occupational health, specialists of the economic sphere, social aspects, chronic stress, social support.

Постановка проблеми. Сьогодні відбувається зміна суспільного статусу здоров'я як явища соціуму, що віддзеркалено як в індивідуальному розумінні, так і в оцінці всього людства. Здоров'я зберігає своє значення для індивіда як певна цінність і відповідний стан (відсутність болю, недуги), що забезпечує можливість працювати. Також воно набуває нових вимірів: формується нове ставлення до нього як особливого соціального феномену. Здоров'я (як особливе соціальне явище) все більшою мірою стає структуроутворювальним чинником соціального буття, що реалізується в суб'єктній життєдіяльності конкретних індивідів.

У сучасному світі соціальним аспектам відводять дуже важливу роль як чинникам, що безпосередньо й опосередковано формують сферу здоров'я особистості. Дослідження свідчать про те, що найчастіше якість життя і рівень психічної адаптації більшою мірою залежать від соціальних характеристик індивіда, ніж від клінічних. Водночас здебільшого параметри якості життя та здоров'я співвідносять із психологічними змінними, які виявляють нерівномірний розподіл між представниками різних соціальних груп. Усе це робить актуальним диференційовані підходи в організації програм первинної профілактики захворювань і супровід лікувально-реабілітаційного процесу.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій із проблем оцінки стану здоров'я населення свідчить про стійкий інтерес психологічних наук до вивчення здоров'я як соціального явища, розгляду питань соціальної обумовленості здоров'я. Вияв індивідуального здоров'я як агрегованого результату суспільних процесів розглядають М. Вебер, Е. Дюркгейм, Е. Фромм, оцінку здоров'я як аспекту соціально-екологічної якості життя подано в роботах П. І. Калью, В. А. Ядова, В. Н. Иванова, С. І. Бояркіної та ін. У працях І. А. Гундарова, Н. Х. Гафіатулліної динаміку рівня здоров'я людини пов'язано з функціонуванням соціальних структур, вивчено закономірності системи взаємодії членів суспільства, коли продуктивність індивіда є компонентом синергетичного результату групи, індивідуальне здоров'я постає чинником добробуту суспільства.

Дослідження соціальних установок щодо здоров'я, моделей самозбережувальної поведінки, взаємозв'язку захворюваності та різноманітних факторів ризику, зокрема й аналіз впливу способу життя, відображено в наукових працях Л. Л. Антонової, І. В. Журавльової, В. А. Ядова, Е. В. Дмитрієвої та ін.

Проте в психологічній літературі недостатньо вивчено феномен соціальної обумовленості професійного здоров'я фахівців економічної сфери.

Мета статті – виявити соціальні аспекти професійного здоров'я фахівців економічної сфери.

Матеріали і методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; *емпіричні* – опитування, спостереження.

Виклад основного матеріалу. Найчастіше під час дослідження соціального аспекту якості життя особистості у зв'язку зі станом здоров'я розглядають соціально-економічний статус, соціальний стрес, соціальну фрустрацію та різні компоненти соціальної підтримки.

Під соціальним статусом розуміють становище індивіда або групи в соціальній системі, визначене за економічними, професійними, етнічними й іншими специфічними для цієї системи ознаками (стать, освіта, професія, рівень доходу та ін.). Ключовими ознаками розмежування за соціально-економічним статусом є освіта, професія (наявність / відсутність професійної зайнятості, характер професійної діяльності), рівень доходу.

Вітчизняні та закордонні соціологічні дослідження дають змогу обґрунтовано стверджувати, що з-поміж фахівців із низьким рівнем освіти й доходу, безробітних, які проживають у скрутних матеріальних умовах, на самоті, рівень захворюваності та смертності значно вищий, ніж у соціально більш «благополучних» групах населення [6].

Механізми, що лежать в основі зазначених залежностей, різноманітні, однак загалом відповідають двом моделям: моделі доступності матеріальних ресурсів і моделі доступності психосоціальних ресурсів. Традиційним вважають пояснення, згідно з яким фахівці з вищим соціально-економічним статусом володіють ширшими можливостями для задоволення базових потреб і здатні використовувати більш ефективні заходи, щоби запобігти відхиленням та усунути їх у стані професійного здоров'я.

Водночас усе більшого поширення набуває позиція, згідно з якою існує як прямий вплив соціальних умов на якість життя і здоров'я фахівця, так і вплив, що є опосередкованим комплексом психологічних чинників, які в певних випадках виявляються не лише наслідком впливу середовища на фахівця, а й причиною закріплення на низькому соціально-економічному рівні. До таких опосередкованих чинників належать соціальний стрес, переживання соціальної фрустрації, когнітивно-поведінкові характеристики, рівень соціальної підтримки.

Соціальні процеси на мікро- та макrorівні створюють умови, що сприяють задоволенню актуальних потреб індивіда, або перешкоджають цьому. У тому випадку, якщо джерелом стресу, обумовленого блокуванням значущих потреб, є макросоціальні явища, говорять про соціогенний (соціальний) стрес і порушення адаптації фахівця економічної сфери.

Розглядаючи наслідки глобальних економічних і політичних змін суспільства в період реформ 90-х років XX століття, Ю. Александровський [1] описує особливу групу порушень психічної адаптації – соціально-стресові розлади. Основні причини цих розладів, на думку дослідника, пов'язані із загальною ідеолого-ціннісною дезорієнтацією і актуалізацією макросоціальних проблем, які дезорганізують соціальну діяльність окремих членів суспільства й дестабілізують їхній психічний стан через такі чинники, як непрогнозованість і невідконтрольність подій, невизначеність життєвого становища, незахищеність перед загрозою, незворотність змін тощо.

Значущість соціального стресу не обмежується ситуаціями докорінної зміни економічного та політичного ладу, ситуаціями глобальних соціальних потрясінь, відгомони яких зачіпають навіть тих членів суспільства, які не були їх безпосередніми свідками. Соціальний стрес – ширше поняття, під час розгляду якого на перший план виходять фрустраційні зіткнення індивіда з соціальною системою, а також невідповідність між психічними ресурсами та вимогами, які ставить ця система.

Соціальна нерівність – один із чинників соціального стресу, який переживають насамперед найменш забезпечені верстви населення. На сьогодні хронічний стрес визнали значущим механізмом, що формує несприятливий медико-психологічний прогноз в осіб із низьким соціально-економічним статусом [7]. Низький рівень освіти й достатку, відсутність професійної зайнятості пов'язані з підвищеними стресовими навантаженнями, які визначають особливості взаємодії з середовищем: незахищеність особистого простору, несприятливі екологічні умови, праця в складних умовах, дискримінація, почуття безправності, неповноцінності та приниженості, що з'являється під час актуалізації соціальної нерівності та ін. У ситуації недостатньої захищеності хронічний стрес негативно відбивається на стані професійного здоров'я фахівця економічної сфери, впливаючи на нейроендокринну регуляцію організму й актуалізуючи патогенні поведінкові стереотипи [14].

Обмежені соціальні можливості у фахівців економічної сфери з низьким соціально-економічним статусом визначають високий рівень соціальної фрустрації, яку розглядають як міру порушення особистісно-середовищної взаємодії внаслідок блокування індивідуально значущих соціальних потреб [4]. Соціальна фрустрація, що виникає внаслідок психотравматичної дії соціальної незахищеності, особливо у фахівців економічної сфери з недостатнім адаптаційно-компенсаторним потенціалом, створює передумови

мови для хронічного стресу, порушення емоційного реагування й вегетативно-вісцеральної регуляції з подальшим розвитком передхворобливих і хворобливих станів [16].

Накопичення соціальної фрустрації у фахівців економічної сфери сприяє формуванню ворожого соціального середовища, яке негативно впливає на свідомість і самосвідомість. Ранній досвід життя в несприятливих соціальних умовах, засвоєння певних когнітивних і поведінкових стереотипів стають перешкодою для подолання соціально-економічних бар'єрів і використання можливостей для саморозвитку й досягнення високих результатів фахівцям економічної сфери.

Відповідно до сучасних досліджень психологічні механізми соціальних умов певним чином впливають на формування сфери професійного здоров'я фахівців економічної сфери. Наприклад, фахівці з високим соціально-економічним статусом мають вищі середні показники рівня суб'єктивного контролю, самооцінки, соціальної підтримки й нижчі середні показники песимізму, а також загального дистресу. Зазначені характеристики – відомі кореляти соматичного статусу, а тому їх можна розглядати як проміжні елементи у взаємозв'язку «соціальний статус – стан здоров'я». С. Тейлор і Т. Сіман [13; 15] відзначають, що в процесі соціогенезу в умовах, характерних для різних рівнів соціально-економічної ієрархії, відбувається закріплення специфічних стилів реагування як своєрідних адаптаційних утворень.

На думку зазначених авторів, здобуваючи певний досвід у зв'язку зі специфікою соціальних обставин, фахівець виробляє стиль саморегуляції і навичок для подолання соціо-специфічного стресу, для якого характерний недолік ресурсів, а також високий стресогенний потенціал, тоді як середовищу, що відповідає високому соціально-економічному рівню, притаманна слабка стресогенність і різноманітність ресурсів.

Високий ресурсний і низький стресогенний потенціал середовища створює передумови для розвитку й закріплення навичок саморегуляції, пов'язаних із цілепокладанням, плануванням, орієнтованістю на майбутнє тощо. Умови існування за низького соціально-економічного статусу сприяють формуванню й фіксуванню протилежного стилю реагування, що має постійну пильність, орієнтованість на зовнішні події, а не внутрішні потреби й прагнення, емоційну насиченість реакцій, звуження життєвої перспективи й обмеження почуття свободи вибору, переважання простого короткострокового цілепокладання. Фактично, як вважають С. Тайлор і Т. Сімен, за несприятливих соціальних умов, що вирізняються великою примусовою силою і низькою прогнозованістю, з'являються передумови для формування екстернального локусу контролю, низької самооцінки, песимістичності, тривоги перед майбутнім і компенсаторною ворожістю, а також обмеження перспективи планування.

Залежність між цими особливостями світосприйняття та низьким соціально-економічним статусом продемонстровано в низці досліджень. Наприклад, провівши масове опитування жителів великого міста В. Браун і Н. Русінова [2] встановили, що респонденти з більш високим рівнем освіти значно вище оцінюють особисту відповідальність за стан свого здоров'я, частіше вбачають зв'язок між своєю поведінкою (наприклад, курінням) і соматичними відхиленнями. Особи з низьким рівнем освіти, навпаки, більш схильні вважати, що проблеми зі здоров'ям не залежать від обставин, і нерідко сприймають «шкідливі звички» як щось обумовлене зовнішніми чинниками, а не особистим вибором.

Зв'язок рівня суб'єктивного контролю із соціально-економічним статусом і станом здоров'я / смертністю підтверджено низкою емпіричних досліджень [8]. Аналогічні дані отримано щодо песимізму й ворожості: в осіб із низьким соціально-економічним статусом більш виражені песимістичні й ворожі тенденції, які, своєю чергою, – значущий чинник захворюваності та смертності [5].

Варто також зауважити, що зазначені вище характеристики нерідко поєднуються з традиційними чинниками ризику несприятливих гігієнічних результатів – курінням, зловживанням алкоголем і іншими психоактивними речовинами, «нездоровим» харчуванням (що обумовлює надмірність маси тіла й метаболічні відхилення), низьким рівнем фізичної активності тощо.

Іншими словами, соматичні, психічні та соціальні чинники порушень фізичного та психічного здоров'я, а також соціальних негараздів, як правило, тісно пов'язані один з одним, утворюючи своєрідне «порочне коло», що утримує своїх «заручників» у зоні ризику психічних і соматичних захворювань, а також низької якості життя. Результатом хронічного стресу й нестачі ресурсів для його подолання є висока психічна й соматична захворюваність. У цій ситуації набуває значення впевненість фахівця в можливості здобути підтримку з боку мікросоціального оточення, упевненість порятунку від відчуття самотності й безпорадності перед повсякденними труднощами.

Сьогодні соціальну підтримку вважають одним із найбільш значущих зовнішніх ресурсів для подолання стресу, зокрема стресу хвороби. Єдиного визначення та єдиного підходу до оцінки соціальної підтримки немає. С. Кобб [9], один із піонерів дослідження соціальної підтримки, визначає її як «інформацію, що вселяє в індивіда впевненість у тому, що він небайдужий, що його цінують, люблять, а також що він залучений у систему комунікації та взаємних зобов'язань». Ця інформація народжується і сприймається в процесі соціальної взаємодії, передовсім у міжособистісних стосунках.

Соціальну підтримку можна аналізувати на різних рівнях залежно від дистанції між індивідом і агентом підтримки: від найбільш близьких відносин до відносин із сусідами, колегами, представниками органів соціального забезпечення й інших зацікавлених осіб. Існують два основні підходи до дослідження соціальної підтримки: структурний, функційний. За структурного підходу досліджують особливості соціальної мережі і взаємозв'язків фахівця із соціальним оточенням. Ключові поняття в цьому підході – поняття соціальної мережі й соціальної інтеграції. Під соціальною мережею розуміють систему взаємозв'язків усередині того чи того соціального комплексу, де «вузли» – суб'єкти взаємозв'язку, а з'єднання – відносини між ними. Під соціальною інтеграцією розуміють ступінь залученості в соціальну систему, вимірювану кількістю контактів, частотою взаємодії тощо. Протилежністю соціальної інтеграції є соціальна ізоляція.

Незважаючи на відносну механістичність структурного підходу, здебільшого в дослідженнях навіть найбільш прості характеристики соціальної мережі слугують значущими предикторами соматичних і психосоціальних гараздів / негараздів. На патогенному рівні на роль соціальної ізоляції, її пов'язаність із підвищеною смертністю й захворюваністю (соматичною і психічною) вказує низка широкомасштабних проспективних досліджень [19].

Проживання в самоті визнають надзвичайно несприятливою обставиною, особливо в літньому віці. Як приклад можуть слугувати результати дослідження Дж. Кулік, Г. Маглер [17], які засвідчили, що частота візитів близьких до хворих, які перенесли аорто-коронарне шунтування, пов'язана з часом, потрібним на післяопераційне відновлення незалежно від інших відомих обставин: що частіше близькі відвідують пацієнта, то швидше його виписують у зв'язку з поліпшенням стану.

Конкретні механізми, що визначають ефект соціальної ізоляції і різних характеристик соціальної мережі, вивчено недостатньо, хоча і зрозумілі на інтуїтивному рівні. Існують три основні гіпотези, що описують механізми впливу соціальної ізоляції на медичний прогноз [10]. Соціальна ізоляція безпосередньо підвищує рівень тривоги, призводить до її хронізації, а отже, і хронізації фізіологічної (нейроендокринної) активації, що негативно впливає на соматичний стан. Наявність соціальних зв'язків позитивно позначається на стані здоров'я завдяки соціальному контролю поведінки фахівця – заохоченню поведінки, що сприяє збереженню здоров'я, й осуду поведінки, що його погіршує.

Соціальні зв'язки й розгалуженість соціальної мережі визначають більшу доступність матеріальних і нематеріальних ресурсів, що забезпечують оптимальний стан здоров'я. Водночас, дослідники здебільшого вважають, що ступінь соціальної підтримки має не так кількісні, як якісні характеристики соціальної взаємодії. Ефект розгалуженості соціальної мережі й кількості соціальних контактів обумовлений переважно підтримкою, наданою фахівцям.

Ця позиція лежить в основі функційного підходу до проблеми соціальної підтримки. Згідно з ним, соціальна підтримка – це функція, реалізовувана у взаємодії фахівця економічної сфери із соціальним оточенням. Іншими словами, ідеться про те, які потреби і якою мірою задовольняє людина під час соціальної взаємодії. Загалом виокремлюють три основні функції соціальної підтримки: інформаційну, емоційну й інструментальну (дієву).

Більшість дослідників визнає позитивну роль соціальної підтримки щодо збереження фізичного та психічного здоров'я людини [10]. Установлено позитивний вплив соціальної підтримки на прихильність до лікування під час багатьох захворювань [12], причому особливої уваги в цьому плані заслуговує компонент соціальної підтримки, пов'язаний зі стимулюванням зміни способу життя. Підкреслено, що соціальне оточення має не лише підтримувати фахівця в подоланні стресу, хвороби, а й створювати умови, які сприяли б формуванню і закріпленню стереотипів поведінки, що визначають сприятливий прогноз.

Існують дві основні моделі, що характеризують механізми дії соціальної підтримки: модель безпосереднього ефекту, відповідно до якої соціальна підтримка безпосередньо впливає на психічне функціонування фахівця економічної сфери, і модель опосередкованого ефекту, згідно з якою дія соціальної підтримки має непрямий характер, пов'язаний із модуляцією інших чинників психічного функціонування.

Ці моделі, мабуть, не заперечують одна одного. Залежно від особливостей ситуації і задіяного компонента соціальної підтримки вона може бути і як безпосередній детермінант психічного стану фахівця, і як, наприклад, «буфер», що має пом'якшувальний вплив тих чи тих стресорів [3]. Указані моделі припускають зв'язок високого рівня соціальної підтримки зі сприятливим розвитком подій і низького рівня підтримки – з несприятливим. Однак бачити лише позитивний бік структурних і функційних характеристик соціальної підтримки було б, імовірно, спрощенням.

Насамперед ідеться про структурний аспект. Соціальні зв'язки – це потенційне джерело не лише турботи й участі, а й конфліктів, високих вимог, зокрема вимоги надання соціальної підтримки. Глибокі міжособистісні стосунки накладають на фахівця серйозні зобов'язання й передбачають емоційне співпереживання, високу сприйнятливості до проблем і засмучення іншим. Міжособистісні, передовсім сімейні, конфлікти, а також часті епізоди негативно забарвленої взаємодії пов'язані з підвищеним стресовим навантаженням, що обумовлює високий ризик порушень психічної адаптації.

В умовах тісного соціального контакту висока ймовірність як підтримки, так і фрустрації, водночас один і той самий фахівець може бути джерелом як позитивних, так і негативних переживань. Поряд із підбадьоренням і співчуттям фахівець може стикатися з критичними зауваженнями, які стосуються його стану або фізичних обмежень, спонуканнями до більшої самостійності, надмірно песимістичними або оптимістичними оцінками свого стану, «марними» пропозиціями, звинуваченнями в перебільшенні своїх страждань тощо.

Останнім часом дослідники звертають усе більшу увагу саме на негативний аспект соціальних відносин, так звану «проблематичну соціальну підтримку» [18], під якою розуміють дії, що їх реципієнт розглядає як непідтримувальні, незважаючи на прагнення надати допомогу тому, хто їх учиняє. Фактично це соціальна взаємодія, описувана відомою фразою про «благі наміри». Проблематичність соціальної підтримки може бути пов'язана з невідповідністю між очікуваннями реципієнта й поведінкою агента підтримки як у кількісному, так і в якісному плані. Перевищення соціальної підтримки суб'єктивно оптимального рівня часто не лише не сприяє адаптації до хвороби, а й перешкоджає їй [20]. У разі несприятливого розвитку подій наполегливі спроби близьких «полегшити» життя хворого можуть мати наслідки для самооцінки останнього, його мотивації до одужання (відновлення), здатності подолати стрес.

З вищесказаного випливає, що соціальна підтримка – складний феномен, що з'являється під час взаємодії суб'єктів (агента і реципієнта), має кількісні та якісні характеристики, співвідношення яких визначає задоволеність або незадоволеність реципієнта залежно від його індивідуальних потреб і очікувань. Крім того, варто враховувати, що, незважаючи на свою роль, реципієнт підтримки – активний учасник соціальної взаємодії, а тому від його поведінки й емоційно-особистісних особливостей значною мірою залежить рівень і якість підтримки [11].

Отже, вплив соціальних умов на формування здоров'я фахівця економічної сфери можна аналізувати лише в контексті взаємодії, тобто, ураховуючи здатність особистості активно творити соціальне середовище відповідно до індивідуальних потреб і цінностей, а з іншого боку, зважаючи на соціально-культурну опосередкованість формування особистості, її базові установки й патерни поведінки, зокрема у випадку професійного здоров'я. Розуміння механізмів подібного взаємовпливу – це необхідна умова забезпечення ефективності будь-яких програм зміцнення здоров'я.

Уважаємо, що психосоціальний супровід професійного здоров'я фахівців економічної сфери бажано здійснювати в таких аспектах: створення банку соціально-психологічних, діагностичних методик виявлення різних видів обдарованості фахівців; організації теоретичної та методичної підготовки фахівців економічної сфери для реалізації програми соціально-психологічного, психофізіологічного супроводу; створення психофізіологічного діагностичного комплексу моніторингу критеріїв соціального здоров'я в аспектах значущості для психічного, психологічного та соціального здоров'я фахівців економічної сфери; обґрунтування режимів робочого часу, витраченого на вивчення інваріативного і варіативного компонента з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей фахівців економічної сфери; створення моделі координації спільної діяльності психологічних компетентнісних центрів на підприємстві.

Загалом, виявлені психофізіологічні особливості фахівців економічної сфери засвідчили потребу не тільки забезпечувати психосоціальний супровід формування професійного здоров'я, а й реалізувати та самоактуалізувати їхні можливості в діяльності, творчому і професійному довголітті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, вплив соціальних аспектів на формування здоров'я фахівця економічної сфери можна аналізувати лише в контексті взаємодії, тобто, ураховуючи здатність фахівця активно творити соціальне середовище відповідно до індивідуальних потреб і цінностей, а з іншого боку, зважаючи на соціально-культурну опосередкованість формування особистості, її базові установки й патерни поведінки, зокрема у випадку професійного здоров'я. Розуміння механізмів подібного взаємовпливу – це необхідна умова забезпечення ефективності будь-яких програм зміцнення професійного здоров'я фахівців економічної сфери та передумова подальших досліджень у цій галузі.

Література

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. Москва: Медицина, 2000. 496 с.
2. Браун В. Дж., Русинова Н. Л. Социальные неравенства и здоровье. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1999. Т. 2. № 1. С. 50–71.
3. Вассерман Л. И., Абабков В. А., Трифонова Е. А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика. СПб.: Речь, 2010. 252 с.
4. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Беребин М. А. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение: методические рекомендации. СПб.: НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2004. 112 с.
5. Ениколопов С. Н., Садовская А. В. Враждебность и проблема здоровья человека. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. 2000. № 7. С. 59–64.
6. Тапилина В. С. Социально-экономический статус и здоровье населения. *Социологические исследования*. 2004. №3. С. 126–137.

7. Baum A., Garofalo J. P., Yali A. M. Socioeconomic Status and Chronic Stress: Does Stress Account for SES Effects on Health?. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1999. Vol. 896. P. 131–144.
8. Bosma H., Mheen H. D., Mackenbach J. P. Social class in childhood and general health in adulthood: questionnaire study of contribution of psychological attributes. *BMJ*. 1999. Vol. 318 (7175). P. 18–22.
9. Cobb S. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*. 1976. Vol. 38. P. 300–314.
10. Cohen S., Underwood L. G., Gottlieb B. H. Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists. New York: Oxford University Press, 2000.
11. Eckenrode J. The mobilization of social supports: some individual constraints. *Am J Community Psychol*. 1983. Vol. 11 (5). P. 509–528.
12. Gallant M. P. The Influence of Social Support on Chronic Illness Self-Management: A Review and Directions for Research. *Health Education & Behavior*. 2003. Vol. 30. P. 170–195.
13. Handbook of adult development / edited by Jack Demick, Carrie Andreoletti. New York, 2003.
14. Hawkley L. C., Lavelle L. A., Berntson G. G., Cacioppo J. T. Mediators of the relationship between socioeconomic status and allostatic load in the Chicago Health, Aging, and Social Relations Study (CHASRS). *Psychophysiology*. 2011. Vol. 48(8). P. 1134–1145.
15. Hoare C. H. Erickson on development in adulthood. New Insights from the Unpublished Papers. Oxford University Press, 2002.
16. Koivumaa-Honkanen H. and etc. Selfreported Life Satisfaction and 20-Year Mortality in Healthy Finnish Adults. *American Journal of Epidemiology*. 2000. Vol. 152. № 10. P. 983–991.
17. Kulik J. A., Mahler H. I. Social support and recovery from surgery. *Health Psychol*. 1989. Vol. 8. P. 221–238.
18. Revenson T. A. and etc. Social support as a double-edged sword: the relation of positive and problematic support to depression among rheumatoid arthritis patients. *Soc Sci Med*. 1991. Vol. 33. P. 807–813.
19. Seeman T. E. and etc. Social ties and mortality in the elderly: a comparative analysis of age-dependent patterns of association. *Am J Epidemiol*. 1987. Vol. 126. P. 714–723.
20. Thompson S. C., Sobolew-Shubin A. Overprotective relationships: A nonsupportive side of social networks. *Basic and Applied Social Psychology*. 1993. Vol. 14. P. 363–383.

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Отримано: 15 липня 2019 р.

Прорецензовано: 18 липня 2019 р.

Прийнято до друку: 19 липня 2019 р.

e-mail: anna.hilman@oa.edu.ua

nataliia.kulesha@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-85-90

Гільман А. Ю., Кулеша Н. П. Упровадження навчально-терапевтичної програми «психосоматика» в практичну діяльність психолога. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острогор : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 85–90.

УДК 159.9.072.432

Гільман Анна Юріївна,*старший викладач кафедри громадського здоров'я, кандидат психологічних наук,
Національний університет «Острозька академія»***Кулеша Наталія Петрівна,***старший викладач кафедри громадського здоров'я, кандидат психологічних наук,
Національний університет «Острозька академія»*

УПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПРОГРАМИ «ПСИХОСОМАТИКА» В ПРАКТИЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГА

У статті на основі наукових розробок авторів та їхнього практичного досвіду роботи представлено навчально-терапевтичну програму «Психосоматика». Розкрито мету, основні завдання та обсяг навчально-терапевтичної програми. Детально описано навчально-терапевтичні сесії «Основи психосоматики», «Практичні аспекти роботи психолога з психосоматичними проявами та хворобами», «Спеціальна психосоматика в роботі з клієнтом», «Сімейна психосоматика та консультування подружніх пар», «Дитяча психосоматика», «Жіноча психосоматика», «Окремі методи роботи з психосоматикою», які становлять зміст програми. Подано спеціалізовані техніки та вправи, які використовують у процесі проведення навчально-терапевтичних сесій (робота в малих групах, робота в парах: «клієнт-психолог», міжгрупове обговорення, психологічні практикуми, творчі завдання тощо).

Ключові слова: психосоматика, навчально-терапевтична програма, структура програми, сімейна психосоматика, жіноча психосоматика, психосоматичні прояви, хвороби, симптоми, навчально-терапевтичні сесії, техніки.

Anna Hilman,*PhD in Psychological Sciences,**Senior Teacher of Public Health Department of the National University of Ostroh Academy***Nataliia Kulesha,***PhD in Psychological Sciences,**Senior Teacher of Public Health Department of the National University of Ostroh Academy*

IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL AND THERAPEUTIC PROGRAM “PSYCHOSOMATICS” IN THE PSYCHOLOGIST’S PRACTICAL ACTIVITY

The article presents the educational and therapeutic program “Psychosomatics” based on the scientific developments of the authors and their practical experience. The purpose, main objectives and the scope of the therapeutic program are revealed. Educational-therapeutic sessions “Fundamentals of psychosomatics”, “Practical aspects of psychologist’s work with psychosomatic manifestations and illnesses”, “Special psychosomatics in client work”, “Family psychosomatics and counseling of married couples”, “Child psychosomatics”, “Female psychosomatics”, “Separate methods of work with psychosomatics” are the content of the program. Specialized techniques and exercises used in the course of training sessions (small group work, work in pairs “client-psychologist”, intergroup discussion, psychological workshops, creative tasks, etc.) are presented and explained.

Key words: psychosomatics, educational-therapeutic program, program structure, family psychosomatics, female psychosomatics, psychosomatic manifestations, illnesses, symptoms, educational-therapeutic sessions, techniques.

Постановка проблеми. Процес становлення психолога та молодого фахівця в галузі здоров'я часто супроводжують труднощі, пов'язані з відсутністю практичних вмінь і навичок у роботі з клієнтом та групою. Теоретична обізнаність початківця не дозволяє грамотно проводити психологічну, психотерапевтичну, соціальну та іншу роботу з людьми за відсутності практичного досвіду. Для того, щоб майбутні фахівці могли фахово надавати психологічну допомогу клієнтові або групі осіб щодо роботи із психосоматичними проявами та захворюваннями, потрібно, щоби вони набули практичних навичок індивідуального консультування і групової роботи у психосоматичному підході.

Психологічний тренінг як метод активного соціально-психологічного навчання сьогодні один із найпоширеніших видів психологічної роботи. Він найбільш актуальний і динамічний на ринку психологічних послуг і дає змогу ефективно виконувати завдання, пов'язані з розвитком навичок спілкування та побудови психологічно здорових взаємин, управлінням власними емоційними станами, самопізнанням

і самоприйняттям, особистісним зростанням. Використання тренінгових занять надає можливість у доступній формі здобувати знання та практичні навички, потрібні для фахівця, який працює з проблемами психосоматики. Крім того, тренінгові сесії саме навчально-терапевтичної роботи передбачають глибинну внутрішню роботу учасників, що також має вагомий продуктивний ефект. Саме тому впровадження навчально-терапевтичних сесій програми «Психосоматика» – один із ефективних засобів формування вмінь і навичок роботи фахівця в психосоматичному підході.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сьогодні практична психологія та психотерапія все ширше використовує групові форми роботи, з-поміж яких ключове місце відведено тренінгам. Особливість тренінгу, передусім, у тому, що він відповідає вимогам сучасного життя, наповненого кризовими подіями й різними суспільними проблемами [2].

Г. Ковальов відносить соціально-психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціальнодидактичного напрямку [7].

Б. Паригін говорить про методи групового консультування, описуючи їх як активне групове навчання навичок спілкування в житті й суспільстві взагалі: від навчання професійно корисних навичок до адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією «Я-концепції» і самооцінки [15].

Окрім функції тренінгу перепрограмування певної моделі поведінки людини, його визначають як метод розвитку здібностей до навчання й оволодіння різноманітними видами діяльності (Ю. Ємельянов); як частину задуманої активності організації, спрямованої на вдосконалення професійних здібностей і якостей, спосіб розвитку особистості, формування певних умінь і навичок, засвоєння міжособистісної взаємодії (М. Форверг); як спосіб взаємозв'язку, спрямованого на розвиток соціальних установок, знань, умінь, навичок спілкування між людьми, засіб розвитку компетентного спілкування та психологічної взаємодії (Л. Петровська) та ін. [5; 6].

О. Матласевич зауважує, що за допомогою тренінгу можна змінити психологічну атмосферу в групі, розширити уявлення учасників про світ спілкування, допомогти один одному пізнати свої можливості, розвинути здатність до самоаналізу, отримати новий емоційний досвід взаємодії з людьми й активну соціальну позицію [12].

Основна мета соціально-психологічного тренінгу та групових сесій – поліпшити комунікативні та професійні здібності в спілкуванні, здобути знання, сформувати вміння й навички, розвинути установки, які зумовлюють поведінку в спілкуванні, перцептивні здібності людини, скорегувати та розвинути систему відносин особистості [11].

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу літератури, наукових розробок авторів та їхнього практичного досвіду запропонувати зміст навчально-терапевтичної програми «Психосоматика».

Виклад основного матеріалу. Навчально-терапевтична програма «Психосоматика» передбачає: групові сесії у формі тренінгу, мінілекції з теми модуля, роботу в малих групах, роботу в парах: «клієнт-психолог», міжгрупове обговорення, психологічні практикуми, творчі завдання, актуалізацію саморозвитку учасників програми тощо.

Досвід, який учасник набуває в навчально-терапевтичній сесії, допомагає вирішити проблеми, що виникають у різних сферах його життя. Як зауважує К. Рудестам, «група – це мікрокосмос, інститут у мініатюрі, який відображає зовнішній світ і додає реалізму у штучно створювану взаємодію». У процесі роботи за допомогою інтенсивного групового досвіду відбувається перебудова наявних установок, практичне оволодіння спектром професійних умінь, оптимальна участь у спілкуванні, перетворення наявних міжособистісних відносин в істинно особистісні, самоприйняття, саморозкриття та самореалізація [4].

Пропонована навчально-терапевтична програма складається з двох частин. Перша спрямована на вивчення теорії психосоматики, психологічне дослідження природи симптомів і захворювань, особливостей роботи з хворобою, хворим органом, вторинною вигодою та одужанням. Друга – практична, яка допоможе опанувати практичними навичками проведення тренінгових занять із психосоматики. Окрім того, на заняттях учасники мають змогу зрозуміти особистісні смисли деяких симптомів і хвороб; здобути знання про феномени психосоматики, а також психотерапії психосоматичних захворювань; ознайомитися з особливостями роботи з психосоматичними проявами клієнта, зокрема за допомогою арттехнік; набути вмінь і навичок аналізувати психологічні особливості психосоматичного захворювання, визначати панівні потреби й інтереси клієнта; ознайомитися з техніками роботи психосоматики; навчитися працювати із психосоматикою окремих захворювань, жіночою та сімейною психосоматикою; отримати можливість для особистісного розвитку і опрацювання власних проблем.

Навчально-терапевтична програма містить такі **модулі**:

- «Основи психосоматики»;
- «Практичні аспекти роботи психолога з психосоматичними проявами та хворобами»;
- «Спеціальна психосоматика в роботі з клієнтом»;
- «Сімейна психосоматика та консультування подружніх пар»;
- «Дитяча психосоматика»;

- «Жіноча психосоматика»;
- «Окремі методи роботи з психосоматикою».

Теоретичну основу програми базовано на компонентах психічної регуляції діяльності, які виокремив О. Конопкін: 1) прийнята суб'єктом мета діяльності; 2) суб'єктивна мета значущих умов; 3) програма виконавчих дій; система суб'єктивних критеріїв досягнення мети; 4) рішення про корекцію системи саморегуляції та біоенергетичний підхід, зокрема структурна модель психічного функціонування. Ця стратегія передбачає аналіз не тільки особливостей психологічної структури досліджуваного (думки, емоції, поведінка, сновидіння, образи, уяви тощо), а і його тіло й процеси, які там відбуваються [8].

Розробляючи навчально-терапевтичну програму, ми також опиралися на ідеї позитивної психотерапії (Н. Пезешкіан), зокрема на модель балансу чотирьох сфер життя, модельованих у конкретній життєвій ситуації за участю конкретних концепцій:

- тіло;
- діяльність;
- контакти;
- фантазії [17].

Людина намагається реалізувати себе в кожному з цих вимірів. Конфлікти, дискомфорт і захворювання виникають саме в тих сферах, де існує дисбаланс (дефіцит або гіперкомпенсація). Застосування чотирьох форм переробки конфлікту мають на меті зберегти душевну рівновагу учасника та навчити застосовувати здобуті ідеї в практичній діяльності.

В особовій сфері однобічність у чотирьох якостях життя виявляється зовні у відкритих формах чотирьох реакцій “утечі” – це “втеча” в хворобу (соматизація), у фантазії (заперечення), в активну діяльність (раціоналізація), в самотність або спілкування (ідеалізація або знецінення) [3].

Розробляючи навчально-терапевтичну програму, ми зверталися до ідей когнітивних терапевтів (А. Елліс, А. Бек, Дж. Бек, Д. Майхенбаум, Т. Дзурілла, М. Голфрід), що кожна ситуація породжує в індивіда автоматичну думку, а та, своєю чергою, породжує емоцію. Звідси випливає, що процес набуття практичних навичок роботи з психосоматикою сприятиме також і вивільненню та «пропрацюванню» негативних емоцій самих учасників програми, що, відповідно, сприятиме зменшенню патогенних і психосоматичних проявів у їхній поведінці [9].

Також ми брали до уваги особливості психофізичного тренування, психогімнастики (А. Л. Гройсман, К. В. Дінейка), тілесно-орієнтованого психоаналізу (А. Лоуен, В. Райх), біоенергетичні вправи, техніки з метафоричними картами (Т. Павленко), арттерапевтичні вправи (С. Зеленкової, В. Назаревич). У процесі навчально-терапевтичних сесій, безпосередньо в роботі з тілом, викликається катарсис – емоційне відреагування, «очищення душі» (за Аристотелем) [1, 10, 11, 13, 14].

Усі ці психологічні технології дадуть змогу здійснити психічне оздоровлення, тобто відновлення психічної працездатності й адаптивності до соціального середовища завдяки відновленню кількості енергії і гармонізації психіки учасника. Розширення можливостей психічної саморегуляції сприяє гармонійному балансу всього організму. Такий інтегральний підхід до навчання методів психосоматики сприятиме не тільки набуттю фахових навичок щодо роботи із психосоматичними проявами та хворобами, але й забезпечить у процесі терапевтичної роботи повноцінність психофізіологічного функціонування учасника на всіх рівнях його діяльності.

Основною *метою* навчально-терапевтичної програми – розвинути вміння та навички роботи з психосоматикою.

Програма «Психосоматика» передбачає:

- опрацювання методів роботи з психосоматикою;
- набуття вмінь і навичок індивідуального консультування та групової роботи у психосоматичному підході;
- розуміння механізму та причин виникнення психосоматичних захворювань;
- аналіз хвороби як блокування або ігнорування актуальної потреби / як способу вирішення несвідомого конфлікту;
- розуміння справжнього ставлення до хвороби;
- роботу із вторинною вигодою;
- формування в клієнта позитивного налаштування на одужання;
- уявлення клієнта виражати свої емоції, почуття та потреби, відчувати себе;
- можливість отримати ресурси з хворобливого стану, навчитися отримувати їх у здоров'ї;
- отримання знань про способи одужання, визначення необхідних кроків для клієнта, які допоможуть йому одужати;
- можливість усвідомити майбутні перспективи, які з'являться в житті після одужання;
- опрацювання власних актуальних симптомів або проявів хвороби;
- отримання базових інструментів щодо роботи з психосоматичним клієнтом.

Окрім базових навичок і вмінь щодо застосування методів психосоматичного підходу в професійній діяльності та буденному житті, навчально-терапевтична програма «Психосоматика» також передбачає розвиток рефлексивності учасника, його вольової саморегуляції, гнучкості в поведінці фахівця, навичок співпереживання до іншого, забезпечення стійкого рівня адаптаційних ресурсів, здатності зберігати внутрішній спокій в умовах консультування та групової роботи тощо.

У процесі навчально-терапевтичних сесій також використано такі **прийоми**: 1) інструктаж – як подолати певні стресові ситуації, що викликають напругу, психосоматичні прояви та симптоми; 2) зворотній зв'язок – аналіз певних копінгових стратегій і видів поведінки, підкріплення раціональних рішень; 3) моделювання – відпрацювання певної моделі поведінки (за участі тренера чи інших членів групи); 4) розігрування ролей; 5) соціальне підкріплення – підбадьорювання в разі знаходження правильної копінгової стратегії; 6) домашні завдання.

Навчально-терапевтична програма «Психосоматика» складається з 8 одноденних занять і розрахована на 40 годин.

Програма передбачає гуманістичну позицію тренера і спрямована на усвідомлення учасниками себе та власних психосоматичних симптомів, проявів і хвороб. Вона ґрунтується на принципі поступовості, поетапності: кожний наступний етап повинен логічно впливати з попереднього. Завдяки цьому учасник поступово поглиблює процес усвідомлення в собі психосоматичних проявів і їх функцій, дослідження психосоматики в роботі з клієнтом, відкриваючи різні боки свого «Я», що слугує підставою для зміни, трансформації мислення.

Цільова аудиторія навчально-терапевтичної програми: програма буде корисна тим, хто зацікавлений практикувати психологічні знання й уміння в професійній діяльності психолога в психосоматичному підході, зокрема: студентам психологічних і медичних спеціальностей, психологам-початківцям, особам, які вивчали психологію заочно та потребують додаткових знань і вмінь у цій галузі, медичним працівникам, соціальним працівникам та всім, хто цікавиться проблемами здоров'я.

Основні техніки, використовувані під час проведення програми: тренінг в особистісному і професійному аспектах, індивідуальна робота, робота в груповому процесі, теоретичні дискусії, структуровані вправи, демонстрація роботи з аналізом окремих випадків у роботі з психосоматикою.

Автори апробували програму «Психосоматика» з 75 учасниками з Рівненської, Хмельницької, Волинської та Тернопільської областей. До вибірки ввійшли психологи-початківці та психологи, що бажають поглибити свої знання й уміння з психосоматики, фахівці-початківці з громадського здоров'я, журналісти, учителі та інші.

Кожне заняття програми починається з рефлексії, що дає змогу ведучому отримати інформацію про стан учасників, бажання почати роботу. Далі тренер запитує про виконання домашнього завдання: про роботу з психосоматичним клієнтом і впровадження методів психосоматики в повсякденне життя учасника (чи виконали його, які були труднощі, які емоції виникали під час виконання завдань тощо). Потім оголошує тему й цілі поточного заняття, переходить до основних етапів його проведення. На кожній зустрічі відбувається розминка, як правило, після етапу рефлексії і перед початком засвоєння нової інформації. Наприкінці кожного заняття – рефлексія процесу роботи «тут і тепер» (ставлення до подій, свій внесок у роботу, хто підтримував, хто заважав роботі і т. д.). Далі тренер пропонує домашнє завдання, щоби закріпити отримані на минулій зустрічі знання та вміння.

Зміст навчально-терапевтичної програми «Психосоматика» подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Навчально-терапевтична програма «Психосоматика»

Опис навчально-терапевтичної програми «ПСИХОСОМАТИКА»
Модуль I. Основи психосоматики Категорійний апарат психосоматики. Психосоматичні теорії і моделі. Причини розвитку психосоматичних проявів і захворювань. Психосоматичне мислення і стратегії поведінки клієнта в переживанні симптому. Діагностика і тестування в психосоматиці. Практична частина модуля.
Модуль II. Практичні аспекти роботи психолога з психосоматичними проявами та хворобами Загальні уявлення про симптом. Ключові аспекти роботи із симптомом і скаргами клієнта. Вправи для дослідження хвороб у психосоматичному ключі. Робота із вторинною вигодою та аналіз способів одужання. Методи роботи із хворим органом. Порівняння скарг і дій клієнта, перенесення їх у багатовимірну психотерапію. Консультування клієнтів у психосоматичному підході. Практична частина модуля.

Модулі III–IV. Спеціальна психосоматика в роботі з клієнтом Психосоматика серцево-судинних захворювань. Психосоматика хвороб органів дихання. Психосоматика хвороб опорно-рухового апарату. Психосоматика харчової поведінки. Психосоматика у стоматології. Психосоматика шлунково-кишкових захворювань. Психосоматика хвороб ендокринної системи та шкіри. Психосоматика інфекційних хвороб. Психосоматика гінекологічних захворювань і функціональних сексуальних порушень. Практична частина модуля.
Модуль V. Сімейна психосоматика та консультування подружніх пар Поняття психосоматичних реакцій і сімейного симптому. Психосоматичні симптоми як порушення в стосунках. Розвиток сімейної психосоматики і способи вторинної вигоди в парі. Методи роботи із сімейними захворюваннями та структура консультації подружніх пар. Практична частина модуля.
Модуль VI. Дитяча психосоматика Значення стосунків «батьки-дитина» у виникненні психосоматичних розладів дитячого віку. «Дитина із симптомами» як представник хворої сім'ї. «Психотоксичні» розлади в дітей. Техніки роботи з дитячою психосоматикою. Практична частина модуля.
Модуль VII. Жіноча психосоматика Теорія жіночої психосоматики. Гене́за психосоматичних проявів у жінок. Вивчення скарг клієнтки, її симптомів і хвороб у роботі з жіночими органами. Структура консультації в роботі з жіночими хворобами. Вправи щодо роботи з жіночою психосоматикою. Практична частина модуля.
Модуль VIII. Окремі методи роботи з психосоматикою Методи арттерапії в роботі з психосоматикою. Методи когнітивно-поведінкової психотерапії в роботі з психосоматикою. Методи позитивної психотерапії та саногенного мислення в роботі з психосоматикою. Методи тілесно-орієнтованої психотерапії в роботі з психосоматикою. Методи процесуальної психотерапії в роботі з психосоматикою. Методи психодрами в роботі з психосоматикою. Методи гештальт-терапії в роботі з психосоматикою. Практична частина модуля.

Підсумком навчально-терапевтичних сесій програми «Психосоматика» є сформованість в учасників навичок психологічної роботи з психосоматикою та психосоматичним клієнтом. Після закінчення навчально-терапевтичних сесій, обговорюючи результати роботи, учасники зазначили, що вони намагаються відстежувати негативні емоції та стани, що виникають у їхньому повсякденному житті, розмірковувати про причини їх виникнення, роблять спроби будувати більш здорові відносини з оточенням, ураховуючи знання про вторинну вигоду, хворобу, психосоматичні прояви й симптоми та способи одужання.

Висновки та перспективи наступних досліджень. Застосування навчально-терапевтичної програми в професійній діяльності психолога та інших фахівців здоров'я не лише матиме позитивний вплив на напрацювання навичок роботи з психосоматикою, але й сприятиме їхньому особистісному зростанню, професійному й соціальному становленню в майбутньому. Апробація програми дала нам змогу не обмежуватися реєстрацією виявлених фактів, а через створення спеціальних ситуацій розкривати тенденції розвитку професійних навичок консультування психосоматичного клієнта та групи і становлення особистості учасника. Отже, згідно з поставленими завданнями, під час проведеної програми учасники оволоділи методами роботи з психосоматикою в процесі взаємодії з клієнтом та групою, а також навчилися розпізнавати й аналізувати психосоматичні прояви, симптоми та захворювання, розуміти поведінку інших людей, будувати здорові відносини.

Перспективним убачаємо розширення вибірки й упровадження базових психосоматичних знань і технік серед нефхівців для поліпшення їхнього фізичного і психічного здоров'я та добробуту.

Література

1. Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С. Психосоматические расстройства у детей. Москва.: Из-во НГМА, 2000. 320 с.
2. Буль П. И. Основы психотерапии. Москва, 2016. 312 с.

3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособие. Москва: Издательство «Ось-89», 1999. 176 с.
4. Гільман А. Ю. Саногенне і патогенне мислення: теорія і важливі напрями психологічної практики. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. Вип. 2. С. 28–39.
5. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як спосіб запобігання психосоматичних захворювань молоді. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.* Міжнародна науково-практична конференція» (29–30 січня 2016 р.), м. Львів. 2014. С. 10–12.
6. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. СПб., 2005. 254 с.
7. Ковалев Г. А. Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада. *Психологический журнал*. 1998. Т. 2, № 1. С. 127–136.
8. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва, 1980. 265 с.
9. Малкина-Пых И. Справочник практического психолога. Москва: Эксмо, 2009. 838 с.
10. Малкина-Пых И. Терапия пищевого поведения. Москва: Эксмо, 2007. 1073 с.
11. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Москва: Эксмо, 2005. 960 с.
12. Матласевич О. В. Теорія та методика організації психологічного тренінгу: навчально-методичний посібник. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. 204 с.
13. Павленко Т. О женском (основы работы с женской психосоматикой). Киев, 2017. 76 с.
14. Павленко Т. Смыслы здоровья (практическое пособие по работе с психосоматикой). Киев, 2018. 156 с.
15. Парыгина Б. Д. Практикум по СПТ. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. 352 с.
16. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в психологической практике. Москва: ИОИ, 2015. 200 с.
17. Фролова Ю. Г. Психосоматика и психология здоровья: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: ЕГУ, 2003. 172 с.

ПРОБЛЕМИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Отримано: 07 серпня 2019 р.

Прорецензовано: 09 серпня 2019 р.

Прийнято до друку: 09 серпня 2019 р.

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

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-92-96

Онопченко І. В. Психологічна валідизація і культурна адаптація опитувальника "The workaholism facet-based scale" (wfbs). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 92–96.

УДК 159.9.072.423

Онопченко Ірина Вікторівна,

здобувач кафедри загальної і соціальної психології та соціології
Східноєвропейський Університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПСИХОЛОГІЧНА ВАЛІДИЗАЦІЯ І КУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ОПИТУВАЛЬНИКА "THE WORKAHOLISM FACET-BASED SCALE" (WFBS)

Актуальність дослідження зумовлена тим, що трудовоголізм не проблема, а лише позитивна риса особистості. Однак, ця думка помилкова тому, що трудовоголізм – це така сама залежність, як і алкоголізм чи наркоманія, а людина, що страждає від трудовоголізму, поступово втрачається для соціуму, стає в'язнем своєї роботи й досить часто не здатна сама впоратися чи навіть усвідомити свою проблему. Важливо мати змогу вчасно виявити трудовоголізм, доки людині ще можна надати психологічну допомогу, а залежність від роботи не почала завдавати непоправних збитків психологічному та соціальному добробуту адикта. На сьогодні не існує українськомовних тестових методик, за допомогою яких можна діагностувати трудовоголізм, тому провести культурну адаптацію та психологічну валідизацію опитувальника – першочергове завданням для вивчення трудовоголізму серед населення України. Результати дослідження дали змогу сформуванню українськомовну версію опитувальника для діагностики трудовоголізму, яку можна широко використовувати для експериментально-діагностичного вивчення цієї категорії осіб.

Ключові слова: трудовоголізм, трудовоголік, адикція, адиктивна поведінка, діагностика, методика, валідність.

Iryna Onopchenko,

graduate student of the department of general and social psychology and sociology,
Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk

PSYCHOLOGICAL VALIDATION AND CULTURAL INTERPRETATION OF THE QUESTIONNAIRE "THE WORKAHOLISM FACET-BASED SCALE" (WFBS)

The research is relevant due to a misleading opinion that workaholism isn't a problem. Nowadays some people even consider workaholism as a positive personality trait. Actually, workaholism is one of the greatest problems of humanity and individuals. Workaholism stands in the same rank as other addictions, such as alcohol and drug ones. And workaholics or addicted to work people become more and more lost for society, willingly imprisoning themselves into their job and, moreover, they aren't mostly capable of realizing their problem and dealing with it. It's very important to detect workaholism in time in order to cure the person psychologically, while the illness doesn't damage the person's sanity and his/her social welfare.

At present, there are no Ukrainian questionnaires to diagnose people with workaholism, so Ukrainian's primary task is to culturally interpret foreign tests and to conduct psychological validation to study workaholism among the country's population. The results of this research lead to making an Ukrainian questionnaire to diagnose workaholism. The methodology can be used countrywide in order to run experimental diagnostic studies of this category of the population.

Key words: workaholism, workaholic, addiction, addictive behavior, diagnostic, methodology, validity.

Постановка проблеми. Трудовоголізм можна справедливо вважати єдиною серед адикцій, яку сучасне суспільство схвалює та культивує. Зростання вимог до працівників, пропаганда ідей повної відданості підприємствам, жорстка конкуренція за робочі місця – усе це причина того, чому дедалі більше людей віддають професійній діяльності дедалі більше часу. Кількість осіб, яка повністю присвячує своє життя роботі, невідомо зростає. Ці люди вважають, що ідеальне життя полягає в тому, аби весь час працювати, не залишаючи собі ані хвилини вільного часу. Деяких із цих людей ми можемо назвати працелюбами – їм подобається робота, вони прагнуть досягати нових висот у вибраній спеціальності, що, своєю чергою, призведе до покращення життя через збільшення заробітної платні та зміни соціального статусу. Однак не всі люди отримують від роботи задоволення. Ідеться не про ледарів чи осіб, які працюють не на бажаній роботі, чи обіймають посаду, яка не відповідає їхнім прагненням, а про трудовоголіків – людей, які стали в'язнями свого робочого місця, і, подібно до інших адикцій, заледве здатні власноруч впоратися зі своєю залежністю від роботи. На противагу працелюбам, для трудовоголіка неважливі такі речі, як заробітна платня чи рух кар'єрою драбиною. Для трудовоголіка важлива лише сама праця – нема різниці, у чому вона буде полягати чи наскільки вона буде продуктивною. Трудовоголіки схильні хапатися за безліч завдань одночасно, брати на себе чужі обов'язки, однак їхня праця не призводить до якогось конкретно-

го позитивного результату – вони беруться за нові справи й часто кидають розпочаті завдання не закінченими. Зважаючи на це, трудоголіки постійно перебувають у стані стресу через невиконані дедлайни, тиск із боку керівників та нові обсяги роботи, які вони через свої особливості не здатні повноцінно виконати. Трудоголіки не можуть відчувати задоволення від роботи чи її результатів і працюють лише заради самого процесу.

Проблема полягає в тому, що на сьогодні немає українськомовних методик, які би могли допомогти діагностувати трудоголізм, що унеможливлює виявити трудоголіків на підприємствах і своєчасно надати допомогу людям, які страждають від цієї адикції.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Проблему трудоголізму досліджували такі вчені: К. Андерсін, М. Гріфітс, В. Крістініел, Т. Таріс, Е. Рабену, Е. Робінс, Б. Робінсон, С. Паллесін, П. Пост, Дж. Спенс, Д. Фассель, Дж. Шор, В. Яковлев, К. Флауерс. Дж. Хакі, Дж. Хітленд, А. Шимазу, В. Шауфелі, О. Школер [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Найпершою якісною методикою, створеною для діагностики трудоголізму, є методика Б. Робінсона [5], яка має назву «Work Addiction Risk Test», або скорочено «WART». Судження цієї методики сформовано з огляду на симптоми, які відзначали лікарі в роботі з особами, що страждали від надмірної залежності від трудової діяльності. Подальші дослідження змогли продемонструвати, що у «WART» наявні хороші психометричні показники та висока очевидна [6] та змістовна валідність [7]. Методика «Work Addiction Risk Test» складається із 25 запитань, які спочатку розподіляли на 5 шкал:

1. Компульсивні тенденції.
2. Контроль.
3. Порушення комунікації / самопоглинутість.
4. Нездатність до делегування.
5. Самооцінка.

Однак спільні подальші дослідження Б. Робінсона та К. Флауерс довели, що «WART» складається лише із 3 емпірично відокремлених шкал, які могли класифікувати трудоголіків і нетрудоголіків у 89% випадків. Учені дійшли висновку, що шкала компульсивних тенденцій найважливіша для виявлення трудоголіків [3].

Найцитованішою та відомою методикою для виявлення трудоголізму є «Workaholism Battery», або, як її ще називають «WorkBAT», авторами якої 1992 року стали Е. Роббінс і Дж. Спенс [9]. «WorkBAT» припускає, що трудоголізм складається із трьох компонентів, які ця методика вимірює:

1. Залучення в роботу.
2. Запал до роботи.
3. Задоволення від роботи.

Відповідно до цих компонентів, у методиці сформовано три шкали. Однак, незважаючи на те, що «Workaholism Battery» – найрозповсюдженіша у світі методика, призначена для виявлення трудоголізму, результати її психометричної перевірки неоднозначні.

2009 року розроблено ще одну методику для діагностування трудоголізму. Голландський учений В. Шауфелі разом зі своїми колегами створив методику «Dutch Workaholism Scale», або ж «DUWAS» [8]. Автори вважають, що основні особливості трудоголіків – схильність витратити велику кількість часу на трудову діяльність та одержимість роботою. Базуючись на цих уявленнях про осіб, що страждають від трудоголізму, автори створили «Dutch Workaholism Scale», яка складається з 10 пунктів, об'єднаних у дві шкали. У подальших дослідженнях «DUWAS» продемонструвала хороші результати психометричних перевірок.

Норвезькі вчені також розробили свою методику для виявлення трудоголізму – «Bergen Work Addiction Scale» («BWAS») [2]. Особливість її в тому, що цю методику створили в межах загального підходу до вивчення адикцій, тобто йдеться про те, що всі адикції (поведінкові та хімічні) охоплюють 7 основних компонентів:

1. Характерність (діяльність визначає мислення та поведінку).
2. Зміни настрою (діяльність змінює або покращує настрій).
3. Толерантність (потрібен усе більший обсяг діяльності для того, щоб досягнути початкового ефекту).
4. «Ломка» (тобто, поява неприємних переживань і відчуттів у випадках, коли діяльність припиняється або її обсяг зменшується);
5. Конфлікт (діяльність викликає конфлікти в соціальних відносинах та інших видах діяльності);
6. Рецидив (тенденція повертатися до діяльності після періоду утримання).
7. Проблеми (діяльність негативно впливає на здоров'я).

«Bergen Work Addiction Scale» складається із 7 запитань, кожне з яких відображає один із компонентів залежності від роботи [4]. Подальші дослідження довели хороші показники надійності та валідності методики [2].

Мета і завдання – здійснити адаптацію і психометричну перевірку англomовного опитувальника для діагностики трудовогоголізму (The Workaholism Facet-Based Scale), який розробили О. Школер, Е. Рабену, В. Крістініел, Ш. Гіл, А. Цинер 2018 року.

Матеріали та методи дослідження. Автори опитувальника «Шкала трудовогоголізму» (The Workaholism Facet-Based Scale) провели апробацію на вибірці зі 166 ізраїльських працівників і 1117 румунських студентів, що працюють. З-поміж ізраїльської вибірки 35% опитаних чоловічої статі та 65% жіночої, серед румунської – 40% та 60% відповідно. Середній вік опитаних в ізраїльській вибірці становив 35–45 років, у румунській – 18–25 років. Стаж роботи в обох вибірках – у середньому від 0 до 5 років [10].

Експериментальну роботу з апробації опитувальника в нашому дослідженні проведено впродовж 2019 року на базі Східноєвропейського університету ім. Лесі Українки з урахуванням основних психометричних вимог щодо апробації та стандартизації тестів. Вибірка становила 487 студентів віком від 17 до 23 років, з-поміж яких відібрано 207 осіб із потижневою зайнятістю щонайменше 20 годин. Статистичне оброблення даних відбувалося за допомогою програми SPSS (20 версія) для Windows.

Виклад основного матеріалу. Сама процедура адаптації та стандартизації методики складалася з двох етапів відповідно до визначених процедур валідизації і стандартизації [1]. На першому етапі роботи опитувальник перекладено з англійської мови українською та розроблено його робочу версію. Також здійснено двосторонній переклад методики (після перекладу українською мовою методику знову було перекладено англійською, щоби поліпшити переклад). На другому етапі визначено психометричні властивості опитувальника:

1. Доцільність і потрібність виокремлених у методиці пунктів (визначення коефіцієнтів кореляції, щоб уникнути дублювання запитань).

2. Кореляційний аналіз між твердженнями перекладеної методики та твердженнями методики мовою оригіналу.

3. Оцінювання внутрішньої надійності тверджень опитувальника за допомогою коефіцієнта α -Кронбаха.

4. Конструктивна (конвергентна) валідність, досліджена через кореляції перекладеного опитувальника зі шкалами іншого опитувальника.

Методика «Шкала трудовогоголізму» складається із 18 тверджень, на які запропоновано такі відповіді: *не згоден, частково не згоден, частково згоден, згоден, повністю згоден*. В опитувальнику виокремлено 6 шкал, кожна з яких описує поєднання модальностей із ресурсами. Модальності:

a1 – когнітивна (думки про роботу);

a2 – емоційна (почуття щодо роботи);

a3 – інструментальна (робота).

Автори методики вирізняють такі ресурси:

b1 – час,

b2 – зусилля.

На першому етапі роботи методику перекладав дипломований психолог, який володіє як мовою оригіналу, так і мовою опитувальника. Під час перекладу основний акцент був не на точному передаванні лексичних і граматичних конструкцій англійської мови, а на збереженні психологічного змісту виділених у методиці тверджень. Щоби перевірити точність та адекватність методики, професійний лінгвіст зі знанням англійської мови здійснив зворотній переклад. Перекладач не був знайомим із текстом оригінальної методики. Після цього в переклад унесено фінальні корективи й розпочато емпіричну перевірку його достовірності.

Щоб емпірично перевірити достовірність перекладу методики «Шкала трудовогоголізму», студентам факультету іноземної філології спеціальності «Англійська мова та література» Східноєвропейського університету імені Лесі Українки було надано дві форми опитувальника. Вибірка складалася із 33 осіб. Спочатку проведено англomовний варіант методики, а через декілька днів тій самій вибірці осіб було надано українськомовний примірник методики.

Опісля того, як отримано кореляційний аналіз шкал методики за допомогою коефіцієнта Пірсона, ми змогли відзначити, що переклад адекватний і відповідає результату (табл. 1). Жоден із пунктів методики не відтворював однакового змісту, тому в нашому варіанті залишилося стільки тверджень, скільки й в оригіналі.

Таблиця 1

Кореляційний аналіз між твердженнями перекладеної методики
«The Workaholism Facet-Based Scale» й оригіналом

		a1b1	a1b2	a2b1	a2b2	a3b1	a3b2	Сума	a1b1t	a1b2t	a2b1t	a2b2t	a3b1t	a3b2t	Сума
a1b1	Кореляція Пірсона	1	,621**	,370*	,261	,720**	,414*	,777**	,820**	,544**	,424*	,294	,689**	,269	,731**
	Знч, (2-сторон)		,000	,037	,150	,000	,018	,000	,000	,001	,015	,102	,000	,137	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
a1b2	Кореляція Пірсона	,621**	1	,484**	,371*	,626**	,603**	,820**	,611**	,760**	,498**	,479**	,595**	,403*	,793**
	Знч, (2-сторон)	,000		,005	,036	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,022	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
a2b1	Кореляція Пірсона	,370*	,484**	1	,641**	,495**	,376*	,720**	,224	,380*	,580**	,486**	,462**	,299	,557**
	Знч, (2-сторон)	,037	,005		,000	,004	,034	,000	,218	,032	,001	,005	,008	,097	,001
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
a2b2	Кореляція Пірсона	,261	,371	,641**	1	,337	,353*	,639**	,063	,336	,560**	,737**	,376*	,617**	,613**
	Знч, (2-сторон)	,150	,036	,000		,059	,047	,000	,733	,060	,001	,000	,034	,000	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
a3 b1	Кореляція Пірсона	,720**	,626**	,495**	,337	1	,511**	,834**	,619**	,426*	,534**	,356*	,812**	,404*	,745**
	Знч, (2-сторон)	,000	,000	,004	,059		,003	,000	,000	,015	,002	,045	,000	,022	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
a3b2	Кореляція Пірсона	,414*	,603**	,376*	,353*	,511**	1	,717**	,338	,390*	,311	,296	,331	,712**	,556*
	Знч, (2-сторон)	,018	,000	,034	,047	,003		COO	,059	,027	,083	,100	,065	,000	,001
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Сума	Кореляція Пірсона	,777**	,820**	,720**	,639**	,834**	,717**	1	,617**	,629**	,639**	,576**	,738**	,594**	,891**
	Знч, (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
a1b1t	Кореляція Пірсона	,820**	,611**	,224	,063	,619**	,338	,617**	1	,559**	,303	,185	,685**	,176	,712**
	Знч, (2-сторон)	,000	,000	,218	,733	,000	,059	,000		,001	,092	,312	,000	,336	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
a1b2t	Кореляція Пірсона	,544**	,760**	,380*	,336	,426*	,390*	,629**	,559**	1	,409*	,427*	,510**	,297	,763**
	Знч, (2-сторон)	,001	,000	,032	,060	,015	,027	,000	,001		,020	,015	,003	,099	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
a2b1t	Кореляція Пірсона	,424*	,498*	,580**	,560**	,534**	,311	,639**	,303	,409*	1	,663**	,428*	,347	,705**
	Знч, (2-сторон)	,015	,000	,001	,001	,002	,083	,000	,092	,020		,000	,014	,052	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
a2b2t	Кореляція Пірсона	,294	,479**	,486**	,737**	,356*	,296	,576**	,185	,427*	,663**	1	,281	,525**	,706**
	Знч, (2-сторон)	,102	,006	,005	,000	,045	,100	,001	,312	,015	,000		,119	,002	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
a3b1t	Кореляція Пірсона	,689**	,595**	,462	,376	,812**	,331	,738**	,685**	,510**	,428*	,281	1	,263	,762**
	Знч, (2-сторон)	,000	,000	,008	,034	,000	,065	,000	,000	,003	,014	,119		,147	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
a3b2t	Кореляція Пірсона	,269	,403*	,299	,617**	,404*	,712**	,594**	,176	,297	,347	,525**	,263	1	,601**
	Знч, (2-сторон)	,137	,022	,097	,002	,022	,000	,000	,336	,099	,052	,002	,147		,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Сума	Кореляція Пірсона	,731**	,793**	,557**	,613**	,745**	,556*	,891**	,712**	,763**	,705**	,705	,762**	,601**	1
	Знч, (2-сторон)	,000	,000	,001	,002	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32

Примітка. Рівні значущості:

**. Кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння).

*. Кореляція значуща на рівні 0,05 (двостороння).

Шкали:

a1b1 – когніція-час; a1b2 – когніція-зусилля; a2b1 – емоція-час; a2b2 – емоція-зусилля; a3b1 – робота-час; a3b2 – робота-зусилля. a1b1t, a1b2t, a2b1t, a2b2t, a3b1t, a3b2t – відповідні шкали методики, перекладеної українською.

На другому етапі дослідження ми визначили дискримінативність усіх пунктів методики, що дало змогу з'ясувати диференційну потужність усіх тверджень. Кожне з тверджень мало шість варіантів відповідей (*не згоден, частково не згоден, частково згоден, згоден, повністю згоден*), тому для розрахунків використано коефіцієнт Пірсона. Кореляційний аналіз відбувався між кожним пунктом опитувальника та сумарним показником трудоголізму (табл. 2).

Таблиця 2

Оцінка дискримінативної здатності кожного пункту опитувальника «Шкала трудоголізму»

№	Дискримінативність
1	0,777**
2	0,820**
3	0,720**
4	0,639**
5	0,834**
6	0,717**

Примітка. Рівні значущості:

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

Беручи до уваги наявність значущих кореляційних зв'язків між усіма шкалами та сумарним показником трудоголізму, усі твердження цих шкал перенесено в перекладений текст опитувальника. Отже, опитувальник містить 18 тверджень (по 3 твердження на кожну шкалу), 16 із яких мають прямий порядок обрахунку (пункти 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18), а 2 – обернений (пункти 3 та 4).

Методика має високий рівень узгодженості, про що свідчить високий коефіцієнт Кронбаха (α -Кронбаха: 0,712).

Для оцінки конструктивної валідності ми порівняли показники методики «Шкала трудоголізму» з показниками методики «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Є. Ейдмана. Результати кореляційного аналізу подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки між шкалами опитувальника «Шкала трудоголізму» та шкалами методики «Дослідження вольової саморегуляції»

№	Шкали методики «Дослідження вольової саморегуляції»	Коефіцієнт кореляції Пірсона
1.	Настирність	0,292*
2.	Самовладання	0,180*
3.	Загальний індекс	0,253**

Примітка. Рівні значущості:

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Результати кореляційного аналізу загального показника трудоголізму та шкали настирності свідчать про їх значущий зв'язок, що є важливим показником конструктивної валідності.

Висновки. Отже, ми успішно пройшли основні етапи експериментальної роботи з культурної адаптації та психологічної валідації опитувальника «Шкала трудоголізму», що дало змогу сформувати остаточну версію, яку можна широко використовувати для вирішення емпіричних і теоретичних завдань у царині вивчення трудоголізму.

Література

1. Засєкіна Л. В., Майструк В. М. Безумовне самоприйняття та психологічне благополуччя особистості. *Наука і освіта*. 2017. № 11. С. 187–192.
2. Development of work addiction scale / C. Andreason, M. Griffiths, J. Hetland, S. Pallesen. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2012. № 53. P. 265–272.
3. Flowers C., Robinson B. A structural and discriminant analysis of the work addiction risk test. *Educational and Psychological Measurement*. 2002. №62. P. 517–526.
4. Griffiths M. Nicotine, tobacco and addiction. *Nature*. 1996. № 384. P. 337–338.
5. Robinson B. Work addiction. Deerfield Beach. *Health Communications*. 1989. P. 76–88.
6. Robinson B., Post P., Khakee J. Test-retest reliability of the Work Addiction Risk Test. *Perceptual and Motor Skills*. 1992. P. 337–338.
7. Robinson B. Concurrent validity of the work addiction risk as a measure of workaholism. *Psychological Reports*. 1996. № 79. P. 244–249.
8. Schaufeli W., Shimazu A., Taris T. Being Driven to Work Excessively Hard: The Evaluation of a Two-Factor Measure of Workaholism in The Netherlands and Japan. *Cross-Cultural Research*. 2009. № 43. P. 320–348.
9. Spence J., Robbins A. Workaholism: Definition, Measurement and Preliminary Results. *Journal of Personality Assessment*. 1992. № 58. P. 160–178.
10. Organizing the confusion surrounding workaholism: New structure, measure, and validation / O. Shkoler, E. Rabenu, V. Cristinel etc. *Frontiers in Psychology*. 2018. № 8. P. 1–16.

Отримано: 12 серпня 2019 р.

Прорецензовано: 15 серпня 2019 р.

Прийнято до друку: 16 серпня 2019 р.

e-mail: pronina.viktoriia@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-97-102

Проніна В. О. Текстові методики дослідження мотиваційно-сміслової сфери жінки в процесі реалізації материнської поведінки. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 97–102.

УДК 159.9.072.432

Проніна Вікторія Олександрівна,*магістр психології,**психолог-консультант, Центр гармонійного розвитку «Work&Play», м. Вінниця*

ТЕКСТОВІ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ЖІНКИ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МАТЕРИНСЬКОЇ ПОВЕДІНКИ

Материнська поведінка та її мотивація значно впливають на розвиток молодого покоління та соціально-демографічну ситуацію країни загалом. У статті розглянуто текстові методики дослідження мотиваційно-сміслової сфери жінки в процесі реалізації материнської поведінки як засіб збору найбільш глибоких і достовірних емпіричних даних. Проаналізовано сучасну українську та закордонну психологічну літературу з досліджень дитячо-батьківських відносин, материнської поведінки, проєктивних текстових методик, інтерв'ю та бесід, їх оброблення та за іншими темами, під час яких використано збір даних текстовими методиками. У результаті проведеного дослідження виокремлено й описано сучасні текстові методики діагностики мотиваційно-сміслової сфери жінки в процесі реалізації материнської поведінки, наведено шляхи аналізу отриманих текстових даних, визначено місце текстових методик у діагностиці мотивації та смислів особистості.

Ключові слова: *текстові методики, мотиваційно-сміслова сфера, материнська поведінка, незакінчені речення, наратив, інтерв'ю, аналіз тексту.*

Viktoriia Pronina,*Master's Degree in Psychology**Counselling Psychologist, Harmonious Development Center «Work&Play», Vinnytsia*

TEXTUAL TECHNIQUES OF STUDING THE MOTIVATIONAL AND SEMANTIC SPHERE OF A WOMAN IN THE IMPLEMENTATION OF MATERNAL BEHAVIOR

Maternal behavior and its motivation significantly affect the development of the younger generation and the socio-demographic situation of the country, which reveals the relevance to study this topic. The purpose of the article is to consider textual methods of research of the motivational and meaning sphere of a woman in the implementation of maternal behavior as a means of collecting the most detailed and reliable empirical data. Having studied modern Ukrainian and foreign psychological literature on the topics of parent-child relationships, the analysis of maternal behavior, projective textual techniques, interviews and conversations, their processing and other topics in which data collection by textual techniques was used. As a result of the study, modern text methods of diagnosing the motivational and semantic sphere of a woman in the implementation of maternal behavior were identified and described, the ways of analyzing obtained textual data were proposed, the place of textual methods in the diagnosis of motivation and meanings of personality was determined.

Key words: *textual techniques, motivational and meaning sphere, maternal behavior, incomplete sentences, narrative, interview, text analysis.*

Постановка проблеми. Психологічна діагностика батьківського відношення та поведінки є одним з напрямків психологічної науки, який на сьогодні потужно розвивається. Розробляються численні суб'єктивні та проєктивні методики діагностики батьківської поведінки (наприклад, Family Apperception Test та ін.) [33; 36 с. 297], а саме в останній час особливий інтерес українських та закордонних фахівців включає дослідження шляхів аналізу наративів досліджуваних [10]. Наратив ми розглядаємо як усний або письмовий виклад пережитої суб'єктом події у безпосередній або опосередкованій (наприклад, метафоричній) формі, яку досліджуваний свідомо або неусвідомлено наділяє певним смислом [31]. В умовах значного розвитку розробки та апробації методик для психологічної діагностики батьківської поведінки актуальним є систематизація різновидів текстових методик, зокрема, методик та методів збору, аналізу та інтерпретації наративу як викладу прожитого досвіду, що надає багатий емпіричний матеріал та відображає особливості внутрішньої картини світу особистості, на ґрунті якої формується поведінкова активність.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій по темі. Для побудови свого дослідження ми обрали категорійний концепт мотиваційно-сміслової сфери (Ю. М. Забродін, Г. З. Сураєва, М. С. Мишкіна), адже він одночасно має достатнє теоретичне й емпіричне обґрунтування та перспективність. Услід за розробками Г. З. Сураєвої, визначимо й іншу важливу методологічну опору для дослідження мотивацій-

но-сислової сфери особистості – це такі теоретичні концепти, як «життєвий світ» особистості Е. Гуссерля, «прагматичні поля» Х. Ортега-і-Гассета, «дійсність» Г. Рота, «життєвий світ суб'єкта» Д. О. Леонтьєва, «світ людини» О. Г. Асмолова, «екосфера та еконіша індивідуального суб'єкта» Ю. М. Забродіна, «образ світу» А. П. Стоценка, «метаіндивідуальний світ» Л. Я. Дорфмана, «життєвий шлях» особистості С. Д. Максименка, «модель світу» Л. Д. Заграй.

Життєвий світ («lebenswelt», за Е. Гуссерлем) В. О. Климчук визначив як «інтенційне утворення зі своєю структурою – первинною та інтерсуб'єктною сферою, а також із просторово-часовим виміром, каузальною та предметною структурою» й описав механізм формування *життєвих світів*, де важливим поняттям є обмежувальний інтенції «горизонт» Е. Гуссерля [1, с. 60]. О. В. Яремчук розкрила взаємозв'язок між суб'єктивним *образом світу* та етнокультурною міфотворчістю й описала продукт цього взаємозв'язку – індивідуальний авторський міф, утіленням якого є, наприклад, автонаратив [1, с. 61]. І. В. Жадан проаналізувала механізми формування власного нарративу, виокремивши селекцію, інтерпретацію, концептуалізацію ціннісних смислів у взаємодії з Іншими, що розкривається через дискурс, який структурує *картину світу* [1, с. 61].

Сучасні українські й закордонні дослідники активно цікавляться вивченням мотивації особистості. Проте ця проблематика досі найскладніша для теоретико-методологічного опису й діагностики.

Мета статті – розглянути текстові методики дослідження мотиваційно-сислової сфери жінки в процесі реалізації материнської поведінки як засіб збору найбільш глибоких і достовірних емпіричних даних, а також висвітлити місце текстових методик у діагностиці мотивації та смислів, шляхи оброблення отриманих текстових даних.

Матеріали і методи. Використано такі теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення, абстрагування, інтерпретація психологічної літератури щодо дитячобатьківських відносин, материнської поведінки, проєктивних текстових методик, інтерв'ю та бесід, їх оброблення та за іншими темами, де використано збір даних текстовими методиками.

Виклад основного матеріалу. Мотиваційно-сислова сфера особистості – це складна, багаторівнева психічна структура, яка, на думку різних дослідників, пов'язана з великою кількістю психічних властивостей і процесів, зокрема мотивами, потребами, цінностями, смислами й інтенцією. Упродовж життя людини мотиваційно-сислова сфера перетворюється та розвивається, перебуваючи під впливом зовнішніх чинників (соціального, техногенного чи природного середовища) і внутрішніх детермінант (психологічних і фізіологічних).

Використання мультифакторного (соціокультурного) методологічного підходу в побудові сучасного психологічного дослідження дає багаті емпіричні дані, які уможливають з'ясувати нові закономірності та зібрати обширний фактаж для подальшого опрацювання. Окрім того, ураховуючи постнекласичний методологічний підхід загалом, під час вибудовування теоретичних передумов дослідження внутрішній світ особистості розглядають як унікальний, а соціально-історичний і культурний контекст стає основою для створення та використання форм мовотворчості у психологічному вивченні особистості [4].

Діагностика смислів базується здебільшого на феноменологічному підході, який розкриває унікальність внутрішнього світу особистості та її життєвий досвід зі своїми просторово-темпоральними характеристиками, що, урешті, впливає на конструювання ідентичності особистості [13, с. 139], зокрема й соціальної. Феноменологічний підхід активно використовують як засіб інтерпретації текстових даних [24, с. 325], з яких будують теорії, застосовуючи Grounded Theory (GT), або «обґрунтовану теорію» [26, с. 1044].

Багато дослідників визначають різні феномени, які становлять мотиваційно-сислову сферу. Проте методологічний концепт мотиваційно-сислової сфери – це теоретична база, що охоплює та пов'язує між собою поняття мотивів, потреб, цінностей, смислів та інтенції.

Мотиваційно-сисловий аспект материнства, на думку російської дослідниці Т. В. Павлової, передбачає досягнення певної особистісної зрілості й набуття материнської ідентичності, що становить динамічну структуру, яка розвивається впродовж усього життя людини, одиницею якої є самовизначення себе, своїх цілей і цінностей, отримане внаслідок інтеріоризації батьківських очікувань, подолання кризи ідентичності, що містить здатність ухвалювати рішення на основі власного вибору, аналізу ситуації, спираючись на внутрішні ресурси [15].

Інша російська дослідниця Г. Г. Філіппова розкриває материнське ставлення через такі критерії: стиль емоційного супроводу; ступінь суб'єктивізації дитини; використання засобів контролю під час визначення стану дитини; рівень розвитку та швидкість появи материнської компетентності; легкість пристосування до нового ритму життя й освоєння нових обов'язків; зміна режиму свого життя й життя родини як «пристосування до індивідуального ритму життєдіяльності дитини» або привчання дитини до режиму, який установлюють дорослі; задоволеність собою, дитиною, ставленням до себе і до дітей близьких людей [19].

Г. Г. Філіппова визначає цінність дитини в реалізації материнської поведінки жінки за такими критеріями: наявність самостійної цінності дитини як об'єкта материнської сфери (потреба в контакті з дитиною, у турботі про неї); підвищено-емоційна цінність дитини (концентрація на дитині потреби в емоційному контакті); рівень додавання до цінностей дитини цінностей з інших сфер (наприклад, забезпечення сімейного і соціального стану; свого майбутнього; задоволення потреби в об'єкті прихильності; сприйняття дитини як засобу утримання статевого партнера; як засобу самореалізації; як засобу утвердження вікового і статево-рольового статусу; задоволення потреби в об'єкті емоційної взаємодії тощо) [7].

Г. Г. Філіппова виокремлює материнство в самостійну материнську потребово-мотиваційну сферу поведінки (МПМСП). Еволюційне призначення материнських функцій, на думку дослідниці, – забезпечити адекватну турботу за нащадками. Подібні функції полягають в емоційних реакціях на дитину, виконанні операцій із догляду за дитиною, спілкування з нею й залежать від структури та змісту власної МПМСП матері [18, с. 81].

На підставі етапів становлення МПМСП в онтогенезі Г. Г. Філіппова характеризує зміст усіх блоків МПМСП. Мотиваційно-емоційний блок об'єднує потребу в контакті з дитиною як об'єктом-носієм гештальта дитинства, потребу в її охороні й турботі про неї, потребу в материнстві. Операційний блок складається з двох частин: операцій із догляду й охорони та операцій спілкування. Ціннісно-смысловий блок містить ставлення до дитини як до самостійної цінності, а також цінність материнства як стан «бути матір'ю» [18, с. 85–87].

Для вивчення та фіксування мотивів, смислів та інтенції використовують проєктивний діагностичний підхід [3, с. 266]. Перевагою роботи з проєктивними текстовими даними є можливість, зважаючи на стимульне завдання, спостерігати за особливостями вияву великої кількості різноманітних психічних феноменів і регулювати оброблення даних залежно від завдань дослідження, вивчаючи лише потрібні категорії. У цій статті розглянуто деякі проєктивні текстові методики діагностики мотиваційно-смыслові сфери особистості, які доречно використовувати, вивчаючи процес реалізації материнської поведінки.

Текстові методики належать до різновиду проєктивних методик інтерпретації або адитивних методик (різновиди методик незакінчених речень та історій) чи до рефрактивних методик (методик написання листів і казок) [8, с. 44]. Окрім цього, важливо зазначити, що емпіричні дані, зібрані методами напівструктурованого або неструктурованого інтерв'ю та бесіди, мають дуже подібні до проєктивних текстових методик процедури оброблення даних – контент-аналіз, інтен-аналіз та ін. Саме метод контент-аналізу дає змогу виокремлювати складники досліджуваного феномену [11, с. 188] та виявляти мотивацію особистості [11, с. 189].

Різновидами методики незакінчених речень є варіанти методики Дж. М. Сакса та С. Леві [8, с. 44], методика Consensual Qualitative Research (CQR), або «узгоджене якісне дослідження» К. Хілл [26, с. 1044], методика незакінчених речень Ж. Нюттена в адаптації Н. М. Толстих [3] та ін.

Методика незакінчених речень Ж. Нюттена в адаптації Н. М. Толстих цікава для дослідження особливостей мотиваційно-смыслових інтенцій особистості, сфери їх локалізації, рівня актуалізованості й гармонічності потреб, компетенцій і цінностей особистості [3].

Наступний різновид методик, який розглянемо, – це наративний аналіз спогадів, біографії, казок. З-поміж наративних методик діагностики материнської поведінки можна виокремити такі: батьківський твір «Історія життя моєї дитини», мінітвори батьків «Моя дитина», «Батьківський твір» В. В. Століна в адаптації А. І. Тащової та А. О. Шведовської, авторська казка К. Г. Юнга та К. П. Естеса [8, с. 44].

Наративна психологія та наративний аналіз належать до складників психологічної герменевтики. У психології наративний аналіз використовують як інструмент глибокого розуміння особистісного досвіду та його взаємозв'язків з особистісними конструктами людини [3]. Психологічна герменевтика розглядає особистісне функціонування як не просто адаптацію до подій, а як адаптацію саме до того значення, яке мають певні події для особистості. Психологічна герменевтика розкриває особистість як оповідача історій, акцентуючи механізми конструювання «Я» й підкреслюючи роль мови у формуванні та структурванні «Я», як воно говорить та як подане в загальному дискурсі [5].

Наративна конфігурація особистості стає запорукою адаптації у світі. У цьому випадку і особистість, і реальність говорять однією мовою наративу, для якого характерна відкритість і гнучкість [5]. Особистості властиві наративні шляхи усвідомлення світу та текстуальність мислення як засіб формування власної ідентичності. Метод наративного аналізу найкраще відображає неперервність і динаміку соціальних явищ і життєвого досвіду [16, с. 111]. Схильність до видозміни та динаміки станів виявляється й на рівні наративного оповідання, де персонаж чи умови змінюються наприкінці, як порівняти з початком [9].

У процесі структурування досвіду формуються наративні шаблони, які можна використовувати під і час створення оповідей, і під час формування намірів [6]. Події «вирізаються» з життєвого континууму відповідно до світогляду людини, яка їх викладає. Оскільки світогляд формується під впливом колективу, то відбір подій засвідчує причетність до колективу, загальне знання [9]. Життєва історія поєднує

різноманітні епізоди життя в певний патерн. Узгодженість життєвої історії робить життєві події більш осмисленими. Діалог, як і будь-яка інша розмова, розвивається в соціокультурному контексті. З чого випливає, що «Я» – це вміщений в історичне середовище соціально-культурний конструкт [12]. Використання непрямої літературної форми казки, притчі, метафори, байки дає змогу подолати бар'єр психологічного захисту людини.

Головна одиниця аналізу наративу – тема, або тематична структура, у якій віддзеркалено основну тенденцію оповіді. Під час породження тексту велику роль відіграють соціально-психологічні, когнітивні та лінгвістичні чинники, які позначають як відповідні виміри повідомлення [5].

Отже, для дослідження материнської поведінки треба використовувати методи казкоаналізу [2].

Існує багато підходів до нарративного аналізу – рівні оповідального тексту С. Томкінса, рівні оповіді Ф. Ваетта, елементи структури наративу У. Лабова, рівні структури оповідального тексту Р. Барта, семантичні критерії наративу К. С. Калмикової та Е. Мергенталер, критерії тексту Р.-А. де Богранд та В. У. Дреслер, рівні структури наративу Н. В. Чепелевої, характеристики нарративних структур, що відображають несуперечність особистісного досвіду О. В. Савченко, алгоритм нарративного аналізу А. М. Одінцової, феноменологічний підхід до аналізу наративу [22, с. 125], нарративно-орієнтовне дослідження (NOI) [38, с. 2039] та категорійно-контентна перспектива Д. Хайлса й І. Чермака [20, с. 1999].

Отже, використовуючи цю проєктивну текстову методіку ми маємо змогу дослідити особистісні потреби, мотиви, цінності, установки, можливі внутрішньоособистісні конфлікти та втілення мотиваційно-сислової сфери у формі наративу. Окрім того, досліджуючи велику вибірку методом нарративного аналізу, варто звертатися до наративів окремих членів групи, досягаючи узагальнення не через механічне підсумовування, а через визначення загальної макросоціальної характеристики всієї сукупності наративів – способу нарації та єдиних смислових кодів, виявлених в окремих оповіданнях [17, с. 151].

Останніми розглянемо методи напівструктурованого та неструктурованого інтерв'ю. Заздалегідь заготовлений перелік питань інтерв'ю, які дають змогу розкрити певні теми дослідження, вивчити передбачувані дані, використовують у напівструктурованому інтерв'ю. Під час неструктурованого інтерв'ю дослідник ставить питання, спираючись на попередні відповіді досліджуваного.

Метод інтерв'ю не вважають проєктивним, але закордонні дослідники розглядають отримані за допомогою інтерв'ю дані як життєві історії [23 с. 325–326; 24, с. 1765], за допомогою яких можна діагностувати мотивацію. Отриманий наратив [30, с. 1192] обробляють шляхом контент-аналізу за принципами реалістичної, конструкціоністської, критичної критерійної системи, естетизації або взагалі відмови від критерійної системи.

О. Т. Мельникова та Д. О. Хорошилова проаналізували перераховані критерійні системи якісного дослідження [14, с. 35]. Реалістична критерійна система визнає валідність як спільний критерій кількісних і якісних досліджень і спирається на принципи критичного реалізму. Конструкціоністська критерійна система відмовляється від використання критеріїв об'єктивності та валідності, використовуючи інші стандарти. Критична критерійна система використовує здатність людини до рефлексії соціально-політичного становища та зміни суспільства. Естетизація критерійної системи визнає критерієм оцінки наукового знання його форму художнього вираження відповідних смислових змістів. Відмова від використання критерійних систем ґрунтована на ідеї відсутності формулювання правил оцінки якості проведеного дослідження, що реалізує крайній релятивізм.

Альтернативами контент-аналізу є інші вузькоспрямовані методи, серед яких – інтент-аналіз, тематичний аналіз [37, с. 2–3]: індуктивний [35, с. 314] та дедуктивний [32, с. 607]. Ці специфічні методи застосовують із використанням різноманітної методології оброблення: гібридної (наприклад, за шестифазним гайдом В. Брауна та В. Кларка [21, с. 291]), аналізу Колаіцци [27, с. 61; 34, с. 644]), структурного аналізу (Framework Analysis – FA) [25, с. 117; 28, с. 581]. Також процедуру оброблення текстових даних оптимізують використанням програмного забезпечення, наприклад, QSR NVivo [29, с. 100].

Систематизуємо у табл. 1 результати вивчення підходів до аналізу текстових даних, водночас зазначимо, що висвітлені методи обробки текстових даних об'єднують у собі як змістові, так і формальні шляхи виокремлення та інтерпретації досліджуваних категорій, проте, формальні (кількісні) дані врешті обробляються зокрема методами математичної статистики (наприклад, підрахунком частот ознак у масиві змінних номінальної шкали).

Отже, текстові методіки посідають особливе місце в діагностиці, часто використовуючи для формування та збору емпіричних даних проєктивний механізм роботи несвідомого, однак українські дослідники зазвичай розглядають методи інтерв'ю та бесіди осторонь від проєктивних методик, хоча дані напівструктурованого та неструктурованого інтерв'ю мають ті самі шляхи оброблення текстових даних. Використання текстових методик надає дослідникові велику кількість емпіричних даних, які виключають вплив соціальної бажаності та вплив інших феноменів, що знижують валідність результатів дослідження, через викриття несвідомих рушійних сил особистості.

Таблиця 1.

Система підходів до збору та аналізу даних текстових методик у психодіагностиці

Методи збору текстових даних	
Проективні методи: – адитивні (незакінчені речення та історії), – рефрактивні (листи, казки, тематичні твори, спогади, біографії)	Інтерв'ю: – полуструктуроване, – неструктуроване. Бесіда
Змістові та формальні (якісні та кількісні) шляхи обробки текстових даних	
Метод обробки текстових даних	Приклади можливих методологічних процедур обробки текстових даних
Наративний аналіз	Рівні оповідального тексту С. Томкінса, рівні оповіді Ф. Уайетта, елементи структури наративу У. Лабова, рівні структури оповідального тексту Р. Барта, семантичні критерії наративу К. С. Калмикової та Е. Мергенталер, критерії тексту Р.-А. де Богранд та В. У. Дреслер, рівні структури наративу Н. В. Чепелевої, характеристики наративних структур О. В. Савченко, алгоритм наративного аналізу А. М. Одніцової, феноменологічний підхід до аналізу наративу, наративно-орієнтовне дослідження, категоріально-контентна перспектива Д. Хайлса та І. Чермака
Контент-аналіз	Принципи реалістичної, конструкціоністської, критичної критеріальної системи, естетизації або відмови від критеріальної системи
Інтент-аналіз	Процедури Т. М. Ушакової
Тематичний аналіз: – індуктивний, – дедуктивний	Гібридна методологія, аналіз Колаіцци, структурний аналіз
Програмне забезпечення (комплекс методів)	QSR NVivo, RQDA, Taguette, MAXQDA, Dedoose

Існує багато методів оброблення текстових даних, які вдосконалюють та оновлюють, але помітна значна ізоляція українських досліджень у використанні сучасних способів аналізу текстів.

Висновки. У результаті дослідження виокремлено й описано сучасні текстові методики діагностики мотиваційно-сислової сфери жінки в процесі реалізації материнської поведінки, наведено шляхи аналізу отриманих текстових даних, визначено місце текстових методик у діагностиці мотивації та смислів особистості. Перспективним вважаємо як подальше розроблення й удосконалення методів аналізу зібраних текстових даних, так і концептуальне дослідження структурних особливостей мотиваційно-сислової сфери жінки в реалізації материнської поведінки.

Література

1. Климчук В. О. Мотиваційний дискурс особистості в інтеракційному просторі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Київ, 2015. 28 с.
2. Одінцова А. М. Метод казкоаналізу в дослідженні етнічної ідентичності. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2015. Vol. 2. № 2. Р. 135–144.
3. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 430 с.
4. Чаусова Ю. А. Наративний підхід у дослідженні особливостей сімейних стосунків. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Київ, 2011. Т. 2. С. 227–234.
5. Чепелева Н. В. Методи аналізу оповідального тексту. *Технології розвитку інтелекту*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2013_4_4.
6. Чепелева Н. В. Самопроекування особистості у контексті постнекласичної психології. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. 2012. Вип. 20. С. 17–25.
7. Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю. Методики изучения психологического состояния женщин во время беременности и после родов. *Вопросы психологии*. 2002. № 3. С. 110–118.
8. Велиева С. В. Диагностика психических состояний и отношений дошкольников в семье. *Вестник психиатрии и психологии Чувашии*. 2014. №10. С. 38–59.
9. Веселова И. С. Нарратология стереотипной достоверной прозы. *Русский фольклор в современных записях*. 2014. URL: http://www.folk.ru/Research/veselova_narratolog.php?rubr=Research-articles.
10. Голзицкая А. А. Возможности использования нарратива как диагностического инструмента для изучения родительского отношения. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2017. № 3. С. 83–89.
11. Есманская Н. Е., Корсунский Е. А. Профессиональные поэты и писатели о сущности и развитии литературно-творческой одаренности в их школьные годы. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2012. Т. 109. № 5. С. 188–190.
12. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. СПб: Питер, 2003. 640 с.

13. Квасова О. Г. К современному состоянию проблемы временной перспективы личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2012. №5. С. 137–141.
14. Мельникова О. Т., Хорошилов Д. А. Современные критериальные системы валидности качественных исследований в психологии. *Национальный психологический журнал*. 2014. №2(14). С. 34–46.
15. Павлова Т. В. Психологические детерминанты формирования представлений личности о родительстве: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01. Москва, 2012. 21 с.
16. Репьевская М. В. Нарративный анализ как метод исследования языкового сознания. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика*. 2013. Т. 10. №2. С. 111–112.
17. Терехова Т. А., Малахаева С. К. Нарративный анализ как понимающий метод. *Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология*. 2015. №1 (41). С. 143–152.
18. Филиппова Г. Г. Материнство: сравнительно-психологический подход. *Психологический журнал*. 1998. № 5. С. 81–88.
19. Филиппова Г. Г. Психология материнства (сравнительно-психологический анализ): дисс. ... д-ра. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2000. 851 с.
20. Arijs C., Chroni S., Brymer E. & Carless D. «Leave Your Ego at the Door»: A Narrative Investigation into Effective Wingsuit Flying. *Frontiers in psychology*. 2017. Т. 8. 1985.
21. Ashworth E., Demkowicz O., Lendrum A. & Frearson K. Coaching Models of School-Based Prevention and Promotion Programmes: A Qualitative Exploration of UK Teachers' Perceptions. *School mental health*. 2018. Т. 10. №. 3. P. 287–300.
22. Botella L. & Cutura J. M. Narrative Processes in Psychotherapy: Differences between Good and Poor Outcome Clients. *Acción psicológica*. 2015. Т. 12. № 2. 123–142.
23. Farmer M., McAlinden A. M. & Maruna S. Understanding desistance from sexual offending: A thematic review of research findings. *Probation Journal*. 2015. Т. 62. № 4. P. 320–335.
24. Farmer M., McAlinden A. M. & Maruna S. Sex offending and situational motivation: Findings from a qualitative analysis of desistance from sexual offending. *International journal of offender therapy and comparative criminology*. 2016. Т. 60. №. 15. P. 1756–1775.
25. Gale N. K., Heath G., Cameron E., Rashid S. & Redwood S. Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC medical research methodology*. 2013. Т. 13. № 1. P. 117.
26. Guillén V., Baños R. M. & Botella C. Users' opinion about a virtual reality system as an adjunct to psychological treatment for stress-related disorders: A quantitative and qualitative mixed-methods study. *Frontiers in psychology*. 2018. Т. 9. P. 1038.
27. Hassani P., Izadi-Avanji F. S., Rakhshan M. & Majd H. A. A phenomenological study on resilience of the elderly suffering from chronic disease: a qualitative study. *Psychology research and behavior management*. 2017. Т. 10. P. 59–67.
28. Herbec A., Tombor I., Shahab L. & West R. «If I'd Known...» – a Theory-Informed Systematic Analysis of Missed Opportunities in Optimising Use of Nicotine Replacement Therapy and Accessing Relevant Support: a Qualitative Study. *International journal of behavioral medicine*. 2018. Т. 25. № 5. P. 579–591.
29. Keegan R. J., Harwood C. G., Spray C. M. & Lavalley D. A qualitative investigation of the motivational climate in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*. 2014. Т. 15. №. 1. P. 97–107.
30. Kwasnicka D., Dombrowski S. U., White M. & Sniehotta F. F. Data-prompted interviews: Using individual ecological data to stimulate narratives and explore meanings. *Health Psychology*. 2015. Т. 34. № 12. P. 1191–1194.
31. Labov W. & Waletzky J. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience1. *Journal of Narrative and Life History*. 1997. Vol. 7. № 1. P. 3–38.
32. MacFarlane A., & O'Reilly-de Brún M. Using a theory-driven conceptual framework in qualitative health research. *Qualitative Health Research*. 2012. Т. 22. № 5. P. 607–618.
33. Maurer M. H. Draw, Write, Speak, Play: The Role of Projection in Diagnosis and Therapy of Children and Adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*. InTech. 2017. 216 p.
34. Morrow R., Rodriguez A. & King N.. Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*. 2015. 28(8). P. 643–644.
35. Picariello F., Moss-Morris R., Macdougall I. C. & Chilcot J. «It's when you're not doing too much you feel tired»: A qualitative exploration of fatigue in end-stage kidney disease. *British journal of health psychology*. 2018. Т. 23. № 2. P. 311–333.
36. Roskam I., Stiévenart M., Deschuyteneer L. & Heenen-Wolff S. Revision and validation of the Family Apperception Test: some psychometric properties. 2010. *The Family Journal*. 2010. Т. 18. № 3. P. 297–309.
37. Suprawati M., Anggoro F. K. & Bukatko D. «I think I can»: achievement-oriented themes in storybooks from Indonesia, Japan, and the United States. *Frontiers in psychology*. 2014. Т. 5. P. 167.
38. Wang Q., Law H. C., Li Y., Xu Z. & Pang W. Awareness and Awakening: A Narrative-Oriented Inquiry of Undergraduate Students' Development of Mindful Agency in China. *Frontiers in psychology*. 2017. Т. 8. P. 2036.

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Журавльова Олена Вікторівна СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ І ДИСФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ	4
Volodymyr Savchuk THE INTERRELATION BETWEEN NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS AND HISTORICAL MYTHS	9
Stepan Stanibula FORMATION OF PRODUCTIVE COPING BEHAVIOR AT STUDENTS	16

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Клак Віталій Олександрович ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	21
Козяр Марія Василівна ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ ЯК ОДНА З УМОВ УСПІШНОГО ОПАНУВАННЯ МАЙБУТНІМ ФАХОМ СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ	26
Матласевич Оксана Володимирівна ПРОЕКТУВАННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ: ПРОЦЕСУАЛЬНІ ТА ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ	31
Примачок Людмила Леонтіївна СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ РЕАБІЛІТОЛОГІВ	40
Якубовська Марія Степанівна КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: СИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ	47

ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Nataliia Zakharevych KEY COMPETENCIES THROUGH SELF-REGULATED LEARNING, MOTIVATION AND METACOGNITION IN SCHOOL LEAVERS	52
Oksana Shovkova BETTER LEARNING THROUGH METACOGNITIVE MONITORING: DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING	57

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС

Васіна Маргарита Олександрівна СПІВВІДНОШЕННЯ СТУРБОВАНOSTІ ГЛОБАЛЬНИМИ ЕКОЛОГІЧНИМИ ПРОБЛЕМАМИ Й ОСОБЛИВОСТЯМИ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ	67
Волошин Світлана Миколаївна ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВОГО СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	73

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

Бурлакова Ірина Анатоліївна СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ	78
--	----

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Гільман Анна Юріївна, Кулеша Наталія Петрівна УПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПРОГРАМИ «ПСИХОСОМАТИКА» В ПРАКТИЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГА	85
---	----

ПРОБЛЕМИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Онопченко Ірина Вікторівна ПСИХОЛОГІЧНА ВАЛІДИЗАЦІЯ І КУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ОПИТУВАЛЬНИКА “THE WORKAHOLISM FACET-BASED SCALE” (WFBS)	92
Проніна Вікторія Олександрівна ТЕКСТОВІ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ЖІНКИ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МАТЕРИНСЬКОЇ ПОВЕДІНКИ	97

Наукове видання

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

Науковий журнал

ВИПУСК 9

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. 104 с.

Scientific notes of Ostroh Academy National University, «Psychology» series: scientific journal. Ostroh : Publishing NaUOA, august 2019. № 9. 104 p.

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск *Матласевич О. В.*

Адміністратор та упорядник *Гільман А. Ю.*

Комп'ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

Коректор *Максимчук В. В.*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 12,09. Наклад 100 пр. Зам. № 55–19.
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 Свинарчук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: print35800@gmail.com.