

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
Lesya Ukrainka Volyn National University
Institute of Social and Political Psychology

p-2227-1376

e-2308-3743

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ

PSYCHOLOGICAL PROSPECTS

ВИПУСК 36 ISSUE 36

Луцьк
2020

Рекомендовано до друку вченою радою Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 15 від 24.12.2020 р.)

Головний редактор

Балашов Едуард Острог, Україна

Заст. головного редактора

Жанна Вірна Луцьк, Україна

Ольга Кочубейник Київ, Україна

Відповідальний секретар

Наталія Коструба Луцьк, Україна

Редакційна колегія

Ірина Валітова Брест, Білорусь

Ярослав Гошовський Луцьк, Україна

Марія Ледзінська Варшава, Польща

Мирослава Мушкевич Луцьк, Україна

Барбара Гавда Люблін, Польща

Єва Малгожата Шелпітовська Люблін, Польща

Ольга Лазорко Луцьк, Україна

Магдалена Ровіцька Варшава, Польща

Віктор Коширець Луцьк, Україна

Людмила Магдисюк Луцьк, Україна

Наталія Савелюк Тернопіль, Україна

Оксана Фіщук Луцьк, Україна

Анета Ріта Борковська Люблін, Польща

Олена Журавльова Луцьк, Україна

Тетяна Перепелюк Умань, Україна

Ольга Ковальова Мелітополь, Україна

Рецензенти: *Вірна Ж.* – доктор психологічних наук, професор Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Гошовський Я. – доктор психологічних наук, професор Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Лазорко О. – доктор психологічних наук, професор Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Кочубейник О. – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Засновники: Волинський національний університет імені Лесі Українки, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.

Журнал є науковим фаховим рецензованим виданням України, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (категорія «Б») за спеціальністю 053 «Психологія» (відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України 02.07.2020 № 886 (Додаток 4) .

Адреса редакції: 43025, м. Луцьк, вул. Потапова, 9. Тел. (факс): (0332) 24-40-12.

Ел. адреса: psyprojournal@gmail.com

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 19837-9637 ПР від 11.04.2013 р.

Видавець: Волинський національний університет імені Лесі Українки (43025, м. Луцьк, просп. Волі, 13).

© Гончарова В. О. (обкладинка), 2020

© Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2020

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2020

*Approved by the Academic Council of Lesya Ukrainka Volyn National University,
Record of proceedings # 15, 24.12.2020*

Editor-in-Chief

Eduard Balashov Ostroh, Ukraine

Associate Editors

Zhanna Virna Lutsk, Ukraine

Olha Kochubeinyk Kyiv, Ukraine

Editorial Assistant

Natalia Kostruba Lutsk, Ukraine

Editorial Board

Irina Valitova Brest, Belarus

Yaroslav Hoshovskyi Lutsk, Ukraine

Maria Ledzinska Warsaw, Poland

Myroslava Mushkevych Lutsk, Ukraine

Barbara Gawda Lublin, Poland

Ewa Małgorzata Szepietowska Lublin, Poland

Olha Lazorko Lutsk, Ukraine

Magdalena Rowicka Warsaw, Poland

Viktor Koshyrets Lutsk, Ukraine

Ludmilla Mahdysiuk Lutsk, Ukraine

Natalia Savelyuk Ternopil, Ukraine

Oksana Fishchuk Lutsk, Ukraine

Aneta Rita Borkowska Lublin, Poland

Olena Zhuravlova Lutsk, Ukraine

Tetiana Perepeliuk Uman, Ukraine

Olha Kovalova Melitopol, Ukraine

Reviewers: Prof. **Zhanna Virna** (Lesya Ukrainka Volyn National University, Ukraine),

Prof. **Yaroslav Hoshovskyi** (Lesya Ukrainka Volyn National University, Ukraine),

Prof. **Olha Kochubeinyk** (Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine),

Prof. **Olha Lazorko** (Lesya Ukrainka Volyn National University, Ukraine).

Founders: Lesya Ukrainka Volyn National University,
Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

The Psychological Prospects Journal is a professional peer-reviewed scholarly periodical published semiannually, where results of Ph. D. and Doctoral theses in psychology can be published (supplement 4 to the decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 02.07.2020 № 886).

Address: 9 Potapova St., Lutsk, 43025, Ukraine, tel.: +380332244012.

E-mail: psyprojournal@gmail.com

Certificate of State Registration of mass media # KV 19837-9637 PR issued 11.04.2013.

Publisher: Lesya Ukrainka Volyn National University (13 Voli Prosp., Lutsk, 43025, Ukraine).
Certificate of State Committee for Television and Broadcasting of Ukraine # DK 4513 issued 28.03.2013.

© Honcharova, V. (cover), 2020

© Lesya Ukrainka Volyn National University, 2020

© Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2020

Ethics Statement

The author who submits an article to the journal explicitly confirms that the paper presents a concise, accurate account of the research performed as well as an objective discussion of its significance. A paper should contain sufficient detail and references to public sources of information. Fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scholarly conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. Authors must obtain permission for use of any previously published materials from the original publisher. Plagiarism constitutes unethical scholarly behaviour and is unacceptable.

All co-authors share equal degree of responsibility for the paper they co-author. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently is unethical and unacceptable.

By acknowledging these facts the authors bear personal responsibility for the accuracy, credibility, and authenticity of research results described in their papers.

The Journal is indexed and listed in:

Index Copernicus

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Google Scholar

ResearchBib

Ukrainian scientific periodicals

BASE

WorldCat,

Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

ЗМІСТ

Передмова	9
Avhustiuk Maria Metacognitive Monitoring Accuracy and Learning Achievement Success of University Students	10
Баева Карина Экологическая позиция как источник субъективных убеждений об эффективности действия	22
Бегеза Людмила Психологічні особливості емоційного вигорання лікарів	37
Бондарук Юлія Особливості групової психологічної роботи з дітьми, які отримали травматичний досвід	49
Вірна Жанна, Гайдук Галина Толерантна компетентність педагога: концепція й емпірична верифікація ..	67
Журавльова Олена, Журавльов Олександр Типологічні особливості прояву прокрастинації в студентів	86
Іванашко Оксана Функціональні межі інфантильності в ситуації життєвої кризи	100
Коструба Наталія Психологічні маркери релігійних новин як форми масової комунікації	113
Коширець Віктор, Шкарлатюк Катерина Особливості організації особистісного простору військовослужбовців з ознаками ПТСР	124
Ксьондзик Олена Опитувальник сценічної тривоги музикантів Д. Кенні (K-MPAI-R): конфірматорний факторний аналіз української версії	144
Лазорко Ольга, Шевцова Тетяна Емпіричні референти емоційної безпеки професіонала	159
Могиляста Світлана До питання розвитку емоційного інтелекту старшокласників психолого-педагогічними засобами	174
Скаковська Анастасія Вивчення домінантних страхів у дітей з онкологічними захворюваннями на різних стадіях лікування	189

Федотова Тетяна, Кульчицька Анна	
Особливості вияву когнітивно-стильових характеристик та креативності в публічних службовців	208
Чижик Катерина	
Психологічне реконструювання жіночої самоідентичності в діапазоні вікової кризи пізньої зрілості	225
Пам'ятка авторів.....	239

TABLE OF CONTENTS

Preface	9
Avhustiuk Maria Metacognitive Monitoring Accuracy and Learning Achievement Success of University Students	10
Bayeva Karina Ecological Position as a Source of Subjective Beliefs Regarding the Efficiency of Action	22
Beheza Liudmila Psychological Features of Doctors' Emotional Burnout	37
Bondaruk Yuliia Features of Group Psychological Work with Children Who Have Received Traumatic Experience	49
Virna Zhanna, Haiduk Halyna Tolerant Competence of a Pedagogue: the Concept and Empirical Verification	67
Zhuravlova Olena, Zhuravlov Oleksandr Typological Features of Students' Procrastination	86
Ivanashko Oksana Functional Limits of Infantility in a Situation of Life Crisis	100
Kostruba Natalia Religious News as a Form of Mass Communication: Psychological Markers	113
Koshyrets Victor, Shkarlatyuk Kateryna Peculiarities of Personality Space Organization of Servicemen with PTSD Signs	124
Ksondzyk Olena Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI-R): Confirmatory Factor Analysis of the Ukrainian Version	144
Lazorko Olha, Shevtsova Tetiana Empirical Referents of Professionals' Emotional Safety	159
Mohilyasta Svitlana On the Issue of High School Students' Emotional Intelligence Development by Psychology-Pedagogical Means	174
Skakovska Anastasiia The Research of Dominant Fears in Children with Cancerous Conditions at Different Stages of Treatment	189

Fedotova Tetiana, Kulchytska Anna	
Peculiarities of Manifestation of Cognitive-Stylistic Characteristics and Creativity of Public Servants	208
Chyzyk Kateryna	
Psychological Reconstruction of Female Self-Identity in the Range of Late Maturity Age Crisis	225
Guidelines for Authors.....	239

ПЕРЕДМОВА

Психологізація вищої освіти і зростання психологічної компетентності громадян є важливим фактором реформ, які забезпечать розвиток країни, сприятимуть досягненню цілей збалансованого розвитку та дотриманню прав людини. Перехід людства до інноваційності, глобалізація й демократизація суспільного життя зумовлюють важливу цивілізаційну роль усебічного розвитку особистості, який водночас визначає стан збалансованості суспільства і є головним фактором його подальшого розвитку. Покликання психології як науки – забезпечення вивчення соціально-психологічних механізмів та ключових процесів, системотвірних соціально-психологічних чинників, способів виконання практичних завдань. Постає необхідність узагальнення світового досвіду й оновлення психологічних концепцій соціалізації сучасної особистості в інформаційному кіберсередовищі.

У цьому випуску психологи мали можливість продемонструвати свої фундаментальні теоретичні напрацювання та результати практичних доробків. Представлений Вашій увазі випуск часопису якраз і увібрав комплекс цікавих наукових напрацювань теоретичного й практичного характеру, які поглиблюють психологічні знання читача. Основну увагу приділено загальній психології, психології особистості, когнітивній соціальній психології, педагогічній та віковій психології. Знайомство з матеріалом випуску дасть змогу Вам, шановні читачі, ще раз переконатися, що в сучасній психології є фундаментально опрацьовані проблеми, які отримали авторські інтерпретації та були досліджені емпірично. Запрошую Вас до активної співпраці з нашим науковим журналом.

Висловлюю щирю вдячність усім членам редакційної колегії й рецензентам видання, а також хочу побажати всім читачам веселих Різдвяних свят та успішного Нового року!

Головний редактор Едуард Балашов

METACOGNITIVE MONITORING ACCURACY AND LEARNING ACHIEVEMENT SUCCESS OF UNIVERSITY STUDENTS

Avhustiuk Maria

The National University of Ostroh Academy,
Ostroh, Ukraine,
maria.avgustiuk@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8041-5078

Purpose. The paper is focused on the theoretical analysis of some theoretical and methodological aspects of the relationship between metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success of university students. In particular, we highlight some approaches to the relation between metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success that is a quite common problem in the university learning activity.

Methods. The theoretical and comparative methods of studying metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success of university students have been used in the study. The necessity in studying some theoretical and methodological aspects of the notion has been caused by the impact of metacognitive monitoring accuracy on students' learning activities.

Results. The study aimed at revealing the role of metacognitive monitoring in the university learning activity, studying the extent to which changes in monitoring cause changes in the nature of the students' control over their own cognitive activities, specifying the nature of relationship between levels of confidence and students successes in learning, etc. A noteworthy finding is that students are generally overconfident in their self-assessments and this overconfidence effect is greatest for students of poorer abilities as they are doubly cursed: they lack knowledge of the material, and lack the awareness of the knowledge that they do and do not possess. The erroneous belief that information is understood when it is not is regarded as the illusion of knowing or overconfidence in knowing; the notion can be a significant obstacle to the effectiveness of the learning activities.

Conclusions. The results of the analysis found in the study can play an important role in the process of understanding the relationship between metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success of university students.

Key words: metacognitive monitoring, accuracy, learning achievement success, confidence, students.

Августюк Марія. Точність метакогнітивного моніторингу та навчальна успішність студентів. Мета. У статті увагу зосереджено на аналізі деяких теоретичних та методологічних аспектів взаємозв'язку між точністю метакогні-

тивного моніторингу й навчальною успішністю студентів університету. Зокрема, виокремлено підходи до розв'язання проблеми зв'язку між точністю метакогнітивного моніторингу та навчальною успішністю, що є досить поширеною проблемою навчальної діяльності ЗВО.

Методи. У дослідженні використано теоретичні та порівняльні методи вивчення точності метакогнітивного моніторингу й навчальної успішності студентів університету. Необхідність вивчення деяких теоретичних і методологічних аспектів цього питання зумовлена впливом точності метакогнітивного моніторингу на навчальну діяльність студентів.

Результати. Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу розкрити роль метакогнітивного моніторингу в навчальній успішності, проаналізувати, наскільки зміни в моніторингу спричиняють зміни в характері контролю студентів над власною пізнавальною діяльністю, установити характер взаємозв'язку між рівнями впевненості та успіхами студентів у навчанні тощо. Заслуговує на увагу висновок, що студенти, зазвичай, надмірно впевнені у своїх самооцінках, і цей ефект надмірної впевненості є найбільшим у студентів із нижчим рівнем здібностей, оскільки вони подвійно обмануті: не знають матеріалу й не усвідомлюють також того, що вони не знають. Помилкове переконавання, що інформація є зрозумілою тоді, коли це не так, розцінюється як ілюзія знання або надмірна впевненість у знанні; це поняття може бути суттєвою перешкодою для ефективності навчальної діяльності.

Висновки. Надбанням є те, що результати аналізу, виявлені в дослідженні, можуть зіграти важливу роль у процесі розуміння взаємозв'язку між точністю метакогнітивного моніторингу та навчальною успішністю студентів університету.

Ключові слова: метакогнітивний моніторинг, точність, навчальна успішність, упевненість, студенти.

Августюк Марія. Точность метакогнитивного мониторинга и учебная успеваемость студентов. Цель. В статье дается анализ некоторых теоретических и методологических аспектов взаимосвязи между точностью метакогнитивного мониторинга и учебной успеваемостью студентов университета. В частности, выделяются подходы к решению проблемы взаимосвязи между точностью метакогнитивного мониторинга и учебной успеваемостью, что является довольно распространенной проблемой учебной деятельности ЗВО.

Методы. В исследовании используются теоретические и сравнительные методы изучения точности метакогнитивного мониторинга и учебной успеваемости студентов. Необходимость изучения некоторых теоретических и методологических аспектов этого вопроса объясняется влиянием точности метакогнитивного мониторинга на учебную деятельность студентов.

Результаты. Цель исследования – на основе теоретического анализа раскрыть роль метакогнитивного мониторинга в учебной успеваемости, проанализировать, насколько изменения в мониторинге вызывают изменения в характере контроля студентов над собственной познавательной деятельностью,

установить характер взаимосвязи между уровнями уверенности и успехами студентов в обучении и т. д. Заслуживает внимания вывод, что студенты, как правило, чрезмерно уверены в своих самооценках, и этот эффект чрезмерной уверенности присущ для студентов с низким уровнем способностей, поскольку они вдвойне обмануты: не знают материала и не осознают также того, что они не знают. Ошибочное убеждение, что информация понятна тогда, когда это не так, расценивается как иллюзия знания или чрезмерная уверенность в знании; это понятие может быть существенным препятствием для эффективности учебной деятельности.

Выводы. Достоинством является то, что результаты анализа, выявленные в исследовании, могут сыграть важную роль в процессе понимания взаимосвязи между точностью метакогнитивного мониторинга и учебной успеваемостью студентов университета.

Ключевые слова: метакогнитивный мониторинг, точность, учебная успеваемость, уверенность, студенты.

Introduction. Metacognitive monitoring is an important construct in the modern educational system. Consequently, the relation between metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success is a quite common problem in the university learning activity. Foreign and Ukrainian researches show that both theoretical-methodological and empirical-practical aspects of the relation between metacognition and learning achievement success still remain controversial. In particular, there exist diverse data on the nature of the relationship between the learning achievement success of students and the accuracy of metacognitive monitoring. Moreover, there exist radically opposite theoretical approaches to the priority of such regulatory aspects of metacognition as metacognitive monitoring and metacognitive control. The question of the success of metacognitive monitoring accuracy in the laboratory experiments and in the educational context, in real situations of solving learning problems and assessing learning achievements remains unresolved.

An Overview of Recent Researches. Metacognitive monitoring is studied in a fairly wide range of foreign and Ukrainian researches. Various approaches have been proposed to the study of its main characteristics, structural components, types, the nature of the accuracy of metacognitive judgments of learning, and the sphere of influence on the learning process, etc.

To start with, in the sphere of revealing some theoretical and methodological aspects still only rare studies aim at solving the problem of the relationship between metacognitive monitoring accuracy and learning

achievement success, especially in university students. Nietfeld, Cao, and Osborne (2005) examine the processes of metacognitive monitoring accuracy and student performance in a naturalistic setting. Isaakson and Fujita (2006) support the relationship of metacognitive knowledge monitoring to self-regulated learning and academic success. Miller and Geraci (2011) focus their attention on the reinterpreting overconfidence in low-performing students. Savin and Fomin (2013) study relation of generalized and subject-specific metacognitive skills in solving learning problems. Stankov and Lee (2008) analyze the relationship between confidence and cognitive test performance. Some scientists study metacognitive monitoring accuracy in the context of such factors as rereading (the studies of Dunlosky & Rawson; King, Zechmeister, & Shaughnessy; Koriat & Bjork, etc.) and generalization (the studies of Begg et al.; Koriat, etc.). Ukrainian scientists (Balashov, Kalamazh, Tkachuk, Pasichnyk, Voloshyna, etc.) also take into account the notion of metacognitive monitoring trying to figure out its relationship with the learning achievement success of university students. Thus, Balashov (2019) in detail studies psychological characteristics of metacognitive monitoring in learning activities of students. Tkachuk (2019) analyses influence of the accuracy of metacognitive monitoring on the success of learning activity, etc.

Analysis of psychological and pedagogical literature has also shown that metacognitive monitoring accuracy, as well as its relation to learning achievement success, cannot be studied apart from appropriate psychological and pedagogical conditions.

Thus, the **aim** of the paper is a theoretical framework of some theoretical and methodological aspects of the relationship between metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success of university students.

Methods and Techniques of the Research. The theoretical and comparative methods of studying metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success of university students have been used in the study. The necessity in studying some theoretical and methodological aspects of the notion has been caused by the impact of metacognitive monitoring accuracy on students' learning activities.

Results and Discussion. In the learning activity metacognitive monitoring is considered as the way of assessing students' cognitive activity and how these results direct to the solution of certain tasks, such as recalling answers, doing tests, and reading texts (Avhustiuk, Pasichnyk, & Kalamazh,

2018, etc.). It is also considered as the assessment of the subjects' own knowledge, knowledge of cognitive strategies and knowledge of the conditions necessary for the application of the strategies that affect the learning process (the studies by Valdez, Koriat, etc.). In this extent metacognitive monitoring consists of various knowledge estimates that enable learners to engage in self-regulatory processes important for both the acquisition of knowledge and the monitoring of one's knowledge when engaged in such assessment (Valdez, 2013). Moreover, the notion is seen as explicit judgments aimed to promote the development of cognitive processes (Serra & Metcalfe, 2009), etc. Thus, some studies (Winne & Hadwin, 1998; Serra & Metcalfe, 2009) show that students who know more about how to study and about how learning occurs (i.e., those who have higher levels of metacognitive knowledge) learn better than those with less metacognitive knowledge. For this reason, as Serra and Metcalfe (2009) state, educating students about how they learn and identifying both effective and ineffective learning strategies for them should not only improve the accuracy of their metacognitive judgements, but should improve their self-regulated learning as well.

Savin and Fomin (2013) propose to consider metacognitive monitoring in the learning process regardless to the extent how well students imagine the possibilities and limitations of their own knowledge in the process of solving learning problems, as well as how effective the strategies that they use to regulate their learning cognitive activities are. Consequently, the task of developing special learning procedures aimed at improving the quality of metacognitive activity of students is urgent (Avhustiuk, 2020).

There exist diverse theoretical approaches to the priority of such regulatory aspects of metacognition as metacognitive monitoring and metacognitive control. The processes of metacognitive monitoring as an important condition for the actualization of metacognitive control are determining factors in overall learning achievement success. In this aspect, the main attention is paid to the study of the extent to which changes in monitoring cause changes in the nature of the students' control over their own cognitive activities (Savin & Fomin, 2013; etc.). If students cannot distinguish what they know and what they do not know, they are unlikely to be able to control their learning activities, or to choose the necessary strategies to achieve their goals (Fritzsche et al., 2012). In other words, effective metacognitive control is impossible without effective metacognitive monitoring. However, the problem is that metacognitive knowledge does

not always lead to the choice of the optimal strategy or its change in solving certain learning and cognitive tasks.

A study conducted by Winne and some other scholars (Winne & Hadwin, 1998, etc.) showed that those students who have learning difficulties approach the tasks differently than those with higher learning outcomes. Unsuccessful students process the material quickly and thoughtlessly, do not dwell on problematic aspects, do not notice when something remains unclear, and do not re-read difficult to understand parts. More successful students, on the other hand, tend to focus on these aspects, analyze and actively develop learning material. Supposedly, the indicators of the underachievers can be improved by teaching them to structure the material, to monitor what they do and do not understand, and to purposefully assist in the analysis (Avhustiuk, 2020).

Some psychological studies have shown that the level of intelligence affects a subjects' confidence in their judgments of metacognitive monitoring. As intellectual ability is considered to be a set of cognitive skills, such as the amount and easiness of cognitive tools available to the individual, and which include a certain set of inherent cognitive operations, the role of intellectual differences in metacognitive monitoring is significant (Avhustiuk, 2020).

Miller and Geraci (2011) expand the idea, proposed by Koriat et al., that the students, who study poorly and, accordingly, have low IQs, suffer twice, as they not only do not know, but also do not know that they do not know. The emphasis is that the subjects have a high degree of confidence in the predictions over the level of actual performance. The authors state that students are generally overconfident in their self-assessments and this overconfidence effect is greatest for students of poorer abilities. They are doubly cursed: they lack knowledge of the material, and lack the awareness of the knowledge that they do and do not possess. Altogether, the results of Miller and Geraci (2011) suggest that poor students are indeed unskilled but that they may have some awareness of their lack of metacognitive knowledge.

Consequently, studies by J. Bransford and others (Bransford et al., 1979) found that successful students know what they need to learn or do in order to achieve higher results. In addition, they are able to assess how well they understand and master the material, more often set up clarifying questions and are more effective in planning their learning activities. Initiative storage of information in memory with subsequent productive

reproduction determines the active assimilation of the learning material. Conversely, the less successful ones are not able to do so; as a result, they more often have problems with the determining the task complexity, monitoring the level of performance awareness and the success of their actions.

A growing number of literature has investigated possible ways to generalize the relation between metacognitive judgments and student learning achievement success. Thus, there might be, according to Savin and Fomin (2013), such notions: 1) higher indicators of development of monitoring skills established with the help of questionnaires positively correlate with learning achievement success or with tests success as effective test taking depends on two important skills: selecting correct responses to test questions and monitoring one's performance accurately (Carvalho Filho, 2009; Schraw, 1997; Stankov & Lee, 2008, etc.); 2) students who demonstrate more mature skills of metacognitive monitoring of their performance of knowledge tests receive higher scores, and, accordingly, show higher learning achievement success (Nietfeld, Cao, & Osborne, 2005; Bol & Hacker, 2001, etc.); 3) subjects who demonstrate not only lower performance of knowledge tests, but also lower learning achievement success, tend to overestimate their knowledge (Bol & Hacker, 2001, etc.). Accordingly, the judgments of metacognitive monitoring are important components of the subjects' regulation of their own knowledge in learning activities.

The study by Nietfeld, Cao, and Osborne (2005) is one of the first studies to examine the processes of metacognitive monitoring accuracy and confidence in a naturalistic setting over a substantial period of time. In the study, students practiced metacognitive monitoring through the course of a whole semester. Then the changes in monitoring accuracy, judgment bias, and their relationship with academic performance were examined. In addition to a single global monitoring judgment on each classroom test students made local monitoring judgements for each test item. Results showed stability in monitoring accuracy across tests. And the accuracy was higher in their global judgements.

To specify, it should be noted that the nature of confidence is examined in relation to abilities, personality, and metacognition (Stankov & Lee, 2008). The results of the studies indicate that confidence is a separate psychological trait, somewhere between ability and personality. It is also related to, but remains separate from, metacognition.

Schraw (1997) investigates the basis of students' confidence in their answers to test items. The results support the domain-general hypothesis

stating that confidence judgments are related not only to performance on a particular test but also to confidence judgments and performance on unrelated tests. Moreover, the domain-general nature of confidence judgements may be attributable to generalized metacognitive knowledge.

Significantly, the accuracy of metacognitive monitoring is an important condition for students to be aware of their level of actual understanding of the learning material. The erroneous belief that information is understood when it is not is regarded as the illusion of knowing or overconfidence in knowing. The illusion of knowing as the mistake of metacognitive monitoring can be a significant obstacle to the effectiveness of the learning activities (the studies by Glenberg et al.), because the ignorance of when important information was missed can often slow down the learning process (the studies by Bradley, Glenberg, Epstein, Lindström, etc.). Overconfidence while learning poses a major threat to student learning and achievement. It can produce underachievement as inaccurate self-evaluations undermine students' learning and retention (Dunlosky & Rawson, 2012). As a result, many receive unsatisfactory grades for the learning material they believe they knew well. Moreover, low grades may provoke sincere surprise of the learners.

The data of some studies (Nietfeld, Cao, & Osborne, 2005; Isaacson & Fujita, 2006; Pallier et al., 2002, etc.) prove that the students with higher levels of knowledge are less prone to overconfidence, and, therefore, are characterized by greater accuracy of metacognitive monitoring. They are more accurate at predicting their test results, more realistic in their goals, more likely to adjust their confidence in-line with their test results, and more effective in choosing test questions to which they know the answers (Isaacson & Fujita, 2006). Thus, according to Pallier et al. (2002), personality traits and cognitive ability appear to play only a small role in determining the accuracy of students' self-assessments. In contrast, the subjects with lower levels of knowledge have more difficulties with the accuracy of metacognitive judgments and are more characterised with overconfidence in their judgments being unable to distinguish whether they answered correctly or not during their learning test (Miller & Geraci, 2011).

Thus, common negative consequences of the inaccurate metacognitive monitoring can be as follows: inadequate self-assessment of learning outcomes; metacognitive incompetence in relation to one's own knowledge, skills, strategies, etc.; inability to assess the level of actual understanding of learning material; inability to distinguish between illusory and non-illusory

knowledge; inefficient allocation of time and attention for studying the material, etc. (Avhustiuk, 2020).

Conclusions and Final Remarks. The research studies the peculiarities of the relation between metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success. We have intended to describe some theoretical and methodological aspects of the relationship between the accuracy of metacognitive monitoring and learning achievement success of university students. We can assume that the results of the theoretical analysis found in the study play a significant role in the process of understanding this quite controversial relationship. Nevertheless, the studies of the nature of the relation between metacognitive monitoring accuracy factors and learning achievement success are on-going.

References

1. Балашов, Е. М. (2019). Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 4, 64–71. doi:10.32999/ksu2312-3206/2019-4-8
2. Савин, Е. Ю., Фомин, А. Е. (2013). Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория. *Психология в вузе*, 3, 67–83.
3. Ткачук, О. В. (2019). Успішність навчальної діяльності та точність метакогнітивного моніторингу: теоретичний огляд проблеми. *International scientific and practical conference «Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine»*: зб. матеріалів. Варшава, 95–97.
4. Avhustiuk, M. M. (2020). Metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success: Some theoretical and methodological aspects. *Психологія та педагогіка: сучасні методика та інновації, досвід практичного застосування*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23–24 жовт. 2020 р. (у друці).
5. Avhustiuk, M., Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (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. doi:10.5964/ejop.v14i2.1418
6. Bol, L. & Hacker, D. J. (2001). A comparison of the effects of practice tests and traditional review on performance and calibration. *Journal of Experimental Education*, 69(2), 133–151. doi: 10.1080/00220970109600653
7. Bransford, J. D., Franks, J. J., Morris, C. D., & Stein, B. S. (1079). Some general constraints on learning and memory research. *Cermak & Craik*, 331–354.
8. de Carvalho Filho, M. K. (2009). Confidence judgments in real classroom settings: Monitoring performance in different types of tests. *International Journal of Psychology*, 44(2), 93–108. doi:10.1080/00207590701436744
9. Dunlosky, J. & Rawson, K. A. (2012). Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention. *Learning and Instruction*, 22, 271–280. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.08.003

10. Fritzsche, E. S., Kröner, S., Dresel, M., Kopp, B., & Martschinke, S. (2012). Confidence scores as measures of metacognitive monitoring in primary students? (Limited) Validity in Predicting Academic Achievement and the Mediating Role of Self-Concept. *Journal of Educational Research Online*, 4(2), 120–142.
11. Isaacson, R. M. & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 39–55.
12. Miller, T. M. & Geraci, L. (2011). Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. Online First Publication*, 1–5. doi:10.1037/a0021802
13. Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 7–28.
14. Pallier, G., Wilkinson, R., Danthiir, V., Kleitman, S., Knezevic, G., Stankov, L., & Roberts, R. D. (2002). The role of individual differences in the accuracy of confidence judgments. *The Journal of General Psychology*, 129(3), 257–299. doi:10.1080/00221300209602099
15. Schraw, G. (1997). The effect of generalised metacognitive knowledge on test performance and confidence judgments. *The Journal of Experimental Education*, 65(2), 135–146. doi:10.1080/00220973.1997.9943788
16. Serra, M. J. & Metcalfe, J. Effective implementation of metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York: Routledge, 278–298.
17. Stankov, L. & Lee, J. (2008). Confidence and cognitive test performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 961–976. doi:10.1037/a0012546
18. Valdez, A. (2013). Student metacognitive monitoring: Predicting test achievement from judgment accuracy. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 141–146. doi:10.5430/ijhe.v2n2p141
19. Winne, P. H., Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning: In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.). *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 277–304.

References

1. Balashov, E. M. (2019). Psykholohichni osoblyvosti metakohnityvnoho monitorynhu v navchalnii dialnosti studentiv [Psychological peculiarities of metacognitive monitoring in learning activities of students]. *Naukovyi Visnyk Khersonskoho Derzhavnoho Universytetu. Seria: Psykholohichni Nauky*, 4, 64–71. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-4-8> (in Ukrainian).
2. Savin, E. Yu. & Fomin, A. Ye. (2013). Kognitivnaia psikhologiya obrazovaniia: auditoria kak laboratoriiia [Cognitive psychology of education: A classroom as a laboratory]. *Psikhologiya v Vuze*, 3, 67–83 (in Russian).
3. Tkachuk, O. V. (2019). Uspishnist navchalnoi dialnosti ta tochnist metakohnityvnoho monitorynhu: Teoretychnyi ohliad problemy [Learning success and accuracy

of metacognitive monitoring: A theoretical overview of the problem]. *Zbirnyk materialiv International scientific and practical conference «Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine», Warsaw, 95–97 (in Ukrainian).*

4. Avhustiuk, M. M. (2020). Metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success: Some theoretical and methodological aspects. *Psycholohiia ta Pedahohika: Suchasni metodyky ta innovatsii, dosvid praktychnoho zastosuvanniia. Materialy Mazhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Lviv, 23–24 October, 2020 (in press).*

5. Avhustiuk, M., Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (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. doi:10.5964/ejop.v14i2.1418*

6. Bol, L. & Hacker, D. J. (2001). A comparison of the effects of practice tests and traditional review on performance and calibration. *Journal of Experimental Education, 69(2), 133–151. doi: 10.1080/00220970109600653*

7. Bransford, J. D., Franks, J. J., Morris, C. D., & Stein, B. S. (1979). Some general constraints on learning and memory research. *Cermak & Craik, 331–354.*

8. de Carvalho Filho, M. K. (2009). Confidence judgments in real classroom settings: Monitoring performance in different types of tests. *International Journal of Psychology, 44(2), 93–108. doi:10.1080/00207590701436744*

9. Dunlosky, J. & Rawson, K. A. (2012). Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention. *Learning and Instruction, 22, 271–280. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.08.003*

10. Fritzsche, E. S., Kröner, S., Dresel, M., Kopp, B, & Martschinke, S. (2012). Confidence scores as measures of metacognitive monitoring in primary students? (Limited) Validity in Predicting Academic Achievement and the Mediating Role of Self-Concept. *Journal of Educational Research Online, 4(2), 120–142.*

11. Isaacson, R. M. & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 6(1), 39–55.*

12. Miller, T. M. & Geraci, L. (2011). Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. Online First Publication, 1–5. doi:10.1037/a0021802*

13. Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Education, 74(1), 7–28.*

14. Pallier, G., Wilkinson, R., Danthiir, V., Kleitman, S., Knezevic, G., Stankov, L., & Roberts, R. D. (2002). The role of individual differences in the accuracy of confidence judgments. *The Journal of General Psychology, 129(3), 257–299. doi:10.1080/00221300209602099*

15. Schraw, G. (1997). The effect of generalised metacognitive knowledge on test performance and confidence judgments. *The Journal of Experimental Education*, 65(2), 135–146. doi:10.1080/00220973.1997.9943788
16. Serra, M. J. & Metcalfe, J. Effective implementation of metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York: Routledge, 278–298.
17. Stankov, L. & Lee, J. (2008). Confidence and cognitive test performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 961–976. doi:10.1037/a0012546
18. Valdez, A. (2013). Student metacognitive monitoring: Predicting test achievement from judgment accuracy. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 141–146. doi:10.5430/ijhe.v2n2p141
19. Winne P. H., Hadwin A. F. Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 1998, 277–304.

Received: 06.10.2020

Accepted: 23.10.2020

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ КАК ИСТОЧНИК СУБЪЕКТИВНЫХ УБЕЖДЕНИЙ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЙСТВИЯ

Баева Карина

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,

Харьков, Украина,

baieva.karina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4840-3808>

Цель. Ныне человечество живет в мире, где сложно не заметить негативные экологические изменения. Деятельность каждого является основной причиной трансформаций в природной среде. Для того, чтобы остановить деградацию в природе, всем представителем человеческого вида нужно объединиться и совершать больше «экологически дружелюбных», нежели разрушающих поступков, но такая смена направленности поведения зависит от многих факторов. В этой работе мы сконцентрировались на личностных факторах экологического поведения индивида. Цель нашей статьи – рассмотрение экологической позиции в качестве основы самооффективности субъекта и последующее изучение возможных влияний на эмпирических данных. В рамках теоретического анализа обсуждаются этапы развития экологической самооффективности в зависимости от доминирующих биосферных или финансово-экономических смыслов в экологической позиции. Предполагается, что экологическая самооффективность воздействует на общую самооффективность личности.

Методы. Предположение проверялось при помощи корреляционного (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) и регрессионного (множественная регрессия) анализа, а также моделирования структурными уравнениями.

Результаты. В результате статистического анализа выявлено, что экологическая позиция влияет на общую самооффективность, опосредовано через экологическую самооффективность.

Выводы. Установлено, что в зависимости от ценности как ресурса жизнеобеспечения – денег или биосферы – снижается или повышается вера человека в продуктивность личных поступков в области выполнения различных повседневных задач, опосредовано через уверенность человека в возможности собственными и общечеловеческими действиями улучшить экологическую ситуацию на планете.

Ключевые слова: жизненная позиция личности, личностные смыслы и представления, мировоззренческие взгляды, самооффективность, внутренняя мотивация и ресурсы, развитие экологической самооффективности, субъект.

Bayeva Karina. Ecological Position as a Source of Subjective Beliefs Regarding the Efficiency of Action. Purpose. Currently, humanity lives in a world where it is hard not to notice the negative environmental changes. Everyone's activity is the primary cause of transformations in the natural environment. To stop the degradation in nature, all representatives of human species need to unite and perform more «ecologically friendly», rather than destructive actions, but such direction change in behaviour depends on many factors. In this paper, the focus is made on the personality determinants of an individual's ecological behaviour. The presented article aims to consider the ecological position as the basis for self-efficacy of a subject and subsequent study of possible effects on empirical data. The development stages of ecological self-efficacy are discussed in terms of theoretical analysis depending on the dominant biosphere or financial and economic senses in the ecological position. It has been suggested that ecological self-efficacy of a personality affects the general one.

Methods. As a result of empirical analysis, it has been determined that ecological position indirectly affects the general one through the ecological self-efficacy. The assumption has been verified using correlation (Spearman's rank correlation coefficient) and regression (multiple regression) analysis, as well as modelling by structural equations.

Results. As a result of statistical analysis, it has been revealed that ecological position indirectly affects the general one through the ecological self-efficiency.

Conclusions. It has been determined that depending on the value as life support resource – money or biosphere, people's faith in the productivity decreases or increases in their actions in the field of performing various daily tasks, indirectly through the human confidence in the possibility to improve the ecological situation on the planet by their own and common human actions.

Key words: personality life position, personality senses and ideas, worldviews, self-efficacy, internal motivation and resources, ecological self-efficacy development, subject.

Баєва Каріна. Екологічна позиція як джерело суб'єктних переконань щодо ефективності дії. Мета. Нині людство живе у світі, де складно не помітити негативні екологічні зміни. Діяльність кожного є основною причиною трансформацій у природному оточенні. Для того, щоб зупинити деградацію в природі, усім представникам людського виду потрібно об'єднатися й робити більше «екологічно доброзичливих», ніж екологічно руйнівних вчинків, але така зміна спрямованості поведінки залежить від багатьох факторів. У цій роботі ми зосередилися на особистісних чинниках екологічної поведінки індивіда. Метою нашої статті став розгляд екологічної позиції як основи самоефективності суб'єкта та наступне вивчення можливих впливів на емпіричних даних. У рамках теоретичного аналізу розглянуто етапи розвитку екологічної самоефективності залежно від домінуючих біосферних або фінансово-економічних сенсів в екологічній позиції. Висунуто припущення, що екологічна самоефективність впливає на загальну самоефективність особистості.

Методи. У результаті емпіричного аналізу виявлено, що екологічна позиція впливає на загальну самоефективність опосередковано через екологічну самоефективність. Припущення перевірено за допомогою кореляційного (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена) та регресійного (множинна регресія) аналізу, а також моделювання структурними рівняннями.

Результати. У результаті статистичного аналізу виявлено, що екологічна позиція впливає на загальну самоефективність опосередковано через екологічну самоефективність.

Висновки. Установлено, що залежно від цінності як ресурсу життєвабезпечення – грошей або біосфери – знижується або підвищується віра особи в продуктивність її вчинків у сфері виконання різних повсякденних завдань, опосередковано через упевненість людини в можливість власними й загальнолюдськими діями поліпшити екологічну ситуацію на планеті.

Ключові слова: життєва позиція особистості, особистісні сенси та уявлення, світоглядні погляди, самоефективність, внутрішня мотивація та ресурси, розвиток екологічної самоефективності, суб'єкт.

Постановка проблеми. Деградація природної среды антропогенная и глобальная, но информация о росте экологических проблем интерпретируется различно. Позитивные или негативные трансформации в мир природы приносит поведение человека. Сейчас важно упростить переход от вредящего взаимодействия к улучшающему состояние экосистем. Сохраняющая или разрушающая направленность поведенческих актов в большей мере определяется убеждениями об эффективности проэкологических действий. Уровень экологической самооффективности зависит от субъективной трактовки угрозы природному балансу и благосостоянию человечества. Поэтому важно изучение факторов, которые влияют на оценку экологической ситуации и личной эффективности.

Анализ последних исследований и публикаций. Согласно А. Бандуре, самооффективность как убеждение человека в успехе его действий в какой-либо сфере или ситуации способно запускать настойчивость в решение сложных задач (Бандура, 2000). Самооффективность являются мировоззренческим конструктом, внутренним мериллом, которое измеряет продуктивность поступков (Даценко, 2020). В обеих случаях самооффективность становится средством стимулирования каких-то социально значимых действий. Особенность самооффективности заключается в том, что она субъективна и имеет четыре источника. К факторам развития высокой самооффективности входят личный опыт эффективного действия; пример эффективности

других людей в сложной или схожей ситуации; поощрение или критика со стороны окружающих; физическое и эмоциональное состояние. Необходимо добавить, что поощрение или критика со стороны – самые слабые из перечисленных источников личной убежденности в эффективности индивида, собственные успешные действия – наиболее сильный (Бандура, 2000; Булышко, Коломейцев, 2009; Bandura, 1996). Для нас значимы две теоритические характеристики воспринятой производительности действий. Мы рассмотрим их относительно экологической самоэффективности. Первый момент позволяет утверждать, что экологическая самоэффективность стимулирует настойчивость и позволяет не мириться с экологическими проблемами; второй – служить порукой обсуждения необходимых предпосылок развития экологической самоэффективности.

Для роста экоэффективности действующему субъекту нужны:

- 1) опыт или знания об успехах окружающих в уменьшении экологических угроз;
- 2) обратная связь о правильных проэкологических (сберегающих) действиях;
- 3) умение противодействовать физическому и эмоциональному истощению.

Точнее говоря, навык при наблюдении несправедливого отношения к другим животным или получении сообщений об усугублении состояния природной среды сохранять желание менять нынешние реалии (Бандура, 2000; Булышко, Коломейцев, 2009; Кряж, 2012; Bandura, 1996; Chen, 2015; Pajares, 1997; Zimmerman, 2000).

Идеи А. Бандуры об источниках самоэффективности свидетельствуют в пользу того, что она подчинена когнитивной (человек обрабатывает обратную связь и информацию об опыте других), эмоциональной (настроение человека может повысится или понизится его эффективность) и поведенческой (человек повышает свою эффективность через практику) сферам психики человека. Именно по этой причине мы ожидаем, что на экологическую самоэффективность воздействует экологическая позиция субъекта (Кряж, 2012; Bandura, 1996; Pajares, 1997).

Восприятие и способы реагирования на глобальные экологические угрозы во многом обусловлены экологической позицией воспринимающего субъекта, т.е. зависят от жизненной позиции субъекта, заданной соотношением биосферных и финансово-экономических («денеж-

ных») смыслов при восприятии экологической действительности (Кряж, 2012). Названная мировоззренческая позиция в зависимости от доминирующего смысла определяет приоритетный ресурс жизнедеятельности в представлениях личности (биосфера или деньги) и направленность ее экологического поведения. Другими словами, человек субъективно наделяет первенствующим значением в своем жизнеобеспечении биосферу или деньги, следовательно – различно оценивает экологические реалии. Мы сконцентрируемся на трех различиях в оценке экологической действительности субъектом экологической позиции.

Во-первых, человек склонен замечать или нет экологические проблемы, экоактивистов, т.е. видеть или игнорировать повод и примеры других для сдвигов своей экологической эффективности. Во-вторых, человек более заинтересован в сохранении биосферы или денег, отчего по-разному эмоционально откликается на вред природе. В-третьих, человек больше готов к различным линиям поведения, которые формирует больше опыт сбережения или разрушения (Кряж, 2012; Bandura, 1996; Pajares, 1997). Стало быть, можно ожидать, что субъекты с доминированием биосферных смыслов в экологической позиции склонны искать информацию о том, как улучшить состояние окружающей среды, чтобы сохранить свой ресурс жизнедеятельности – биосферу (там же). Поиск информации открывает дорогу к получению сведений о сберегающих действиях в природной среде и других людей, которые эффективно вносят в сохранение жизни на планете. Знание того, как действовать, чтобы улучшить состояние окружающей среды, и позитивный пример других должны повысить самоэффективность человека в сфере решения экологических проблем (Булышко, Коломейцев, 2009; Кряж, 2015; 2012; Bandura, 1996). Это частично согласуется с исследованием К. Таберnero, Б. Эрнандес, где внутренняя мотивация и самоэффективность выступили условиями проэкологического поведения (Tabernero, Hernández, 2011). Также В. Абрахамс и Л. Стег обнаружили, что потребители ведут себя более энергосберегающе, если они понимают, что негативно влияют на окружающую среду (Lee, 2016). Вместе с тем, мы предполагаем, что главная причина низкой экологической самоэффективности при доминировании денежных смыслов в экологической позиции состоит в том, что биосфера не обладает внутренней ценностью для человека. У него нет внутренних мотивов задействовать имманентные ресурсы

для преодоления экологических проблем (Бандура, 2000; Булышко, Коломейцев, 2009). В силу того, что самоэффективность может изменяться в течение времени, мы не утверждаем, что субъекты с доминированием денежных смыслов в экологической позиции не смогут развить высокий уровень экологической самоэффективности, просто им нужно преодолеть ряд психологических преград (Pajares, 1997; Zimmerman, 2000). Для субъектов с доминированием денежных смыслов в экологической позиции экологическая информация превратится в актуальную и толчок для роста экологической самоэффективности, когда проблемы в природной среде потенциально угрожают близкому человеку (Бандура, 2000; Булышко, Коломейцев, 2009). Поэтому далее представлено описание трех условных этапов развития экологической самоэффективности.

Первый этап: субъекты с доминированием биосферных смыслов в экологической позиции в момент восприятия информации об экологических проблемах переживают надежду на решение этих проблем, в это время как субъекты с доминированием денежных смыслов – безысходность и безразличие. Основой надежды будет желание сохранить единство с экологическим сообществом. Очевидным базисом безысходности будут сведения о значимости для человека «здоровой» природной среды, безразличие включается из-за небезопасности мира с экологическими проблемами (Бандура, 2000; Булышко, Коломейцев, 2009; Кряж, 2015; 2012; Bandura, 1996; Chen, 2015; Lee, 2016; Ojala, 2012; Tabernerо, Hernández, 2011). Скрытой основой как безысходности, так и безразличия является воспринятая сила денег в жизни вместе с бессознательным пониманием, что деньги бесполезны в оживлении экосистем планеты, не укроют от «вихря» экологических проблем. Главным резервом высокой или низкой самоэффективности на этом этапе выступает восприимчивость-бесчувственность к вреду природе.

Второй этап: субъекты с доминированием биосферных смыслов в экологической позиции, вероятно, будут испытывать веру в собственные действия – индивидуальную самоэффективность. Развитие этой индивидуальной уверенности связано с приростом экологической осведомленности и проэкологическим примером других. Субъекты с доминированием денежных смыслов в экологической позиции испытывают веру в деньги и другие изобретения, из-за чего имеют низкую осведомленность.

Уровень осведомленности напрямую обусловлен уже упомянутыми различиями в представлениях субъектов относительно главного ресурса для жизнедеятельности. Здесь осведомленность представляется рычагом изменения самооффективности (Gupta, Singh, 2019; Lee, 2016; Ojala, 2012; Pajares, 1997; Tabernero, Hernández, 2011).

Третий этап: субъекты с доминированием биосферных смыслов в экологической позиции обретают высокую экологическую самооффективность, во-первых, через воплощение индивидуальной самооффективности на практике; во-вторых, через укрепление уверенности в успехе собственных сберегающих действий, наблюдение за эффективными примерами окружающих. На данном этапе ресурс высокой или низкой самооффективности находится в наличии или отсутствии практического опыта проэкологических действий.

Субъекты с доминированием денежных смыслов в экологической позиции не имеют внутренних мотивов для проэкологических действий, если это не приносит денег, тем самым, упускают возможности повысить эффективности в экологической сфере путем как собственных проэкологических действий, так и опыта других. Однако не стоит забывать способность самооффективности в одной сфере переноситься на другую сферу деятельности, если учесть это у субъектов с доминированием биосферных смыслов в экологической позиции самооффективность в области решения экологических проблем, предположительно, станет фундаментом общей самооффективности (если та слабо выражена). Экологическая самооффективность охватывает веру человека в эффективность действий в области, которая намного глобальней повседневных социальных задач и деятельности (Бандура, 2000; Tabernero, Hernández, 2011). Человек, который верит, что собственными действиями может влиять на состояние окружающей среды на мировом уровне, скорее верит в то, что способен изменить свою жизнь, эффективно отвечать на социальные задачи и профессиональные вызовы (Chen, 2015; Gupta, Singh, 2019; Lee, 2016; Ojala, 2012; Hernández, 2011; Tabernero, Zimmerman, 2000). Вместе с тем, общая самооффективность субъектов с доминированием денежных смыслов в экологической позиции, вероятно, станет основой экологической самооффективности (если та слабо выражена) (там же). Общая самооффективность в нужный момент будет питать настойчивость в поиске экологической информации и сформирует веру в

успешное решение экологических проблем (Бандура, 2000; Bandura, 1996; Chen, 2015; Ojala, 2012).

Цель нашего исследования – изучение влияния экологической позиции на самооффективность. Цель можно представить в двух **эмпирических задачах**: 1) изучить взаимосвязи между экологической позицией и самооффективностью в различных сферах; 2) исследовать специфику влияния экологической позиции на субъективные убеждения в самооффективность.

Выборка и методы исследования. Для изучения экологической позиции использовался опросник экологических установок «ЭкО 30» (И. В. Кряж), направленный на исследование установок по отношению к проблеме глобальных экологических изменений (30 утверждений). В данной работе использовались такие показатели, как биоцентризм (α Кронбаха=0,64); «Деньги» (финансово-экономические приоритеты) (α Кронбаха=0,65).

Изучение самооффективности производили при помощи шкалы общей самооффективности Р. Шварца, М. Ерусалема (Ромек, 1996) и опросника экологической самооффективности в контексте климатических изменений М. Ojala (Ojala, 2012) (в адаптации и модификации И. В. Кряж). Модификация заключалась в замене словосочетания «климатические изменения» в пунктах на «экологические изменения». Данные инструменты позволили получить такие показатели, как экологическая самооффективность (α Кронбаха=0,75); общая самооффективность (α Кронбаха=0,85).

В исследовании приняли участие 194 человека (126 женщин и 68 мужчин): 74 студента факультета психологии ХНУ им. В. Н. Каразина (средний возраст – 24,1 лет) и 120 случайно отобранных респондентов (средний возраст – 28,4 лет). Анализ данных проводился при помощи ранговой корреляции Спирмена, регрессионного анализа; моделирования структурными уравнениями (метод ADFG).

Результаты и их обсуждения. В результате корреляционного анализа установлены взаимосвязи между переменными-показателями экологической позиции: биоцентризм и «Деньги» с экологической самооффективностью (0,39, $p < 0,01$; $-0,52$, $p < 0,01$). Данная связь созвучна, к примеру, с работой Х. Хуанга, где наблюдается положительная корреляция экологических представлений и экологической самооффективности (Huang, 2016). Также установлена корреляция между экологической и общей самооффективностью (0,26, $p < 0,01$)

(см. табл. 1). Взаимосвязи демонстрируют, что показатели экологической позиции не связаны линейной связью с уверенностью человека в своей повседневной продуктивности, но связь общей самооффективности с экологической эффективностью свидетельствует о возможном опосредованном влиянии.

Таблица 1

Значимые корреляции между показателями экологической позиции и самооффективностью

Переменные	Биоцентризм	Экологическая самооффективность
Деньги	-,55**	-,52**
Экологическая самооффективность	,39**	-
Общая самооффективность	-	,26**

Примечание к табл. 1. Метод ранговых корреляций Спирмена, значимость * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Выявленные взаимосвязи демонстрируют необходимость изучения сначала влияния биоцентризма, денег на экологическую самооффективность. Затем происходило исследование влияния самооффективности в экологической сфере на оценку особой полезности личных действий в решении жизненных задач с применением регрессионного анализа (см. табл. 2).

Таблица 2

**Результаты регрессионного анализа
(значимость на уровне ** $p < 0,001$ и * $p < 0,01$)**

Предикатор	Зависимые переменные	
	экологическая самооффективность	общая самооффективность
Биоцентризм	beta=,34; F=25,20; R ² _{скор.} =11**	-
Деньги	beta=-45; F=49,41; R ² _{скор.} =20**	-
Экологическая самооффективность	-	beta=,27; F=16,27; R ² _{скор.} =07*

Выявлено, что «Биоцентризм» и «Деньги» в качестве независимых переменных объясняют 11 % и 20 % общей дисперсии переменной «Экологическая самооффективность». Выходит, что беспокойство о биосфере укрепляет уверенность человека, что он способен повлиять

позитивно на состояние природной среды, в то время как вера во всесильность денег снижает такую уверенность. Вместе с этим, экологическая самооффективность как предиктор объясняет 7 % общей дисперсии показателя общей самооффективности. Получается, что ожидание успеха действий в экологической сфере вправду может оказывать слабое, но позитивное влияние на убеждённость в эффективности действий относительно привычных будничных задач человека.

Корреляционный и регрессионный анализ подтверждают правомерность дальнейшего изучения направленностей прямого и косвенного влияния экологической позиции на самооффективность личности. По этой причине нами построена и проверена структурная модель (рис. 1).



Рис. 1. Модель влияния экологической позиции на самооффективность

Примечание. Все коэффициенты путей значимы на уровне $p < 0,001$.

Модель представлена латентным фактором «Экологическая позиция» (манифестует в себя экологические установки: биоцентризм и «Деньги», (финансово-экономические приоритеты)); манифестными переменными «Экологическая самооффективность» и «Общая самооффективность». Показатели пригодности: $\chi^2/df = 1,79/2$; $p = 0,41$; RMSEA 0,035; GFI 0,99; AGFI 0,97. Соответственно, экологическая позиция субъекта влияет на общую самооффективность, опосредованно через самооффективность в экологической сфере. Возможно, взгляд на биосферу как приоритетный ресурс в обеспечении жизнедеятельности, способствует видению в себе способности улучшить состояние среды. В конечном итоге, «примерка» роли эффективного субъекта экологических перемен приводит к надстройке на благополучное решение обыденных задач.

Результаты свидетельствуют в пользу того, что беспокойство о состоянии биосферы положительно сказывается на вере человека в то, что он по средствам экологически ответственных действий способен внести свой вклад в улучшение экологической обстановки. Установленный эмпирический факт совпадает с исследованиями, показавшими, что люди, обеспокоенные состоянием среды, склонны испытывать личную эффективность. Например, согласно работе П. Стерна сообщения, релевантные экологическому мировоззрению адресата, воспринимались как более эффективные (Ramkissoon, Smith, 2014). Х. Рамкиссон и Л. Смит установили, что экологическое мировоззрение влияет на личную эффективность, хотя и опосредовано, через эмоции (там же). В нашем исследовании показано, что вера в эффективность действий в экологической сфере связана с верой в эффективность действий относительно более обыденных задач, что согласуется, например, с более ранними исследованиями, где самоэффективность в решениях одних математических задач переносится на убежденность в возможность решить другие похожие математические задачи (Pajares, 1997).

Главное, что, описанная модель подтвердила наше предположение, что экологическая позиция способна воздействовать на субъективные убеждения человека относительно продуктивности его действий в преодолении любых трудностей повседневной жизни, опосредовано через воздействие на ожидание высокой результативности проэкологических действий в области экосохранения. Представления в экологической позиции человека (ценность экосистем, общность с экологическим сообществом и др. или жажда материального благополучия, связи с социально-экономической системой и др.) способны подавить или спровоцировать человека проявлять себя как сознательного субъекта в разных аспектах. Сначала стать фигурой, верящей в действенность своих поступков для остановки негативных экологических метаморфоз, затем – фигурой, убежденной в высокой продуктивности действия при встрече с обыденными задачами (Кряж, 2012; Родина, 2013).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Экологическая позиция связана прямо с экологической самоэффективностью, но не коррелирует с общей самоэффективностью. Также установлено, что экологическая позиция воздействует на общую самоэффективность, опосредовано через экологическую самоэффективность, т.е. веру в возможность своими усилиями достичь трудноосуществимых целей в

повседневной жизни, опосредованно – через убежденность в продуктивности действий, общечеловеческих интервенций для решения экологических проблем. На основе этих результатов подтверждается, что субъективные убеждения человека в эффективности в жизни находятся под влиянием соображений о главном ресурсе, который удовлетворяет его житейские потребности: в биосфере или деньгах, и оценке личной возможности действиями улучшить состояние природной среды. Соотношение биосферных или денежных смыслов в экологической позиции выступают внутренними силами, которые активизируют желание стать эффективным, заметный вклад в значимые сферы. Главным основанием данного стремления будет более вероятное глобальное осмысление тяжелых экологических ситуаций у субъектов с доминированием биосферных смыслов в экологической позиции, позволяющее воспринять такое событие не как отдельное, а осмыслить, как ценностное относительно всей жизни и места в мире. Субъектам с доминированием денежных смыслов в экологической позиции, вероятно, присуще ситуативное осмысление экологических угроз, они посмотрят на критические события отдельно, если найдут в них значимые элементы, станут решать (повышать эффективность), если нет – избегать (снижать эффективность).

Приведенные результаты имеют ряд ограничений. Выборка по фактору пола является неравномерной. Часть выборки составили студенты, изучающие курс «Экологическая психология», направленный, в том числе, на формирование у них экологического мировоззрения. Также у респондентов не оценивались уровни экологической осведомленности, развития конкретных проэкологических навыков. В перспективе необходимы исследования, во-первых, на других, более многочисленных выборках с контролем числа респондентов по фактору пола, воздействию специфических условий деятельности участников; во-вторых, с учетом уровней развития конкретных проэкологических навыков и экологической осведомленности.

Литература

1. Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Евразия.
2. Булышко, Н. А. Коломейцев, Ю. А. (2009). К проблеме самоэффективности личности в психологии. *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна*, № 3(24), 38–44.

3. Даценко, О. А. (2020). Теоретичні засади дослідження проблеми само-ефективності як психологічного феномена. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*, № 1 (19), 35–41.

4. Кряж, И. В. (2015). Влияние экологической позиции личности на отношение к экологической кинопродукции. *Universum: Психология и образование: электрон. науч. журн.*, № 8(18), URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2511>.

5. Кряж, И. В. (2012). *Психология глобальных экологических изменений*: монография. Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина.

6. Родіна, Н. В. (2013). Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: дис. ... д-ра психол. наук; Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 506 с.

7. Ромек, В. Г. (1996). Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, 1996, 7, 71–77.

8. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*). San Diego: Academic Press, 4, 71–81.

9. Chen, M. F. (2015). Self-efficacy or collective efficacy within the cognitive theory of stress model: Which more effectively explains people's self-reported proenvironmental behavior? *Journal of Environmental Psychology*, 42, 66–75. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.02.002>

10. Gupta, A., & Singh, U. (2019). Factors Affecting Environmentally Responsive Consumption Behavior in India: An Empirical Study. *Jindal Journal of Business Research*, 8(1), 16–35. DOI: <https://doi.org/10.1177/2278682118810274>

11. Huang, H. (2016). Media use, environmental beliefs, self-efficacy, and pro-environmental behavior. *Journal of Business Research*, 69(6), 2206–2212. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.12.031>

12. Lee, J. W. (2016). Energy conservation behavioral intention: attitudes, subjective norm and self-efficacy. *International Conference on New Energy and Future Energy System*, 1088/1755. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/40/1/012087>

13. Ojala, M. (2012). How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 32(3), 225–233. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.02.004>

14. Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1–49.

15. Ramkisson, H. R., & Smith, L. D. G. (2014). The relationship between environmental worldviews, emotions and personal efficacy in climate change. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(1), 93.

16. Taberero, C., & Hernández, B. (2011). Self-efficacy and intrinsic motivation guiding environmental behavior. *Environment and Behavior*, 43(5), 658–675.

17. Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82–91.

References

1. Bandura, A. (2000). *Teorija social'nogo nauchenija* [Social learning theory]. Sankt-Peterburg: Evrazija (in Russian).
2. Bulynko, N. A. Kolomejcev, Ju. A. (2009). K probleme samojeffektivnosti lichnosti v psihologii [«To the problem of self-efficacy personality in psychology»]. *Vesnik Mazyrskaga dzjarzhaŭnaga pedagagichnaga ŭniversitjeta imja I. P. Sharmjakina*, 3(24), 38–44 (in Russian).
3. Dacenko, O. A. (2020). Teoretyčni zasady doslidžennja problemy samoefektivnosti jak psyxolohičnoho fenomena [Theoretical fundamentals of the problem research self-efficiency as a psychological phenomenon]. *Visnyk universytetu imeni al'freda nobelja. serija «Pedahohika i psyxolohija»*. *Pedahohični nauky*, 1 (19), 35–41 (in Ukrainian).
4. Kryazh, I. V. (2015). Vlija jekologičesknieoj pozicii lichnosti na otnoshenie k jekologičesknoj kinoprodukcii [Influence of person's ecological position on the attitude to ecological motion pictures]. *Universum: Psihologija i obrazovanie: jelektron. nauch. zhurn.*, 8(18), available at: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2511> (in Russian).
5. Kryazh, I. V. (2012). *Psihologija global'nyh jekologičeskikh izmenenij: monografija* [The psychology of global environmental change]. Harkov: HNU im. V. N. Karazina (in Russian).
6. Rodina, N. V. (2013). *Psyhologija koping-povedinky: systemne modeljuvannja: dys. ... d-ra psyhol. nauk* [Psychology of copying behavior: systemic modeling: dis. ... Dr. psychol. of sciences]. Kyiv, 504 (in Ukrainian).
7. Romek, V. G. (1996). Russkaja versija shkaly obshhej samo-jeffektivnosti R. Shvarcera i M. Erusalema [Russian version of the scale of general self-efficiency of R. Shvartser and M. Erusalem]. *Inostrannaja psihologija*, 7, 71–77 (in Russian).
8. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*) San Diego: Academic Press, 4, 71–81 (in English).
9. Chen, M. F. (2015). Self-efficacy or collective efficacy within the cognitive theory of stress model: Which more effectively explains people's self-reported proenvironmental behavior? *Journal of Environmental Psychology*, 42, 66–75. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.02.002> (in English).
10. Gupta, A., & Singh, U. (2019). Factors Affecting Environmentally Responsive Consumption Behavior in India: An Empirical Study. *Jindal Journal of Business Research*, 8(1), 16–35. DOI: <https://doi.org/10.1177/2278682118810274> (in English).
11. Huang, H. (2016). Media use, environmental beliefs, self-efficacy, and pro-environmental behavior. *Journal of Business Research*, 69(6), 2206–2212. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.12.031> (in English).
12. Lee, J. W. (2016). Energy conservation behavioral intention: attitudes, subjective norm and self-efficacy. *International Conference on New Energy and*

Future Energy System, 1088/1755. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/40/1/012087> (in English).

13. Ojala, M. (2012). How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 32(3), 225–233. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.02.004> (in English).

14. Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1–49 (in English).

15. Ramkissoon, H. R., & Smith, L. D. G. (2014). The relationship between environmental worldviews, emotions and personal efficacy in climate change. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(1), 93 (in English).

16. Taberero, C., & Hernández, B. (2011). Self-efficacy and intrinsic motivation guiding environmental behavior. *Environment and Behavior*, 43(5), 658–675 (in English).

17. Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82–91 (in English).

Received: 10.10.2020

Accepted: 29.10.2020

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ЛІКАРІВ

Бегеза Людмила

Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України,
м. Київ, Україна,
l_begeza@ukr.net

ID <https://orcid.org/0000-0002-5361-4677>

Мета. У статті представлено результати теоретичного та емпіричного вивчення синдрому емоційного вигорання лікарів. Визначено, що синдром емоційного вигорання розвивається на фоні впливу соціально-професійних чинників в умовах пандемії, характеризується збільшенням робочого навантаження й частотою комунікації та взаємодії з пацієнтами, зумовлюється фізичними й емоційними проявами/стражданнями пацієнтів; складністю та труднощами проблем пацієнта й можливістю/неможливістю їх розв'язання; супроводжується хронічним професійним стресом, емоційним та фізичним виснаженням.

Методи. Для діагностичного вивчення синдрому емоційного вигорання лікарів використано «Опитувальник вивчення рівня психічного вигорання (МВІ) (К. Маслач і С. Джексон, адаптація Н. Е. Водоп'янової). Вибірка дослідження (n = 593) була такою: жінки – 71,3 %, чоловіки – 28,7 %, вік – від 29 до 63 років зі стажем роботи від 5 до 32–37 років.

Результати. За ознаками професійної спрямованості в діагностуванні взяли участь п'ять груп лікарів: «професійно-віковий тип», «травматичний тип», «загальний тип», «інструментальний тип», «тяжкі стани».

Установлено, що рівень професійного вигорання загалом серед лікарів п'яти груп нерівномірний. У трьох компонентах за рівнями мають свої особливості й відмінності. Найвищі показники має компонент «емоційне виснаження», а компоненти «деперсоналізація» та «редукція особистих досягнень» за наявних епідеміологічних умов мали дещо нижчі показники. Виявлено рівень професійного вигорання за гендерною ознакою. Як у чоловіків, так і в жінок ступінь професійного вигорання майже однаковий. Однак лікарі жіночої статі схильні до вищого ступеня вигорання, порівняно з лікарями чоловічої статі. За критеріями віку та стажу роботи лікарів результати виявилися різними за компонентами емоційного вигорання. Провідними ознаками емоційного вигорання в лікарів були відчуття емоційної виснаженості, тривога, зниження настрою, підвищення емоційного контролю, психоемоційна й особистісна напруженість. За компонентом «виснаження» в лікарів спостерігали симптоми «емоційної економії», емоційної (дозування емоцій у професійній діяльності та в сімейному оточенні, відсутність хвилювання в робочому процесі й підвищена тривожність до членів

власної родини) та особистісної відстороненості (повна чи часткова втрата інтересу до позапрофесійних сфер життя, відчуття обтяження під час комунікації із суб'єктами непрофесійної сфери).

Висновки. Відмінності в структурі складових частин емоційного вигорання серед п'яти груп лікарів за професійною спрямованістю зумовлювалися специфікою професійної діяльності (виконання функціональних обов'язків, тривалість робочого дня, збільшення кількості звернень до лікаря, особливості пацієнтів).

Ключові слова: емоційне вигорання лікарів, стадії формування синдрому емоційного вигорання, компонент емоційного виснаження, компонент деперсоналізації, компонент редукції професійних досягнень.

Beheza Liudmila. Psychological Features of Doctors' Emotional Burnout.

Purpose. The article represents the results of the theoretical and empirical study of emotional burnout syndrome of medical practitioners. It is determined that emotional burnout syndrome is developed against the background of socio-professional factors impact of the pandemic. It is characterized by increase of workload and frequency of communication and interaction with patients, preconditioned by physical and emotional manifestations or suffering of patients. It is also distinguished by the complexity and difficulties of a patient's problems and ability or inability to solve them, accompanied by chronic professional stress, emotional and physical exhaustion.

Methods. To study the syndrome of emotional burnout, we used the Questionnaire to study the level of mental burnout (MBI) (K. Maslach and S. Jackson, adaptation of N.E. Vodopyanova). The sample (n = 593) was: women – 71,3 %, men – 28,7 %, aged 29 to 63 years with work experience from 5 to 32–37 years.

Results. Five groups of medics participated in the diagnosing according to the professional orientation features: «professional-age type», «traumatic type», «general type», «instrumental type», and «severe conditions type». It is determined that professional burnout level is uneven among the doctors of 5 groups in general. Three components have their peculiarities and differences. The component «emotional exhaustion» has the highest indicators, and the components «depersonalization» and «reduction of personality achievements» have slightly lower parameters under the existing epidemiological conditions. The level of professional burnout based on gender has been determined. Men and women have almost the same burnout degree. However, female doctors are more inclined to burnout than male physicians. According to the age and medical experience criteria, the results are different in terms of emotional burnout components. The leading signs of emotional burnout among medics are feelings of emotional exhaustion, anxiety, low mood, increased emotional control, psychoemotional and personality tension.

The «exhaustion» component demonstrates symptoms of «emotional economy», emotional (dosing of emotions in professional activities and family environment, absence of anxiety in a work process and increased anxiety towards one's family members) and personality detachment (complete or partial loss of interest in non-

professional life spheres, sense of burden in communication with the subjects of a non-professional sphere) among medical practitioners.

Conclusions. Differences in the structure of emotional burnout constituents among 5 groups of doctors by professional orientation are preconditioned by the specifics of professional activity (performance of functional duties, length of working day, increase in numbers of visits to a medical specialist, peculiarities of patients).

Key words: emotional burnout of medical practitioners, formation stages of emotional burnout syndrome, emotional exhaustion component, depersonalization component, reduction of professional achievements component.

Бегеза Людмила. Психологические особенности эмоционального выгорания врачей. Цель. В статье приводятся результаты теоретического и эмпирического изучения синдрома эмоционального выгорания врачей. Определяется, что эмоциональное выгорание – это физическое, эмоциональное истощение, которое требует полиаспектного изучения. Отмечается, что синдром эмоционального выгорания развивается на фоне влияния социально-профессиональных факторов в условиях пандемии, характеризуется увеличением рабочей нагрузки и частотой коммуникации и взаимодействия с пациентами, объясняется физическими и эмоциональными проявлениями/страданиями пациентов; сложностью, трудностью проблем пациента и возможностью/невозможностью их решить; сопровождается хроническим профессиональным стрессом, эмоциональным и физическим истощением.

Методы. Для диагностического изучения синдрома эмоционального выгорания врачей использован «Опросник изучения уровня психического выгорания (МВИ) (К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н. Е. Водопьянова). Выборка исследования (n = 593) была такая: женщины – 71,3 %, мужчины – 28,7 %, возраст – от 29 до 63 лет, стаж работы – от 5 до 32–37 лет.

Результаты. По признакам профессиональной направленности в диагностике приняли участие пять групп врачей: «профессионально-возрастной тип», «травматический тип», «общий тип», «инструментальный тип», «тяжелые состояния». Установлено, что уровень профессионального выгорания в целом среди врачей пяти групп неравномерный. В трех компонентах по уровням имеются свои особенности и отличия. Самые высокие показатели имеет компонент «эмоциональное истощение», а компоненты «деперсонализация» и «редукция личных достижений» при имеющихся эпидемиологических условиях имели несколько более низкие показатели. Выявлен уровень профессионального выгорания по гендерному признаку. Как у мужчин, так и у женщин степень выгорания почти одинаковая. Однако врачи женского пола подвергаются более высокой степени выгорания, чем врачи мужского пола. По критерию возраста и стажа работы врачей результаты оказались разными по компонентам эмоционального выгорания. Ведущими признаками эмоционального выгорания у врачей были ощущения эмоциональной истощенности, тревога, снижение настроения, повышение эмоционального контроля, психоэмоциональная и

личностная напряженность. По компоненту «истощение» у врачей наблюдались симптомы «эмоциональной экономии», эмоциональной (дозировка эмоций в профессиональной деятельности и в семейном окружении, отсутствие волнения в рабочем процессе и повышенная тревожность к членам собственной семьи) и личностной отстраненности (частичная потеря интереса к внепрофессиональной сфере жизни, ощущение обременения при коммуникации с субъектами непрофессиональной сферы).

Выводы. Различия в структуре составляющих эмоционального выгорания среди пяти групп врачей по профессиональной направленности обусловлены спецификой профессиональной деятельности (выполнение функциональных обязанностей, продолжительность рабочего дня, увеличение количества обращений к врачу, особенности пациентов).

Ключевые слова: эмоциональное выгорание врачей, стадии формирования синдрома эмоционального выгорания, компонент эмоционального истощения, компонент деперсонализации, компонент редукции профессиональных достижений.

Вступ. Пандемія COVID-19 стала серйозним випробуванням для суспільства. Постійне тривожне інформаційне перенасичення («інфодемія» за визначенням ВООЗ), поляризація інформаційних технічних платформ, обмеження соціальної комунікації й дистанції, концентрація та консервація негативних емоцій та інші негативні фактори позначаються як на фізичному, так і на психічному здоров'ї людей. У цій ситуації в разі зростає ризик зараження й захворювання лікарів та медичного персоналу на COVID-19, що існує на всіх етапах надання медичної допомоги: на амбулаторному, поліклінічному, догоспітальному, стаціонарному.

Синдром вигорання, визначений у Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10) під назвою «Перевтома» (код Z73,0 – проблеми, пов'язані зі складнощами управління власним життям), входить до класу факторів, що впливають на стан здоров'я населення й звернення в заклади охорони здоров'я, і до блоку «Звернення в заклади охорони здоров'я у зв'язку з іншими обставинами» (Водопьянова, 2018). На думку Н. О. Марути, О. С. Чабана, Г. Ю. Каленської, сьогодні «синдром емоційного вигорання» можна віднести до «Проблеми, пов'язаної з труднощами подолання життєвих ускладнень та управління життям», категорій «Вигорання» (Z 73.0), або «Розлади адаптації» (F 43), або «Неврастенія» (F 48) (Марута, 2019). Зважаючи на соціальну значущість професії лікаря, в умовах складної ситуації пандемії проблему

емоційного вигорання серед лікарів і медичного персоналу визначаємо, безперечно, актуальною.

Різні аспекти емоційного вигорання на роботі в лікарів та медичного персоналу досліджують сучасні вчені (Deng, Wu, Qi, Jin, Li, 2020; Fessell, Cherniss, 2020; Malola, Desrumaux, 2020; Yeh, Chang, Hsu, Huang, Yang, 2020; Zaghini, Biagioli, et al., 2020). В. Бойко трактує синдром емоційного вигорання як механізм захисту організму у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на обрані психотравмувальні чинники. На думку вченого, вигорання є своєрідним функціональним стереотипом, оскільки дає змогу людині дозувати й ощадливо витратити енергетичні ресурси. Водночас можуть виникати також дисфункційні наслідки, коли вигорання негативно позначається на виконанні професійної діяльності (Бойко, 2004).

За визначенням ВООЗ, «синдром вигорання – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі та втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також уживанням алкоголю або інших психоактивних речовин із метою одержання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності (у багатьох випадках) і суїцидальної поведінки (Саншкова, 2014).

У професійній діяльності медичних працівників виділяють чинники стресу – організаційний, ситуаційний загальний та специфічний, особистісний (Юрьєва, 2004).

А. В. Балахонов (Балахонов, 2009) виокремлює три типи факторів у виникненні синдрому емоційного вигорання в медичного персоналу:

1. Соціальний фактор.

2. Особистісний фактор. «Згорають», як правило, професіонали, для яких діяльність значуща, передбачає відоме емоційне ставлення, орієнтацію на інших людей.

3. Фактор середовища (місця роботи). Комунікація з колегами, атмосфера в колективі, спільне виконання професійних завдань у рамках гуманістичного ціннісного підходу. Умови роботи: матеріально-технічна база, фармакологічне забезпечення, добові чергування й відсутність повноцінного відпочинку після них (Балахонов, 2009).

У літературі найчастіше трапляються структурні моделі аналізу динаміки емоційного вигорання: Х. Маслач (Водопьянова, 2018), яка розглядає «вигорання» як реакцію-відповідь на професійні виклики/перевантаження, та В. Бойка (Бойко, 2004), котрі визначають такі компоненти емоційного вигорання, як:

– напруженість: розглядається як перший етап «професійного вигорання», характеризується фізичною втомою, емоційним виснаженням і спустошенням, утратою інтересу до навколишньої реальності;

– резистенція, якій притаманні надмірне емоційне виснаження, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, що роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою;

– виснаження, якому властиві психофізична перевтома людини, спустошеність, нівелювання власних професійних досягнень, порушення професійних комунікацій, розвиток цинічного ставлення до тих, із ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвиток психосоматичних порушень тощо;

– деперсоналізація – знецінення міжособистісних стосунків, негативізм – починають проявлятися негативні установки, зростають знеособленість та формальність контактів;

– редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, у знеціненні соціальним оточенням, у зниженні відчуття значущості діяльності, що виконується.

Мета статті – проаналізувати теоретичні та емпіричні результати вивчення синдрому емоційного вигорання в лікарів.

Методи та процедура дослідження. Для діагностичного вивчення синдрому емоційного вигорання лікарів використано «Опитувальник вивчення рівня психічного вигорання (МВІ), (автори методики – К. Маслач і С. Джексон, адаптація Н. Е. Водопьянкової) (Водопьянова, 2018). Опитувальник має три шкали – емоційне виснаження, деперсоналізацію й ставлення («редукція») до професійних досягнень.

Вибірка дослідження ($n = 593$) була така: жінки – 71,3 %, чоловіки – 28,7 % віком від 29 до 63 років зі стажем роботи від п'яти до 32–37 років.

Обговорення результатів. За ознаками професійної спрямованості (залежно від напрямів медичної спеціалізації/функціональних обов'язків лікарів і суб'єкта в отриманні медичної допомоги) лікарі-спеціалісти об'єднані в п'ять груп:

1. *«Професійно-віковий тип»:* педіатрія (неонатологія, дитяча анестезіологія, дитяча отоларингологія, дитяча хірургія); акушерство та гінекологія, урологія; психіатрія, медична психологія.

2. *«Травматичний тип»:* хірургія; спортивна медицина та фізична реабілітація; ортопедія й травматологія.

3. «Загальний тип»: сімейна медицина, стоматологія, неврологія, кардіологія, пульмонологія та фтизіатрія; дерматовенерологія, отоларингологія, офтальмологія, інфекційні хвороби.

4. «Інструментальний тип»: патологічна анатомія, судово-медична експертиза; радіологія, епідеміологія, загальна гігієна; лікарі-лаборанти; загальна фармація; лікарі УЗД, КТ, МРТ.

5. «Тяжкі стани»: медицина невідкладних станів, внутрішні хвороби; анестезіологія та інтенсивна терапія; нейрохірургія; клінічна онкологія;

Розглянемо результати діагностування емоційного вигорання лікарів за п'ятьма групами визначеної професійної спрямованості (табл.1, 2, 3, 4, 5).

Таблиця 1

**Емоційне вигорання лікарів за групою
«Професійно-віковий тип» (n=147)**

Компонент емоційного вигорання	Низькі показники	Середні показники	Високі показники
	«Професійно-віковий тип»:		
Емоційне виснаження	9 %	27 %	64 %
Деперсоналізація	41 %	35 %	24 %
Редукція до професійних досягнень	23 %	43 %	34 %

За результатами діагностування компонент емоційного виснаження високого рівня серед лікарів-педіатрів (неонатологія, дитяча анестезіологія, дитяча отоларингологія, дитяча хірургія) та акушерів-гінекологів становив $64 \pm 3,5$ %, середнього – $27 \pm 5,1$ %, а низького – $9 \pm 3,8$ %. Показники «деперсоналізації» мають здебільшого середній відсоток від 41 до 24 % із тенденцією до низьких показників. Компоненти «редукції до професійних досягнень» також мають середній відсоток значень із тенденцією до високого рівня.

Результати діагностики лікарів-урологів, психіатрів, медичних психологів мають середні значення з тенденцією до низького рівня із середніми показниками $36 \pm 3,1$ %.

Потрібно відзначити, що серед лікарів зі спеціалізації «Спортивна медицина та фізична реабілітація; ортопедія й травматологія» – показники компонентів «емоційного виснаження», «деперсоналізації» й «редукції до професійних досягнень» за високим рівнем мають від 4 до 14 %. За відповідними компонентами опитувальника загальний

рівень емоційного вигорання становить 27–41 % із тенденцією до низьких показників.

Таблиця 2

**Емоційне вигорання лікарів за групою
«Травматичний тип» (n=64)**

Компонент емоційного вигорання	Низькі показники	Середні показники	Високі показники
	«Травматичний тип»:		
Емоційне виснаження	44 %	42 %	14 %
Деперсоналізація	62 %	34 %	4 %
Редукція до професійних досягнень	64 %	31 %	5 %

Що стосується лікарів хірургічної спеціалізації, то треба зазначити, що всі показники мають дещо вищі показники на 7–12 %, що зумовлено професійною спеціалізацією й емоційно-професійною навантаженістю.

Таблиця 3

**Емоційне вигорання лікарів за групою
«Загальний тип» (n=194)**

Компонент емоційного вигорання	Низькі показники	Середні показники	Високі показники
	«Загальний тип»:		
Емоційне виснаження	6 %	29 %	65 %
Деперсоналізація	57 %	23 %	20 %
Редукція до професійних досягнень	27 %	24 %	49 %

Серед лікарів сімейної медицина, кардіології та інфекційних хвороб компонент емоційного виснаження високого рівня становив $65 \pm 3,0$ %, середнього – $31 \pm 4,5$ %, а низького – $11 \pm 3,1$ %. Низький рівень деперсоналізації виявлено в $57 \pm 4,5$ % лікарів, середній – у $23 \pm 4,7$ % та високий – у $20 \pm 3,1$ % відповідно. Задоволеними своєю професійною діяльністю були $27 \pm 2,9$ % лікарів, помірно задоволеними – $24 \pm 4,5$ % і незадоволеними – $49 \pm 4,7$ % опитуваних. Стосовно компонентів емоційного вигорання «деперсоналізація» та «редукція до професійних досягнень», серед інших лікарів-респондентів (стоматологія, неврологія, пульмонологія й фтизіатрія; дерматовенерологія, отоларингологія, офтальмологія), то вони були нижчими на 3–5 %.

Таблиця 4

**Емоційне вигорання лікарів за групою
«Інструментальний тип» (n=109)**

Компонент емоційного вигорання	Низькі показники	Середні показники	Високі показники
	«Інструментальний тип»:		
Емоційне виснаження	12 %	31 %	57 %
Деперсоналізація	34 %	29 %	37 %
Редукція до професійних досягнень	35 %	24 %	41 %

Результати діагностування емоційного вигорання лікарів «інструментального типу» вказують, що компонент емоційного виснаження високого рівня становив $57 \pm 4,7$ %, середнього – $31 \pm 5,5$ %, а низького – $12 \pm 2,9$ %. Низький рівень деперсоналізації виявлено в $34 \pm 4,5$ % лікарів, середній – у $29 \pm 4,3$ % і високий – у $37 \pm 3,8$ % відповідно. Низькі показники «редукції професійних досягнень» становлять $35 \pm 3,1$ % лікарів, середні – $29 \pm 5,4$ % та високі – $41 \pm 4,7$ % опитуваних.

Таблиця 5

**Емоційне вигорання лікарів за групою
«Тяжкі стани» (n=79)**

Компонент емоційного вигорання	Низькі показники	Середні показники	Високі показники
	«Тяжкі стани»:		
Емоційне виснаження	11 %	26 %	63 %
Деперсоналізація	71 %	20 %	9 %
Редукція до професійних досягнень	67 %	25 %	8 %

Серед лікарів анестезіологів та онкологів, як і лікарів-інфекціоністів та сімейних лікарів, компонент емоційного виснаження високого рівня становив $63 \pm 3,0$ %, середнього – $26 \pm 4,5$ %, а низького – $11 \pm 3,1$ %. Низький рівень деперсоналізації виявлено в $71 \pm 4,5$ % лікарів, середній – у $20 \pm 4,7$ % та високий – у $9 \pm 3,1$ % відповідно. Достатньо задоволеними своєю професійною діяльністю були $67 \pm 2,9$ % лікарів, помірно задоволеними – $25 \pm 4,5$ % та незадоволеними – $8 \pm 4,7$ % опитуваних. Щодо результатів лікарів за іншою спеціалізацією в цій групі, то вони були нижчими на 3–5 % (за зрозумілих обставин).

Стосовно компонентів емоційного вигорання «деперсоналізація» та «редукція до професійних досягнень», то серед респондентів найбільшу частку становили показники низького рівня ($71 \pm 2,5$ % «деперсоналізації» та $67 \pm 3,1$ % «редукції до професійних досягнень»), середнього – $20 \pm 4,1$ % проти $25 \pm 3,9$ %), високого рівня – ($9 \pm 1,1$ % і $8 \pm 1,9$ %).

Висновки й перспективи. Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми показав, що автори по-різному трактують поняття «емоційне вигорання». Загалом, його розуміємо, як процес поступової втрати емоційної та фізичної енергії, який проявляється в симптомах емоційного й фізичного виснаження, особистісної професійної перетрати, емоційним зниженням задоволення під час виконання поставлених завдань.

За результатами дослідження емоційного вигорання лікарів очевидно, що проблема професійного вигорання є досить гострою, оскільки в понад 50 % досліджуваних виявлено високі рівні компонентів.

Зміни, спричинені професійним навантаженням, мають несприятливі наслідки для здоров'я та життєдіяльності працівників медичної галузі, що невідкладно потребує створення умов та програм забезпечення й підтримки лікарів.

Перспективою подальших наукових розвідок стане розробка програми профілактичних заходів емоційного вигорання лікарів та медичного персоналу.

Література

1. Водопьянова, Н. (2018). *Психология управления персоналом. Психическое выгорание*. Москва: Юрайт.
2. Марута, Н. О., Чабан, О. С., Каленська, Г. Ю. (2019). Особливості емоційного вигорання в працівників сфери охорони неврологічного й психічного здоров'я. *Міжнародний неврологічний журнал*, 7, 22–30.
3. Бойко, В. (2004). *Энергия эмоций*. Санкт-Петербург: Питер.
4. Силкина, А. А., Саншкова, М. К., & Сергеева, Е. С. (2014). Синдром «Эмоционального выгорания» среди врачей различных специальностей в России и за рубежом. *Бюллетень медицинских интернет-конференций*, 4 (11), 1247–1250.
5. Юрьева, Л. (2004). *Профессиональное выгорание у медицинских работников*. Киев: Сфера.
6. Балахонов, А. В., Белов, В. Г., Пятибрат, Е. Д., & Пятибрат, А. О. (2009). Эмоциональное выгорание у медицинских работников как предпосылка астении и психосоматической патологии. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Медицина*, (3), 57–71.

7. Deng, H. H., Wu, H. Y., Qi, X. L., Jin, C. X., Li, J. M. (2020). Stress Reactivity Influences the Relationship between Emotional Labor Strategies and Job Burnouts among Chinese Hospital Nurses. *Neural plasticity*, 2020 (8837024). DOI: <https://doi.org/10.1155/2020/8837024>

8. Fessell, D., Cherniss, C. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Beyond: Micropractices for Burnout Prevention and Emotional Wellness. *Journal of the american college of radiology*, 17 (6), 746–748. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jacr.2020.03.013>

9. Malola, P., Desrumaux, P. (2020). Burnout in the hospital public service: Effects of bullying, organizational justice and emotional commitment via social support. *Annales medico-psychologiques*, 178 (8), 852–858. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amp.2019.11.014>

10. Yeh, T. F., Chang, Y. C., Hsu, Y. H., Huang, L. L., Yang, C. C. (2020). Causes of nursing staff burnout: Exploring the effects of emotional exhaustion, work-family conflict, and supervisor support. *Japan journal of nursing science*, e12392. DOI: <https://doi.org/10.1111/jjns.12392>

11. Zaghini, F., Biagioli, V., Proietti, M., Badolamenti, S., Fiorini, J., Sili, A. (2020). The role of occupational stress in the association between emotional labor and burnout in nurses: A cross-sectional study. *Applied nursing research*, 54 (151277). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2020.151277>

References

1. Vodop'janova, N. (2018). *Psihologija upravlinija personalom. Psihicheskoe vygoranie [Personnel management psychology. Mental burnout.]*. Moskva: Jurajt (in Russian).

2. Maruta, N. O., Chaban, O. S., Kalenska, H. Yu. (2019). Osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia v pratsivnykiv sfery okhorony nevrolohichnoho y psykhičnoho zdorovia [Features of emotional burnout in employees in the field of neurological and mental health]. *Mizhnarodnyi nevrolohichnyi zhurnal – International Journal of Neurology*, 7, 22–30 (in Ukrainian).

3. Boyko, V. (2004). *Energiya emotsiy [Energy of emotions]*. St. Petersburg: Peter (in Russian).

4. Silkina, A. A., Sanshokova, M. K., & Sergeeva, E. S. (2014). Sindrom «Emotsionalnogo vyigoriannya» sredi vrachev razlichnykh spetsialnostey v Rossii i za rubezhom [«Emotional burnout» syndrome among doctors of various specialties in Russia and abroad]. *Byulleten meditsynskikh internet-konferentsiy – Internet Medical Bulletin*, 4 (11), 1247–1250 (in Russian).

5. Yurieva, L. (2004). *Professionalnoe vyigoriannya u meditsynskikh robotnikov [Professional burnout in healthcare workers]*. Kiev (in Russian).

6. Balahonov, A. V., Belov, V. G., Pyatibrat, E. D., & Pyatibrat, A. O. (2009). Emotsionalnoe vyigoriannya u meditsynskikh robotnikov kak predposylka astenizatsii i psihosomaticheskoy patologii [Emotional burnout in healthcare workers as a prerequisite for asthenization and psychosomatic pathology]. *Vestnik Sankt-*

Peterburgskogo universiteta. Meditsina – Bulletin of St. Petersburg University. Medicine, (3), 57–71 (in Russian).

7. Deng, H. H., Wu, H. Y., Qi, X. L., Jin, C. X., Li, J. M. (2020). Stress Reactivity Influences the Relationship between Emotional Labor Strategies and Job Burnouts among Chinese Hospital Nurses. *Neural plasticity*, 2020 (8837024). DOI: <https://doi.org/10.1155/2020/8837024>

8. Fessell, D., Cherniss, C. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Beyond: Micropractices for Burnout Prevention and Emotional Wellness. *Journal of the american college of radiology*, 17 (6), 746–748. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jacr.2020.03.013>

9. Malola, P., Desrumaux, P. (2020). Burnout in the hospital public service: Effects of bullying, organizational justice and emotional commitment via social support. *Annales medico-psychologiques*, 178 (8), 852–858. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amp.2019.11.014>

10. Yeh, T. F., Chang, Y. C., Hsu, Y. H., Huang, L. L., Yang, C. C. (2020). Causes of nursing staff burnout: Exploring the effects of emotional exhaustion, work-family conflict, and supervisor support. *Japan journal of nursing science*, e12392. DOI: <https://doi.org/10.1111/jjns.12392>

11. Zaghini, F., Biagioli, V., Proietti, M., Badolamenti, S., Fiorini, J., Sili, A. (2020). The role of occupational stress in the association between emotional labor and burnout in nurses: A cross-sectional study. *Applied nursing research*, 54 (151–277). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2020.151277>

Received: 18.11.2020

Accepted: 08.12.2020

ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ОТРИМАЛИ ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД

Бондарук Юлія

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи,
м. Київ, Україна,
yulenkaserg@gmail.com,
<http://orcid.org/0000-0001-9162-1811>

Мета. У статті розглянуто питання надання психологічної допомоги травмованим дітям, які постраждали внаслідок військового конфлікту та опинились у складних життєвих обставинах. Мета статті полягає в тому, щоб охарактеризувати основні чинники, які впливають на ефективність групової психологічної роботи з травмованими дітьми в умовах закладу освіти.

Методами дослідження є аналіз та узагальнення теоретичних джерел вітчизняних і зарубіжних учених із питань надання психологічної допомоги постраждалим дітям, які отримали травматичний досвід.

Результати аналізу теоретичних джерел дають підставу виділити й охарактеризувати основні психологічні підходи в роботі з психотравмою саме в дітей, що найчастіше представлені в межах ігрового підходу в різних його модифікаціях: клієнт-центрованої орієнтації, структурної ігрової терапії або інших видах. Аналіз досліджень дає підставу стверджувати, що основними цілями під час надання допомоги дітям є відреагування травматичних переживань, стабілізація емоційного стану та відновлення соціальної взаємодії між дітьми й основними методами роботи психолога є ті, що ґрунтуються на ігровій терапії, центрованій на дитині. У випадку, коли дитина переживає певну подію не одноразово, а опиняється в нових (або складних) життєвих обставинах, завданням психологічної допомоги буде не відреагування емоцій, а адаптація. І в цьому випадку більш ефективним є підхід, що ґрунтується на теорії соціального навчіння.

Висновки. Основними чинниками, що впливають на ефективність групової роботи з дітьми, є побудова та організація ігрової роботи відповідно до визначення етапів переживання психотравми, підбір і володіння відповідними методами й методиками роботи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також урахування динаміки групової роботи й успішне керівництво ведучого груповими процесами. До таких чинників потрібно віднести досвід роботи з травматичними переживаннями в дітей, професіоналізм та особистісні якості ведучого групи.

Ключові слова: психологічна травма, груповий процес, ігрова терапія, взаємодія, діти, методи, відреагування.

Bondaruk Yuliia. Features of Group Psychological Work with Children Who Have Received Traumatic Experience. Purpose. The article considers the issues of providing psychological assistance to traumatized children who suffered as a result of the military conflict and found themselves in difficult life circumstances. The purpose of the article is to characterize the main factors that affect the effectiveness of group psychological work with injured children in an educational institution.

The Research Methods are the analysis and generalization of theoretical sources of domestic and foreign scientists on the provision of psychological assistance to affected children who have received traumatic experiences.

The Results of the analysis of theoretical sources allow identifying and characterizing the main psychological approaches in dealing with trauma in children, which are most often presented within the game approach in its various modifications: client-centered orientation, structural game therapy or other types.

Analysis of research suggests that the main goals in helping children are to respond to traumatic experiences, stabilize emotional state and restore social interaction between children and the main methods of work of a psychologist are those based on child-centered play therapy. In the case when a child experiences a certain event not once, but finds himself in new (or difficult) life circumstances, the task of psychological help will not be emotional response, but adaptation, and in this case a more effective approach based on social learning theory.

Conclusions. The main factors influencing the effectiveness of group work with children are the construction and organization of play in accordance with the stages of psychotrauma, selection and possession of appropriate methods and techniques taking into account the age and individual characteristics of children, as well as group processes. To these factors should be added the experience of working with traumatic experiences in children, professionalism and personal qualities of the group leader.

Key words: psychological trauma, group process, game therapy, interaction, children, methods, response

Бондарук Юлия. Особенности групповой психологической работы с детьми, которые получили травматический опыт. Цель. В статье рассматриваются вопросы оказания психологической помощи травмированным детям, пострадавшим в результате военного конфликта, и тем, что оказались в сложных жизненных обстоятельствах. Цель статьи – охарактеризовать основные факторы, влияющие на эффективность групповой психологической работы с травмированными детьми в условиях образовательного учреждения.

Методами исследования является анализ и обобщение теоретических источников отечественных и зарубежных ученых по вопросам оказания психологической помощи пострадавшим детям, получившим травматический опыт.

Результаты анализа теоретических источников позволяют выделить и охарактеризовать основные психологические подходы в работе с психотравмой именно у детей, чаще всего они представлены в пределах игрового подхода в различных его модификациях: клиент-центрированной ориентации, структурной

ігрової терапії або інших видах. Аналіз досліджень дозволяє утвердити, що основними цілями при наданні допомоги дітям є реакція на травми, стабілізація емоційного стану та відновлення соціального взаємодія між дітьми та основними методами роботи психолога є ті, які базуються на ігровій терапії, зорієнтованій на дитину. В разі, коли дитина переживає певне подія не одночасно, а відбувається в нових (або складних) життєвих обставинах, завданням психологічної допомоги буде не реакція на емоції, а адаптація і в цьому разі більш ефективним є підхід, заснований на теорії соціального навчання.

Висновки. Основними факторами, що впливають на ефективність групової роботи з дітьми, є організація ігрової роботи відповідно до визначення етапів переживання психотравми, вибір і використання методів та методик роботи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також урахування динаміки групової роботи та успішне керівництво ведучим груповими процесами. До перерахованих факторів слід додати досвід роботи з травматичними переживаннями дітей, професіоналізм та особисті якості ведучого групи.

Ключові слова: психологічна травма, груповий процес, ігрова терапія, взаємодія, діти, методи, реакція.

Вступ. Військовий конфлікт на Сході України триває й досі та є психотравмуючим фактором як для дорослих, так і для дітей. Передусім, найбільше постраждали діти, які перебували в зоні бойових дій, а також діти, які втратили батьків або інших родичів та близьких людей.

Потрібно також додати, що існують багато інших джерел травмування, таких як стихійні лиха чи природні катастрофи, стресові події, терористичні акти, насилля, нещасні випадки, важкі або невиліковні хвороби, аварії, різні втрати та ін. Травматичні події часто набувають великого масштабу й зачіпають не лише окрему людину, але й цілі народи та країни.

Потужні стресові переживання, пов'язані з втратою звичного способу життя, страхом смерті, втратою рідного дому, почуття безпеки та економічною й соціальною невизначеністю негативно впливають на психічний стан дітей і їхніх батьків. Травмуючі події призводять до втрати дитиною стабільного, безпечного та підтримувального оточення, яке є важливою умовою для гармонійного розвитку психіки дітей. Через економічні проблеми або важкий стрес батькам бракує власних сил і вони не завжди можуть приділяти достатньо уваги вихованню дітей, виконувати звичні сімейні ролі та

обов'язки, сприяти задоволенню потреб або розв'язанню конкретних проблем, котрі виникають у дитини.

А тому вищезазначена ситуація й зумовлена нею проблематика вимагають пошуку та застосування ефективних і дієвих методів психологічної допомоги постраждалим дітям та сім'ям. Вивчаючи різні аспекти роботи практичного психолога закладу освіти, можемо зазначити, що значне місце в його роботі займає психологічне консультування дітей і батьків, а також педагогічних працівників. У випадку роботи психолога з травмованими дітьми та сім'ями спочатку, зазвичай, відбувається певна індивідуальна робота, що включає різні діагностичні процедури, а також певні консультативні чи психокорекційні заходи. А вже після цього здійснюється групова форма роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукової літератури та практичного досвіду фахівців свідчить, що надання психологічної допомоги постраждалим дітям і їхнім батькам є відносно новим видом професійної діяльності. Тому такі вітчизняні дослідники, як В. Г. Панок, І. І. Ткачук, Н. В. Лунченко, наголошують на тому, що завдання психологічної реабілітації дітей і сімей, які пережили важку психічну травму, принципово різні одразу після неї й через певний час (кілька місяців, років). На першому етапі психологічна допомога може бути охарактеризована як медико-психологічна, на другому – як психолого-педагогічна. Це визначає і вибір фахівців, які виконують таку роботу. Важливо, що ця робота має бути системною, тривалою й проводитися на високому науково-методичному рівні (Панок та ін., 2019).

На думку дослідників Е. Дирегров, У. Юле, чим швидше допомогти дитині впоратися зі стресом, тим краще вона почуватиметься й тим менший ризик виникнення проблем у майбутньому. У випадку значної кількості постраждалих першим завданням є якнайшвидше надання допомоги одразу великій чисельності дітей (Dyregrov, 2008; Yule 1994).

Мета статті – охарактеризувати основні чинники, які впливають на ефективність групової психологічної роботи з травмованими дітьми в умовах закладу освіти.

Методи дослідження. У статті використано такі методи дослідження, як аналіз та узагальнення теоретичних джерел вітчизняних і зарубіжних учених із питань надання психологічної допомоги постраждалим дітям, які отримали травматичний досвід.

Виклад основного матеріалу. Потрібно зауважити, що психологічні проблеми дітей та сімей, що постраждали внаслідок військового конфлікту на Сході України, мають комплексний характер. Загальною причиною і ядром цих проблем є важкий травматичний досвід, переживання якого ускладнюється необхідністю адаптуватись у новому середовищі. Це часто супроводжується ретравматизацією, коли одна травма накладається на іншу, тобто первинною травмою є загроза життю, безпеці й благополуччю, а вторинною – необхідність адаптуватися, пристосовуватися до нових умов чи нового (незнайомого) середовища (Удовенко, 2017). Однією з найуразливіших категорій населення, котре постраждало внаслідок військового конфлікту, є діти та підлітки, оскільки їхній психічний розвиток перебуває в процесі формування й вони є недостатньо зрілими для переживання психотравмувальних ситуацій, а також мають слаборозвинені механізми адаптації та компенсації. Ці й інші психотравмувальні чинники негативно впливають на дітей саме в період розвитку, порушуючи процеси формування та становлення особистості. Шкільні психологи зауважують, що важкий травматичний досвід впливає не лише на особливості поведінки, а й на когнітивні процеси, самооцінку, міжособистісні стосунки, світогляд у цілому. А тому одним із важливих завдань у роботі з цією категорією дітей є створення таких умов, що сприяють їхньому особистісному зростанню та розвитку, а також позбавленню від того, що перешкоджає цим процесам. У шкільній психологічній практиці такі можливості надає саме групова робота, коли сама група виступає основною умовою розвитку особистості дитини та розв'язання проблем (Мушкевич та ін., 2016).

Групова форма психологічного консультування має низку особливостей, що чинять як корекційний, так і терапевтичний вплив:

– група виступає як мінімодель соціуму, оскільки в групі створюється ситуація, за якою людина проявляє таке саме ставлення, установки, цінності, ті самі способи емоційного реагування й поведінкові реакції, що й у реальному житті; також група надає зворотний зв'язок щодо поведінки людини та, ґрунтуючись на ньому, вона може усвідомлювати власні поведінкові установки й, за необхідності, змінювати їх на більш продуктивні (наприклад через експерименти з альтернативними способами поведінки);

– групова динаміка, що характеризується соціально-психологічними процесами та явищами, що відбуваються в групі протягом її розвитку й зміни, здійснює вплив на всіх учасників групи;

– аналіз рольових стереотипів може допомогти усвідомити та скоректувати непродуктивні способи взаємодії й адаптації в середовищі;

– консультативні групи, зазвичай надають своїм учасникам розуміння й підтримку, що, зі свого боку, підсилює готовність учасників досліджувати та розв'язувати проблеми, із якими вони прийшли до групи (Горностай, 2013).

У сучасній психологічній практиці існує дуже багато видів консультативних груп, найбільш популярними з них є тренінгові або психокорекційні групи. Дж. Корі, вивчаючи різні види консультативних груп, виокремив основні стадії розвитку групи, а також деякі важливі аспекти, що виникають у процесі роботи з групою. Наприклад, консультант може стикатись із так званими «важкими» членами групи, дії яких потрібно розглядати як частину групового процесу. А тому, аби такі учасники не ускладнювали продуктивну роботу з іншими, буде корисним звернути на них увагу групи, показати їм, як вони виглядають в очах інших, а також звернути увагу інших учасників на їхні власні реакції на тих членів групи, які чинять супротив. Дж. Корі також рекомендує консультантові активно працювати з власною реакцією на психологічний опір членів групи, оскільки при його ігноруванні консультант ризикує бути «вимкненим» із взаємодії з групою (Корі, 2003).

В основу найбільш відомого опису групового процесу покладено теорію міжособистісних взаємин, згідно з якою на ранніх стадіях існування групи в поведінці учасників переважає потреба у включеності до групи, тобто почутті належності до неї й у досягненні задовільних відносин у ній. Пізніше виникає потреба в контролі. На цій стадії виникають суперництво та прагнення влади й учасники груп вступають у боротьбу за лідерство та домінування. Нарешті на стадії зрілості групи, коли її учасники встановлюють тісний емоційний взаємозв'язок одне з одним, особливого значення набувають близькість, партнерство та взаємне тяжіння. На цьому етапі переважає потреба в прив'язаності (Горностай, 2013). Потрібно підкреслити, що в слабоорганізованих групах із малозрозумілими цілями та правилами поведінки може виникати неприязнь між учасниками й стрес через

суперечки. Отже, це треба враховувати під час організації та проведення роботи з дітьми й підлітками.

Також потрібно додати, що так само, як і за індивідуального консультування, у груповій роботі психолог часто використовує ті самі техніки, а саме: активне слухання, перефразування, роз'яснення, підбиття підсумків. Особливо в кінці групової зустрічі: запитання, інтерпретація, конфронтація, відображення почуттів, підтримка, емпатія, фасилітація, ініціативність, постановка цілей, оцінка та рефлексія, зворотний зв'язок, порада, пропозиція, захист, саморозкриття, моделювання, зв'язок, блокування та ін.

Серед різних психологічних підходів у роботі з дитячою травмацією значне місце посідає ігрова терапія. Особливо, якщо йдеться про дітей молодшого шкільного віку, для яких у цей віковий період гра та навчання є провідною діяльністю. До того ж дитина в такому віці ще не має запиту чи потреби в психологічній консультації й частіше за все не звертається по допомогу до психолога (Бондарук, 2019). У цьому віці активно розвиваються емоційно-вольова сфера, яка включає навички самоконтролю, стресостійкості. Тому важливо розвивати вміння відслідковувати та усвідомлювати власні думки й почуття, уміти розрізняти та називати власні почуття. Такі здібності відіграють важливу роль у розвитку емпатії, налагодженні стосунків з оточенням, прояву комунікабельності та довіри до світу. Під час застосування ігор або ігрових вправ у дитини відбувається відреагування емоційних станів, розвиток усвідомленості й виваженості в прийнятті рішень, здійснення суджень та аналізу певних соціальних ситуацій, а також підвищення когнітивних здібностей для покращення шкільної успішності.

Можливості психологічної гри дуже широкі, оскільки вона (якщо ретельно її підготувати й продумати) цілком захоплює дитину. Це єдність думок, почуттів та рухів, це гармонійне життя в образі, ролі, ситуації, світі. Гра – це унікальний фантастичний простір із великим творчим потенціалом. Можна творити себе, свої відносини з іншими, власне майбутнє в абсолютно безпечній атмосфері та ситуації. Граючи певну роль, можна дозволити собі бути самим собою. Хороша гра – це ніби психологічний експеримент, який здійснює кожний учасник і результати якого не завжди передбачувані, а зазвичай – часто неочікувані, а іноді й болісні. Тому, якщо в учасника немає сил прийняти та усвідомити новий досвід, гра надає йому безпечний вихід, захист у

розумінні того, що то була роль у грі, а в житті все по-іншому. Це дуже важливо в будь-якому віці, а особливо в дитячому й підлітковому.

Потрібно зазначити, що для певної категорії дітей бажання грати зумовлене потребою в сильних і цілісних емоційних переживаннях, особливо для молодших школярів. Гра для них надає можливість емоційно відреагувати на різні хвилювання та труднощі, побудувати на рівні почуттів відносини з навколишніми й навчитися контролювати та регулювати свій внутрішній світ. У підлітків гра є безпечним простором побудови відносин з оточенням. Дівчата – хлопці, лідери – послідовники, «зірки» – ізольовані – усе це системи відносин, які підліткам дуже важко усвідомлювати, будувати й змінювати в реальному житті. А в грі їм надається така можливість. Особливо потреба в грі виникає тоді, коли не хочеться розмов. Але вдале обговорення після гри свідчить про зміни у відносинах, внутрішнє зростання учасників. Для старших школярів характерне сприйняття гри як психологічної можливості зрозуміти себе й інших, побачити та відчувати перспективи розвитку, прожити моделі поведінки, відносин, що до цього здавалися неможливими або були недоступні. У цьому випадку гра виступає як лабораторія, інструмент пізнання та розвитку. Зазвичай, у таких групах відбуваються бурхливі й тривалі обговорення, а опір до нових ігрових форм – мінімальний. У цих варіантах ставлення до гри відображаються етапи особистісного розвитку. Тому систематична робота з розвитку «ігрового потенціалу» школярів має велике значення та розглядається як один із важливіших напрямів діяльності шкільного психолога (Бітянова, 2005: 9).

Вивчаючи групову терапевтичну роботу з дітьми, Р. Смід виокремила джерела проблем, які виникають у дитячих групах. Так, у дітей молодшого шкільного віку – це найчастіше прояви агресії, монополізація, привертання уваги, опір або недовіра. У підлітків частіше трапляються випадки порушення конфіденційності, утворення угруповань, бійки. І незалежно від віку – усі діти плачуть. Проте Смід закликала кожен таку проблемну ситуацію розглядати як точку зростання групи, адже вони надають можливість дізнатися нове про взаємини й про те, що можна зробити для їх покращення. І завданням ведучого буде використати її як джерело нового та цікавого досвіду (Смід, 2000). Потрібно зауважити, що травмовані діти можуть пропускати групові заняття й це не обов'язково через небажання брати участь у них. На думку Богданова С., це може свідчити про ступінь

переживання стресу дитиною, важкі переживання і її страх говорити про себе в групі. А тому це може бути сигналом для додаткових індивідуальних консультацій, після завершення яких можливе й навіть бажане повернення до групової форми роботи та спілкування з іншими учасниками (Богданов, 2016).

Аналізуючи психологічні підходи в роботі з психотравмою, зазначимо, що значну популярність набуває підхід, котрий ґрунтується на клієнт-центрованій терапії на дитині Г. Л. Лендрета. І особливо він виявив себе ефективним під час роботи з травмованими дітьми, оскільки дає змогу дитині в ігровій діяльності програвати в символічній формі ті травматичні обставини чи події, які відбулися в її житті. Змістом циклічної гри можуть бути похорон, розлучення батьків або інший сюжет, який є для дитини травматичною подією, під час якої психолог описує дії дитини, повторює її слова, мовлення й називає її почуття, що дає змогу дитині відреагувати накопичені емоції гніву, смутку, страху тощо. Коментуючи зміст циклічної гри, психолог не дає жодних указівок і не виконує при цьому жодних навчально-виховних дій, а тому дитина розуміє, що вона може вільно виражати власні емоції в присутності психолога. У результаті відбувається поєднання в психіці дитини її слів (мовлення), її почуттів, її дій. Те, що розщеплено в результаті отриманого травматичного досвіду. Коли циклічна гра завершується, дитина в змозі демонструвати, показувати останні події, що відбувалися в її реальності або уяві. Її загальний стан покращується, симптоми, на які скаржилися батьки, теж зникають самі без спеціальної корекції (Лендрет, 2007).

Розвиваючи ідею ігрового підходу, Д. Леві запропонував ідею структурованої ігрової терапії для роботи з дітьми, які пережили певні травматичні події. У своїй роботі він відтворював таку обстановку, щоб спеціально відібрані іграшки допомогли дитині відтворити той досвід, який викликав у дитини реакцію тривоги. У процесі розігрування попереднього досвіду дитина керує грою й тим самим переміщується з пасивної ролі постраждалого в активну роль того, хто діє. Слідкуючи за грою, ігротерапевт позначає словами, промовляє вголос, відображує вербальні та невербальні почуття дитини (Лендрет, 2007).

Високоєфективною в роботі з травмованими дітьми себе зарекомендувала й методика Вайолет Оклендер, основні положення якої викладено в її роботі «Вікна у світ дитини». І тут особливість процесу відреагування полягає в тому, що психолог не просто присутній під

час вираження емоцій дитини, але й активно стимулює їх через малювання, танці, ліплення тощо. (Oaklander, 1988).

Більшу структуру в процес ігрової терапії вніс А. І. Захаров, який розробляв і застосовував групову роботу з дітьми та підлітками, а також вивчав можливості поєднання сімейної й групової терапії. Він запропонував таку послідовність корекційних методик: 1) бесіда; 2) спонтанна гра; 3) спрямована гра; 4) навчання. В організації терапевтичного процесу Захаров виділяє діагностичну, терапевтичну та навчальну функції гри. Як спонтанна гра, так і спрямована звичайно нагадує імпровізацію будь-якого сюжету. У процесі роботи можна виокремити такі етапи: об'єднання дітей у групу, розповіді, ігри та обговорення. Так, об'єднання дітей починається зі спільної та цікавої для всіх діяльності. Розповіді, зазвичай, складаються вдома та по черзі розповідаються в групі. Гра проводиться на тему, котру запропонують діти та психолог. В іграх послідовно відтворюються розповіді, казки, умовні та реальні ситуації. Із часом роботи групи змінюється зміст рольових ігор від терапевтично спрямованих до навчальних. Метою терапевтичних ігор є усунення перешкод у міжособистісних відносинах, а навчальних – більш адекватної адаптації та соціалізації дітей. Рольова гра являє собою акт творчості й саморозкриття, що дає можливість краще зрозуміти себе та інших і перебудувати свої відносини. Для цього вона будується на основі імпровізації як індивідуальної форми самовираження, різноманітності й зміни сюжетів, їх захопливості та актуальності для дітей. Важливо, щоб теми ігор змінювались, аби уникнути рутинності й штамлів, а тривалість не перевищувала 45 хвилин часу, щоб не призводити до перенасиченості та втрати інтересу до гри. Завершальним етапом роботи буде обговорення (Захаров, 2006).

У випадку, коли дитина переживає певну подію не одноразово, а опиняється в нових (або складних) життєвих обставинах, доречно застосовувати підхід, що ґрунтується на теорії соціального навчання. Якщо в житті дитини щось не просто відбулось, а продовжується й триває в часі, завданням психологічної допомоги буде не відреагування емоцій, а адаптація. І тому в процесі ігрової роботи психолог може, наприклад, складаючи історії (вигадуючи по черзі з дитиною по одному реченню) або малюючи спільні малюнки, демонструвати різні копінг-стратегії, із якими дитина може погоджуватись або не приймати. Використовуючи модифікацію сюжету відомої казки чи

мультфільму, можемо вигадувати власну історію в спільній творчості психолога й дитини. Отже, в ігровому процесі, психолог разом із дитиною знаходять різні варіанти опанування травмувальної ситуації, аби дитина могла обрати той, що їй підходить і який вона зможе використовувати надалі. У дитячих групах діти можуть по черзі вигадувати по одному реченню, наприклад, придумуючи страшну історію чи казку. Важливо, що діти можуть говорити про свої страхи відверто, залишаючись при цьому в безпеці, адже історія не про них (Тарасова, 2017:517).

Німецький учений Готфрід Фішер, який запропонував інтегративний підхід у роботі з психотравмами, наголошує, що в людини відбуваються зміни в сприйнятті, що спотворюють відчуття часу, простору й самого себе. Швидкоплинний або, навпаки, сповільнений час, споглядання за тим, що відбувається, ніби збоку, свідчать про ознаки дисоціативного (розщепленого) сприйняття. Тобто постраждалі, не маючи можливості «втекти», уникають шляхом зміни в рецепторній сфері або в сприйнятті. Тому, аби симптоми травматичної реакції не ставали хронічними, головною метою в подальшій роботі є доопрацювання змісту переживань й інтеграція травматичного досвіду у свідомість людини. Важливим моментом переробки травматичного досвіду є контрольоване повернення у важку ситуацію, спогади про неї та прояв почуттів, пов'язаних із нею. Відносно завершення ситуації можливе лише в тому випадку, якщо постраждалі інтегрують та приймають пережитий досвід як складову частину свого життя. Успішним завершенням роботи можна вважати здатність постраждалого згадувати травматичну ситуацію без занурення в афективність і нав'язливі думки про минуле (Фішер, 2003).

Е. Дирегров, У. Юле наголошують на тому, що психологу, який працює з травмованими дітьми, важливо підбирати для роботи в групі ті методики, які надають можливість дітям і підліткам відчутти та побачити зв'язок між думками й емоціями. А саме навчити дітей уміння визначати думки, які провокують тривогу, та змінювати їх на адаптивні, позитивні думки. Також одним із запропонованих напрямів роботи цих дослідників є застосування технік роботи в уяві з інтрузивними зоровими образами, завдяки яким діти можуть навчитися відновлювати самоконтроль і впоратися з відчуттям безпорадності (Dyregrov, 2008; Yule 1994).

Оскільки психічна травма обмежує людину у звичних способах поведінки, то в неї формуються та виникають певні переконання й принципи, так би мовити, певні концепції (уявлення) про життя. Наприклад, «людям довіряти не можна» або «чужинці – небезпечні», «справедливості немає» і т. ін. Так чи інакше формуються певні концепції, що управляють життям людини. І тепер вона буде помічати лише те, що відповідає цим концепціям (уявленням), а те, що не відповідає, помічати не буде. І тому одне із завдань під час подолання травматичного досвіду полягає в тому, щоб вийти за межі цих концепцій (Погодін, 2013). У цьому випадку умови, що надає робота в групі, найбільш оптимальні, щоб помітити, що деякі люди (учасники) можуть бути не тільки ворожими, або байдужими чи небезпечними, а й відкритими, щирими, такими, що прагнуть до спілкування, намагаються потурбуватись одне про одного; група надає можливість побачити, що є люди, які не обов'язково відторгнуть когось, та, незважаючи на ваш великий страх, бути відторгнутим, вони все ще залишаються поруч. Учасники мають можливість і починають відчувати нові емоції й почуття, наприклад почуття вдячності, довіри, близькості тощо. У цих умовах не так страшно ризикувати. І тут завдання ведучого вчасно побачити це та показати учасникам, дати можливість поставитися до цього, як до нових утворень, акцентувати увагу на усвідомленні учасниками нових спостережень, які в них з'явилися, відносин, котрі виникли один з одним, тобто те нове, що виходить за межі їхнього травматичного досвіду, усе це потрібно інтегрувати в їхнє життя. Із часом учасники зможуть відчуті більшу сміливість і бажання ризикувати робити щось по-новому. Обов'язково варто підтримати бажання робити щось по-новому або згадати те, що учасники давно робили й навіть забули, як це відбувається з ними. Наприклад, радіти життю, дружити з кимось, довіряти, любити, спиратися на себе. Це надає можливість відновити певну свободу в поводженні зі світом. Якщо це вдасться та триватиме певний час, учасники зможуть відчуті свободу від травматичного досвіду й що він більше не керує ними та їхнім життям.

Якщо говорити про віддалені наслідки психологічного травмування, то основним завданням, на думку О. Л. Венгер, є встановлення нормального соціального й внутрішньосімейного функціонування дітей. Часто вони потребують спеціальної роботи з подолання порушень спілкування з батьками та сиблінгами (братами або сестрами),

що виникли внаслідок психотравми. Не менш важливою для встановлення нормального стану й функціонування дітей є спеціальна робота з найближчим оточенням дітей, передусім, із батьками та вчителями (Венгер, 2009).

Висновки. Отже, аналіз теоретичних джерел дає підставу виділити основні чинники, що впливають на ефективність групової психологічної роботи з дітьми, які отримали травматичний досвід. Зокрема, вони полягають у тому, що шкільний психолог під час планування групової роботи має враховувати етапи переживання травми, оскільки в одному випадку цілями роботи будуть відреагування травматичних переживань, а в іншому – адаптація дитини до нових (складних) життєвих обставин і, отже, це зумовлює методи й методики роботи. Серед інших чинників важливо враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, їхній емоційний стан, групову динаміку, відносини між учасниками, процеси, що відбуваються всередині групи, уміння керувати ними та вчасно реагувати на будь-які зміни.

Подальших досліджень потребують пошуки та розробка найбільш оптимальної технології й моделі роботи з травмованими дітьми в умовах освітнього середовища, а також залучення до цього процесу їхніх батьків.

Література

1. Bisson, J. I., Ehlers, A., Matthews, R., Pilling, S., Richards, D., & Turner, S. (2007). Psychological treatments for chronic post-traumatic stress disorder. Systematic review and meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, (90), 97–104.
2. Dyregrov, A. (2008). *Grief in children. A Handbook for adults* (2nd edition). London: Jessica Kingsley Publishers.
3. Frewen, P., & Lanius, R. (2015). The Norton series on interpersonal neurobiology. *Healing the traumatized self: Consciousness, neuroscience, treatment*. W. W. Norton & Company.
4. Friedman, J. M. (1996). PTSD diagnosis and treatment for mental health clinicians. *Community Mental Health Journal: journal*. April, 173–189.
5. Lee, D. A., James, S. (2013). *The Compassionate-Mind Guide to Recovering from Trauma and PTSD: Using Compassion-Focused Therapy to Overcome Flashbacks, Shame, Guilt, and Fear*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
6. Khusid, M. (2016). Meditation techniques for posttraumatic stress disorder. In D. M. Benedek & G. H. Wynn (Eds.), *Complementary and alternative medicine for PTSD*, 59–86. Oxford University Press.
7. Oaklander, V. (1988). *Windows to our children*. Highland, NY: The Gestalt Journal Press.

8. Paone, T. R., Maldonado, J. M. (2008). Child centered play therapy with traumatized children: Review and clinical applications. https://www.researchgate.net/publication/272819775_Child_centered_play_therapy_with_traumatized_children_Review_and_clinical_applications

9. Yule, W., Canterbury, R. (1994). The treatment of posttraumatic stress disorder in children and adolescents. *International Review of Psychiatry*, 6 (2–3), 141–151.

10. Битянова М. Р (ред.) (2005). Практикум по психологическим играм с детьми и подростками. Санкт-Петербург: Питер.

11. Богданов, С. О., Гірник, А. М., Лазоренко, Б. П., Савінов, В. В., Соловйова, В. В. (2016). Соціально-психологічні чинники порушення стресостійкості дітей, що проживають у буферній зоні воєнного конфлікту на сході України. *Проблеми політичної психології*, 4 (18), 40–51.

12. Бондарук, Ю. С. (2019). Особливості психологічного консультування при подоланні наслідків психологічного травмування під час супроводу дітей та сімей в освітньому процесі. *Virtus: Scientific Journal*, (37), 39–43.

13. Венгер, А. Л., Морозова, Е. И. (2009). *Психологическая помощь детям и подросткам после Бесланской трагедии*. Владимир: Транзит-ИКС.

14. Горбунова, В. В. (2015). Робота з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) у межах когнітивно-поведінкової терапії. *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій*. Київ: Міленіум, 26–35.

15. Горностай, П. П. (2013). Динамічні процеси в малій групі: соціально-психологічний вимір освітнього середовища: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

16. Захаров, А. И. (2006). Игра как способ преодоления неврозов у детей. Санкт-Петербург: КАРО.

17. Кори, Д. (2003). Теория и практика группового консультирования. Москва: Эксмо.

18. Лунченко, Н. В., Мельник, А. А., Панок, В. Г., Ткачук, І. І. (2019). Діяльність психологічної служби у системі освіти з надання допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (за результатами моніторингу). Київ: УНМЦ практи. психології і соц. роботи.

19. Лэндрет, Г. Л. (2007). Новые направления в игровой терапии. Москва: Когито-Центр.

20. Мушкевич, М., Федоренко, Р., Мельник, А., Шкарлатюк, К., Грицюк, І., Коширець, В., Дучимінська, Т. (2016). Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям: кол. моногр. Луцьк: Вежа-Друк.

21. Панок, В. Г., Ткачук, І. І., Острова, В. Д., Лунченко, Н. В. Бондарук, Ю.С. (2019). Науково-методичні засади надання психосоціальної допомоги дітям, котрі опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій. *Педагогіка і психологія*, 2 (103), 64–71.

22. Погодин, И. А. (2013). Рискуя быть живым. Психотерапия присутствием. Ростов-на-Дону: Феникс.

23. Романюк, М. (2014). Співпраця психологічної служби і педагогів щодо подолання ПТСР у підлітків. *Практичний психолог. Школа*, (10), 36–39.
24. Сמיד, Р. (2000). Групповая работа с детьми и подростками. Москва: Генезис.
25. Тарабрина, Н. В. (2009). Психология посттравматического стресса: теория и практика. Москва: Ин-т психологии РАН.
26. Тарасова, Т. В. (2018) Роль гри та арт-технологій у подоланні підлітками уразливих категорій посттравматичних стресових розладів. *Пост-травматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни*, 2, 511–519.
27. Титаренко, Т. М. (2017). Теоретико-методологічні засади соціально-психологічної реабілітації особистості в умовах пролонгованої травматизації. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 39 (42), 39–50.
28. Титаренко, Т. М. (2018). Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації. Кропивницький: Імекс-ЛТД.
29. Удовенко, Ю. М. (2017). Організація соціально-психологічної допомоги дітям, які пережили втрати внаслідок військових дій. *Український психологічний журнал*, 1 (3), 165–176. DOI: [http://doi.org/10.17721/upj.2017.1\(3\).13](http://doi.org/10.17721/upj.2017.1(3).13)
30. Фишер, Г. (2003). Новые пути выхода из травмы. Первая помощь при тяжёлых душевных потрясениях. URL: <https://bioraf.ru/gotfrid-fisher-novie-puti-vihoda-iz-travmi-pervaya-pomoshe-pri.html>

References

1. Bisson, J. I., Ehlers, A., Matthews, R., Pilling, S., Richards D., & Turner, S. (2007). Psychological treatments for chronic post-traumatic stress disorder. Systematic review and meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, (90), 97–104.
2. Dyregrov, A. (2008). Grief in children. A. Handbook for adults (2nd edition). London: Jessica Kingsley Publishers.
3. Frewen, P., & Lanius, R. (2015). The Norton series on interpersonal neurobiology. *Healing the traumatized self: Consciousness, neuroscience, treatment*. W. W. Norton & Company.
4. Friedman, J. M. (1996). PTSD diagnosis and treatment for mental health clinicians. *Community Mental Health Journal: journal*. April, 173–189.
5. Lee, D. A., James, S. (2013). The Compassionate-Mind Guide to Recovering from Trauma and PTSD: Using Compassion-Focused Therapy to Overcome Flashbacks, Shame, Guilt, and Fear. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
6. Khusid, M. (2016). Meditation techniques for posttraumatic stress disorder. In D. M. Benedek & G. H. Wynn (Eds.), *Complementary and alternative medicine for PTSD*, 59–86. Oxford University Press.
7. Oaklander, V. (1988). Windows to our children. Highland, NY: The Gestalt Journal Press.
8. Paone, T. R., Maldonado, J. M. (2008). Child centered play therapy with traumatized children: Review and clinical applications. <https://www.researchgate.net/>

publication/272819775_Child_centered_play_therapy_with_traumatized_children_Review_and_clinical_applications

9. Yule, W., Canterbury, R. (1994). The treatment of posttraumatic stress disorder in children and adolescents. *International Review of Psychiatry*, 6 (2–3), 141–151.

10. Bytianova, M. R (red.) (2005). Praktykum po psykholohycheskym yhram s detmy y podrostkamy [Workshop on psychological games with children and adolescents]. Sankt-Peterburg: Pyter (in Russian).

11. Bohdanov, S. O., Hirnyk, A. M., Lazorenko, B. P., Savinov, V. V., Solovyova, V. V. (2016). Sotsialno-psykholohichni chynnyky porushennia stresostyikosti ditey, shcho prozhyvaiut u buferniy zoni voiennoho konfliktu na skhodi Ukraïny [Socio-psychological factors of violation of stress-resistance of children living in the buffer zone of the military conflict in eastern Ukraine]. *Problemy politychnoi psykholohii – Problems of Political Psychology*, 4 (18), 40–51 (in Ukrainian).

12. Bondaruk, Yu. S. (2019). Osoblyvosti psykholohichnoho konsultuvannia pry podolanni naslidkiv psykholohichnoho travmuvannia pid chas suprovodu ditei ta simei v osvitnomu protsesi [Features of psychological counseling in overcoming the consequences of psychological trauma when accompanying children and families in the educational process]. *Virtus: Scientific Journal*, (37), 39–43 (in Ukrainian).

13. Venher, A. L., Morozova, E. Y. (2009). Psykholohycheskaia pomoshch detiam y podrostkam posle Beslanskoï trahedy [Psychological assistance to children and adolescents after the Beslan tragedy]. Vladymyr: Tranzyt-YKS (in Russian).

14. Horbunova, V. V. (2015). Robota z posttravmatychnym stresovym rozladom (PTSR) u mezhakh kohnityvno-povedinkovoi terapii [Work with post-traumatic stress disorder (PTSD) within cognitive-behavioral therapy]. *Psykholohichna dopomoha osobystosti, shcho perezhyyaie naslidky travmatychnykh podiy – Psychological assistance to a person experiencing the consequences of traumatic events*. Kyiv: Milenium, 26–35 (in Ukrainian).

15. Hornostai, P. P. (2013). Dynamichni protsesy v malii hrupi: sotsialno-psykholohichni vymir osvitnoho seredovyscha [Dynamic processes in a small group: socio-psychological dimension of the educational environment]. Kirovohrad: Imeks-LTD (in Ukrainian).

16. Zakharov, A. Y. (2006). Yhra kak sposob preodoleniya nevrozov u detei [Play as a way to overcome neuroses in children]. SPb.: KARO (in Russian).

17. Kory, D. (2003). Teoryia y praktyka hruppovoho konsultyrovannia [Theory and practice of group counseling]. Moskva: Eksmo (in Russian).

18. Lunchenko, N. V., Melnyk, A. A., Panok, V. H., Tkachuk, I. I. (2019). Diialnist psykholohichnoi sluzhby u systemi osvity z nadannia dopomohy ditiam i simiam, shcho opynyls u skladnykh zhyttievnykh obstavynakh vnaslidok viiskovykh dii (za rezultatamy monitorynhu) [Activities of the psychological service in the education system to provide assistance to children and families who find themselves in difficult life circumstances as a result of hostilities (as a result of monitoring)]. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty (in Ukrainian).

19. Lendret, H. L. (2007). *Novye napravleniia v yhrovoi terapii* [New directions in play therapy]. Moskva: Kohyto-Tsentr (in Russian).
20. Mushkevych, M., Fedorenko, R., Melnyk, A., Shkarlatiuk, K., Hrytsiuk, I., Koshyrets, V., Duchymynska, T. (2016). *Psykhologichna dopomoha uchastnykam ATO ta yikh sim'iam: kolektyvna monohrafiia* [Psychological assistance to anti-terrorist operation participants and their families]. Lutsk: Vezha-Druk (in Ukrainian).
21. Panok, V. H., Tkachuk, I. I., Ostrova, V. D., Lunchenko, N. V., Bondaruk, Yu.S. (2019). *Naukovo-metodychni zasady nadannia psykhosotsialnoi dopomohy ditiam, kotri opynylys u skladnykh zhyttievnykh obstavynakh vnaslidok viiskovykh dii* [Scientific and methodological principles of providing psychosocial assistance to children who find themselves in difficult life circumstances as a result of hostilities]. *Pedahohika i psykhologhiia - Pedagogy and psychology*, 2 (103), 64–71 (in Ukrainian).
22. Pohodyn, Y. A. (2013). *Ryskuia byt zhyvym. Psykhoterapiia prysutstviem* [At the risk of being alive. Presence psychotherapy]. Rostov-na-Donu: Fenyks (in Russian).
23. Romaniuk, M. (2014). *Spivpratsia psykhologichnoi sluzhby i pedahohiv shchodo podolannia PTSR u pidlitkiv* [Cooperation of the psychological service and teachers to overcome PTSD in adolescents]. *Praktychnyi psykholog. Shkola – Practical psychologist. School*, (10), 36–39 (in Ukrainian).
24. Smyd, R. (2000). *Hruppovaia rabota s detmy y podrostkamy* [Group work with children and adolescents]. Moskva: Henezys (in Russian).
25. Tarabryna, N. V. (2009). *Psykhologhiia posttravmatycheskoho stressa: teoriia y praktyka* [Psychology of post-traumatic stress: theory and practice]. Moskva: «Ynstytut psykhologhyi RAN» (in Russian).
26. Tarasova, T. V. (2018). *Rol hry ta art-tekhnologii u podolanni pidlitkamy urazlyvykh katehori posttravmatychnykh stresovykh rozladiv* [The role of games and art technologies in overcoming vulnerable categories of post-traumatic stress disorders by adolescents]. *Post-travmatychnyi stresovy rozlad: dorosli, dity ta rodyny v sytuatsii viiny – Post-traumatic stress disorder: adults, children and families in a war situation*, 2, 511–519 (in Ukrainian).
27. Tytarenko, T. M. (2017). *Teoretyko-metodolohichni zasady sotsialno-psykhologichnoi reabilitatsii osobystosti v umovakh pronohovanoi travmatyzatsii* [Theoretical and methodological principles of socio-psychological rehabilitation of the individual in the conditions of prolonged trauma]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykhologii – Scientific studies in social and political psychology*, 39 (42), 39–50 (in Ukrainian).
28. Tytarenko, T. M. (2018). *Psykhologichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloï travmatyzatsii* [Psychological health of the individual: means of self-help in the conditions of long-term trauma]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD (in Ukrainian).
29. Udovenko, Yu. M. (2017). *Orhanizatsiia sotsialno-psykhologichnoi dopomohy ditiam, yaki perezhlyly vtraty vnaslidok viiskovykh dii* [Organization of

social and psychological support to children who have experienced losses due to military actions]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal – Ukrainian psychological journal*, 1(3), 165–176 (in Ukrainian). DOI: [http://doi.org/10.17721/upj.2017.1\(3\).13](http://doi.org/10.17721/upj.2017.1(3).13)

30. Fysher, H. (2003). Novye puty vykhoda yz travmy. Pervaia pomoshch pry tiazhëlykh dushevnykh potriaseniakh [New ways out of trauma. First aid for severe mental shocks]. URL: <https://bioraf.ru/gotfrid-fisher-novie-puti-vihoda-iz-travmi-pervaya-pomoshe-pri.html> (in Russian).

Received: 05.11.2020

Accepted: 25.11.2020

ТОЛЕРАНТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА: КОНЦЕПЦІЯ Й ЕМПІРИЧНА ВЕРИФІКАЦІЯ

Вірна Жанна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна,
Virna.Zhanna@vnu.edu.ua
ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-8134-2691>

Гайдук Галина

Волинський коледж Національного університету харчових технологій,
м. Луцьк, Україна,
Galina.Gayduk123@gmail.com
ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-2920-2530>

Мета. У статті здійснено теоретико-емпіричне обґрунтування толерантної компетентності педагога. Мета роботи – теоретичне обґрунтування та емпірична верифікація толерантності педагога засобом операціоналізації мотиваційно-сміслових індикаторів толерантної компетентності та механізмів її функціонування залежно від стажу його професійної діяльності.

Методи. Основними методами дослідження є теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація), емпіричні (бесіда, спостереження, тестування), методи математичної статистики (дискримінантний аналіз, критерій Краскела-Уолеса, факторний аналіз, множинний регресійний аналіз).

Результати. У ході теоретичного узагальнення основних тенденцій і концепцій вивчення професійної толерантності запропоновано теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога, у якій виокремлено когнітивно-інформативний, емоційно-регуляційний, особистісно-комунікативний та поведінково-нормативний компоненти й зазначено операційно-смісловий, рефлексивно-смісловий, мотиваційно-регуляційний та мотиваційно-контролюючий модули їх продуктивного функціонування. Емпірично експліковано зміст прояву професійної толерантності засобом операціоналізації мотиваційно-сміслових індикаторів толерантної компетентності в емоційно-раціональній, автономно-безкорисливій, статусно-нормативній та інтелектуально-продуктивній формах і механізми їх функціонування (адаптаційно-ідентифікаційний, ідентифікаційно-моральний, морально-продуктивний, продуктивно-адаптаційний) залежно від стажу професійної діяльності педагогів.

Висновки. У висновках зазначено, що зосередження уваги на виокремлених механізмах функціонування толерантної компетентності педагога дасть змогу

визначити адекватний вплив мотиваційно-сислової детермінації на систему професійної саморегуляції фахівця.

Ключові слова: толерантність, професійна толерантність, мотиваційно-сислові чинники, толерантна компетентність, педагог.

Virna Zhanna, Haiduk Halyna. Tolerant Competence of a Pedagogue: the Concept and Empirical Verification. Purpose. The article is devoted to the theoretical and empirical grounding of tolerant competence of a pedagogue. The aim of the presented material is theoretical grounding and empirical verification of pedagogue tolerance through operationalization of motivational and semantic indicators of tolerant competence and mechanisms of its functioning depending on professional activity experience.

Methods. The main methods are theoretical (analysis, synthesis, comparison, abstraction, generalization, systematization), empirical (conversation, observation, testing), and methods of mathematical statistics (discriminant analysis, Kruskal–Wallis test, factor analysis, multiple regression analysis).

Results. In the course of theoretical generalization of the main tendencies and concepts of professional tolerance studying, the theoretical model of structural organization of professional tolerance of a pedagogue has been suggested, in which cognitive and informative, emotional and regulatory, personality and communicative, behavioural and normative components have been singled out; operational and semantic, reflexive and semantic, motivational and regulatory, motivational and controlling modes of their productive functioning have been stated. The manifestation content of professional tolerance has been empirically explicated through operationalization of motivational and semantic indicators of tolerant competence in emotional and rational, autonomous and selfless, status and normative, intellectual and productive forms and mechanisms of their functioning (adaptational and identificational, identificational and moral, moral and productive, productive and adaptational), depending on professional activity experience of pedagogues.

Conclusions. The conclusions indicate that concentration on the singled out functioning mechanisms of tolerant competence of a pedagogue will allow determining the appropriate influence of motivational and semantic determination on a system of professional self-regulation of a specialist.

Key words: tolerance, professional tolerance, motivational and semantic factors, tolerant competence, pedagogue.

Вирна Жанна, Гайдук Галина. Толерантная компетентность педагога: концепция и эмпирическая верификация. Цель. В статье обосновывается теоретико-эмпирическая толерантная компетентность педагога. Цель исследования – теоретическое обоснование и эмпирическая верификация толерантности педагога средством операционализации мотивационно-смысловых индикаторов толерантной компетентности и механизмов ее функционирования в зависимости от стажа его профессиональной деятельности.

Методи. Основними методами роботи являються теоретическіе (аналіз, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, систематизация), эмпирические (беседа, наблюдение, тестирование) и методы математической статистики (дискриминантный анализ, критерий Краскела-Уоллеса, факторный анализ, множественный регрессионный анализ).

Результаты. По ходу теоретического обобщения основных тенденций и концепций изучения профессиональной толерантности, предлагается теоретическая модель структурной организации профессиональной толерантности педагога, в которой выделяются когнитивно-информативный, эмоционально-регуляционный, личностно-коммуникативный и поведенчески-нормативный компоненты и указываются операционно-смысловой, рефлексивно-смысловой, мотивационно-регуляционный и мотивационно-контролирующий модули их продуктивного функционирования. Эмпирически эксплицировано содержание проявления профессиональной толерантности средством операционализации мотивационно-смысловых индикаторов толерантной компетентности в эмоционально-рациональной, автономно-бескорыстной, статусно-нормативной и интеллектуально-продуктивной формах и механизмы их функционирования (адаптационно-идентификационный, идентификационно-нравственный, морально-продуктивный, продуктивно-адаптационный) в зависимости от стажа профессиональной деятельности педагогов.

Выводы. Отмечается, что сосредоточение внимания на выделенных механизмах функционирования толерантной компетентности педагога позволит определить адекватное влияние мотивационно-смысловой детерминации на систему профессиональной саморегуляции специалиста.

Ключевые слова: толерантность, профессиональная толерантность, мотивационно-смысловые факторы, толерантный, компетентность, педагог.

Вступ. Динаміка суспільних змін і соціальних процесів, які відбуваються в різних сферах життєдіяльності особистості, зокрема в професійній, вимагає вдосконалення професійної культури різноманітних типів та рівнів, що потребує постійного моделювання й проектування системи професійної адаптації фахівця, у якій найчастіше першочергове місце відведено професійній толерантності особистості. Установка на толерантність як на активну життєву позицію та вміння регулювати власну поведінку відповідно до норм професійної діяльності й вимог міжособистісної взаємодії особливо актуальна для фахівців педагогічної діяльності. Також досягнення толерантної рівноваги в педагогічному середовищі співвідносне з аналізом мотиваційно-смыслових чинників поведінки професіонала, оскільки цей аспект розгляду проблеми дає змогу актуалізувати питання вивчення фахівця як суб'єкта професійної діяльності, який відповідальний за формуван-

ня власного внутрішнього потенціалу та ставлення до інших людей. Фактично в цьому контексті хотілося б підтримати науковий діалог читача.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та емпірична верифікація толерантності педагога засобом операціоналізації мотиваційно-сміслових індикаторів толерантної компетентності й механізмів її функціонування залежно від стажу його професійної діяльності.

Для цього потрібно виконати такі *завдання*: окреслити концептуальні позиції вивчення мотиваційно-сміислової детермінації професійної толерантності педагога; на емпірико-діагностичному рівні визначити специфіку мотиваційно-сміислової детермінації прояву толерантної компетентності педагогів залежно від стажу їхньої професійної діяльності.

Методи та процедура дослідження. Для досягнення мети й виконання поставлених завдань використано такі *методи*: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури щодо вивчення мотиваційно-сміислової детермінації професійної толерантності педагогічних працівників); емпіричні (бесіда, спостереження, тестування із застосуванням методик діагностики професійної педагогічної толерантності (Ю. Макаров), діагностики мотиваційної структури особистості (В. Мільман), діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері (О. Потьомкіна), визначення смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв), методики вивчення ціннісних орієнтацій (Д. Леонт'єв), опитувальника комунікативної толерантності (В. Бойко), тесту-опитувальника на ригідність; шкали толерантності до невизначеності Д. Маклейна (адаптація Е. Луковицької), методів математичної статистики (дискримінантний аналіз, критерій Краскела-Уоллеса, факторний аналіз, множинний регресійний аналіз). Статистичну обробку даних здійснено за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows (версія 13.0).

Вибірку дослідження становили педагогічні працівники Волинського коледжу національного університету харчових технологій, Технічного коледжу Луцького національного технічного університету та Луцького педагогічного коледжу віком від 25 до 63 років ($n=201$), диференційовані за стажем роботи (стаж роботи до 5-ти років (професійна адаптація) ($n=54$); від 5-ти до 10-ти років (професійна реалізація) ($n=66$), стаж роботи понад 10 років (професійна стагнація) ($n=81$)).

Обговорення результатів. Унаслідок теоретичного огляду проблеми в психологічній літературі вдалось окреслити основні категоріально-понятійні контури феномену професійної толерантності особистості як реалізованої готовності до усвідомлених особистісних дій професіонала, спрямованих на досягнення гуманістичних відносин між фахівцем і людьми. Найчастіше на професійній толерантності наголошують тоді, коли згадується її комунікативний аспект (Есипов, 2017). Так, професійна толерантність фахівців соціальної сфери розглядається як стійкість до дії професійного стресу, збереження соціально-психологічної адаптивності фахівця, здатність вирішувати конфліктні ситуації в професійній сфері через розуміння й сприйняття різних поглядів, відмову від професійного догматизму, спроможність саморозвитку та участі в розвитку професійної культури. Ця інтерпретація дає змогу розглядати професійну толерантність і як інтегральну якість особистості, і як світоглядну позицію, і як норму поведінки, що є однією зі складових частин професійної етики (Черникова, 2016). У професійному становленні толерантний фахівець здатний чітко окреслити межі свого «Я», ухвалювати відмінності у відносинах, залишаючись при цьому досить стійким. Дійсна толерантність фахівця – це внутрішня інтегративна характеристика, яка поєднує систему установок особистості, професійних цінностей, психологічна стійкість (емоційна й моральна), сукупність індивідуальних, суб'єктних, особистісних, індивідуальних якостей (Лукаш, 2010). Тому є всі підстави для твердження, що професійна толерантність є системотворчим чинником і гуманістично-ціннісною позицією стосовно людей, адже її основне призначення полягає в гуманному ставленні до природного середовища й суб'єктного довкілля, використанні ґрунтовних знань у сфері професійної діяльності та ділової комунікації та взаємодії, відтворенні соціальних норм і цінностей як основи виконання службових і громадянських обов'язків, а також у спроможності конструктивно діяти в складних і нестандартних умовах, не виходячи за рамки професійно прийнятної поведінки (Гайдук, 2017).

Сумуючи базові теоретичні позиції вивчення поставленої проблеми, ми розробили теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога, яка містить такі компоненти: *когнітивно-інформативний* (визначається вміннями виконання професійних завдань через систему засвоєних кваліфікаційних знань і

навичок, умінь та здібностей, які регулюють побудову нових перспектив професійного зростання), *емоційно-регуляційний* (уміщує емоційні характеристики фахівця, котрі визначають зміст переживання педагогічної діяльності, розуміння власних емоційних станів та емоцій інших людей), *особистісно-комунікативний* (визначається сформованою соціальною позицією й соціальними якостями фахівця, які зумовлюють його ефективне професійне самовизначення) і *поведінково-нормативний* (характеризує рівень нормативної регуляції соціальної взаємодії особистості фахівця, що відображено в його поведінкових диспозиціях) (Гайдук, 2018). При цьому наголошено, що виокремлені компоненти професійної толерантності педагога тісно взаємопов'язані між собою та становлять комплекс когнітивних, емоційних, особистісних і поведінкових характеристик фахівця, які урєальнені в мотиваційно-сміслових модусах їх продуктивного функціонування: *операційно-смісловий модус; рефлексивно-смісловий модус, мотиваційно-регуляційний (внутрішній) модус, мотиваційно-контролюючий (зовнішній) модус.*

Зрозуміло, що в ході професіоналізації вчителя закономірними є зміни в прояві професійної толерантності, які зумовлені віковими й фаховими особливостями професійної реалізації, що можуть призводити до загальнопрофесійних деформацій, які порушують цілісність фахівця та знижують професійно-ефективне функціонування (Virna, 2015). Але масштаб мотиваційно-сміислової детермінації професійної толерантності фахівця, що задається його життєвим шляхом, є найоптимальнішим для опису педагогічної майстерності.

Із метою емпіричної експлікації виокремлених структурних компонентів професійної толерантності розроблено й проведено емпірико-діагностичне дослідження на вибірці педагогів, диференційованих за стажем роботи. Отримані результати продемонстрували виявлення реальної психологічної картини мотиваційно-сміислової детермінації проявів професійної толерантності педагогів на кожному з етапів їх професіоналізації. На нашу думку, те, що забезпечує чіткість та організованість функціонального прояву професійної толерантності, може бути описано в конструкті *толерантної компетентності* педагога. Толерантність як одна з найважливіших інформативних рис педагога є досить складним утворенням, у якому відображаються особливості освітньої культури й виховання особистості, досвід спілкування, цінності, потреби, інтереси, установки,

характер, особливості мислення та стереотипи поведінки. Толерантні ознаки визначають життєвий шлях фахівця, його статус у найближчому оточенні й на роботі, просування в кар'єрі та виконанні професійних обов'язків засобом сформованих якостей, серед яких особливо виокремлюються естетичні, характерологічні й інтелектуальні (Mutz, 2001).

Виходячи з узагальненого розуміння професійної компетентності як невід'ємної складової частини культури професійної діяльності через володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного виконання тих трудових завдань, які відповідають повсякденним та очікуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам фахівця (Гура, 2006), спробуємо визначити *толерантну компетентність* як сукупність морально-практичних знань і досвіду та морально-аналітичних умінь і навичок, котрі дають змогу діяти самостійно й відповідально в ситуаціях морального вибору та допомоги іншим людям, виявляти й аргументувати позицію позитивної взаємодії з іншими людьми.

Отримані в ході емпіричного дослідження результати продемонстрували виявлення реальної психологічної картини мотиваційно-сміслової детермінації професійної толерантності педагога на кожному з етапів професіоналізації.

Послідовність використання методів математичної статистики й, зокрема проведення факторного аналізу (у групі 1 факторну модель становлять «загальножиттєва реальна мотивація» (27 % дисперсії), «соціальна гнучкість» (13,9 %), «змішана астеничність» (11,0 %), «життєва неосмисленість» (10,6 %), «стенічні емоційні переживання» (7,34 %), «комунікативна інтолерантність» (7,11 %); у групі 2 – «соціальний статус» (25,1 %), «комфорт» (13,8 %), «альтруїстична орієнтація» (10,3 %), «ригідність» (9,69 %), «стенічні емоційні переживання» (9,06 %), «орієнтація на свободу» (6,86 % дисперсії); у групі 3 виокремлено такі фактори, як «активне спілкування» (16,3 %), «підтримка життєзабезпечення» (14,5 %), «творча активність» (13,2 %), «соціальний статус» (10,5 %), «професійна автономність» (8,53 %), «осмисленість життя» (7,45 % дисперсії)) та регресійного аналізу (серед прогностичних детермінант професійної толерантності в групі педагогів зі стажем професійної діяльності до 5-ти років виокремлено фактори «соціальна гнучкість» ($\beta=0,509$), «загальножиттєва реальна мотивація» ($\beta=0,444$), «стенічні емоційні переживання»

($\beta=0,391$); у групі педагогів зі стажем 5–10 років – фактори «орієнтація на свободу» ($\beta=0,512$), «альтруїстична орієнтація» ($\beta=0,390$), «комфорт» ($\beta=0,225$); у групі працівників із педагогічним стажем понад 10 років – фактори «соціальний статус» ($\beta=0,684$), «підтримка життєзабезпечення» ($\beta=0,302$), «осмисленість життя» ($\beta=0,266$)), що дало змогу зафіксувати психологічний факт трансформації змісту професійної толерантності від емоційної насиченості їх для педагогів зі стажем професійної діяльності до 5-ти років до комунікативної оперативності для педагогів зі стажем 5–10 років і результативної регламентованості для педагогів зі стажем роботи понад 10 років.

Також на цьому етапі враховано дані методики вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонтьєва, що сприяло додатковому аналізу змісту термінальних (тих позитивних рис, які проявляються в поведінці) та інструментальних (цілі, до яких прагне людина) цінностей випробуваних у кожній досліджуваній групі педагогів. Процедура фіксації вміщує не лише визначення модальності цінностей, але й відсотковий рівень їх прояву.

Емпірично експлікований зміст структурних компонентів професійної толерантності педагогів дає змогу обґрунтувати мотиваційно-сміслові індикатори визначення професійної толерантності в педагогів із різним стажем професійної діяльності: для педагогічних працівників зі стажем до 5-ти років властива «емоційно-раціональна» толерантність; зі стажем 5–10 років – «автономно-безкорислива» толерантність; зі стажем професійної діяльності понад 10 років – «статусно-нормативна» толерантність. Структурно-функціональну організацію мотиваційно-сміслових індикаторів професійної толерантності педагогів на кожному з етапів їх професійного становлення представлено на рис. 1.

Так, для педагогів зі стажем професійної діяльності до 5-ти років зазначена *емоційно-раціональна толерантна компетентність*, яка пояснює адаптивну збалансованість педагогів на психоресурсному рівні реагування та функціональної активації засобом залучення різноманітних регуляційних систем функціонування, що дає змогу фахівцю використовувати ресурси, котрі є адекватними ситуації, а отже, проявляти гнучкість і мінливість емоційного реагування на фоні високої працездатності й активності. Ці педагоги відрізняються вираженою робочою спрямованістю, схильністю до неординарних та оригінальних рішень, емоційною стійкістю, врівноваженістю й допит-

лівістю. Високі показники ефективності їх толерантної взаємодії підкріплені вираженими здібностями витриманості та досконалості у виконанні поставлених завдань. Смысловиттєві орієнтири на емоційну насиченість життя визначаються термінальними цінностями дисциплінованості, вихованості, старанності й працелюбності, а також інструментальними цінностями міжособистісних відносин. Цього педагога відрізняють такі індивідуальні особливості, як природна схильність до навчання, інтернальність як схильність пов'язувати свої успіхи та невдачі з власними якостями й виявленими зусиллями, віра у власні ефективність і можливості та загострене відчуття задоволення від процесу навчання, а також для них дуже важливе переживання відсутності соціального запиту з боку суспільства на підвищення рівня професійної компетентності педагога.

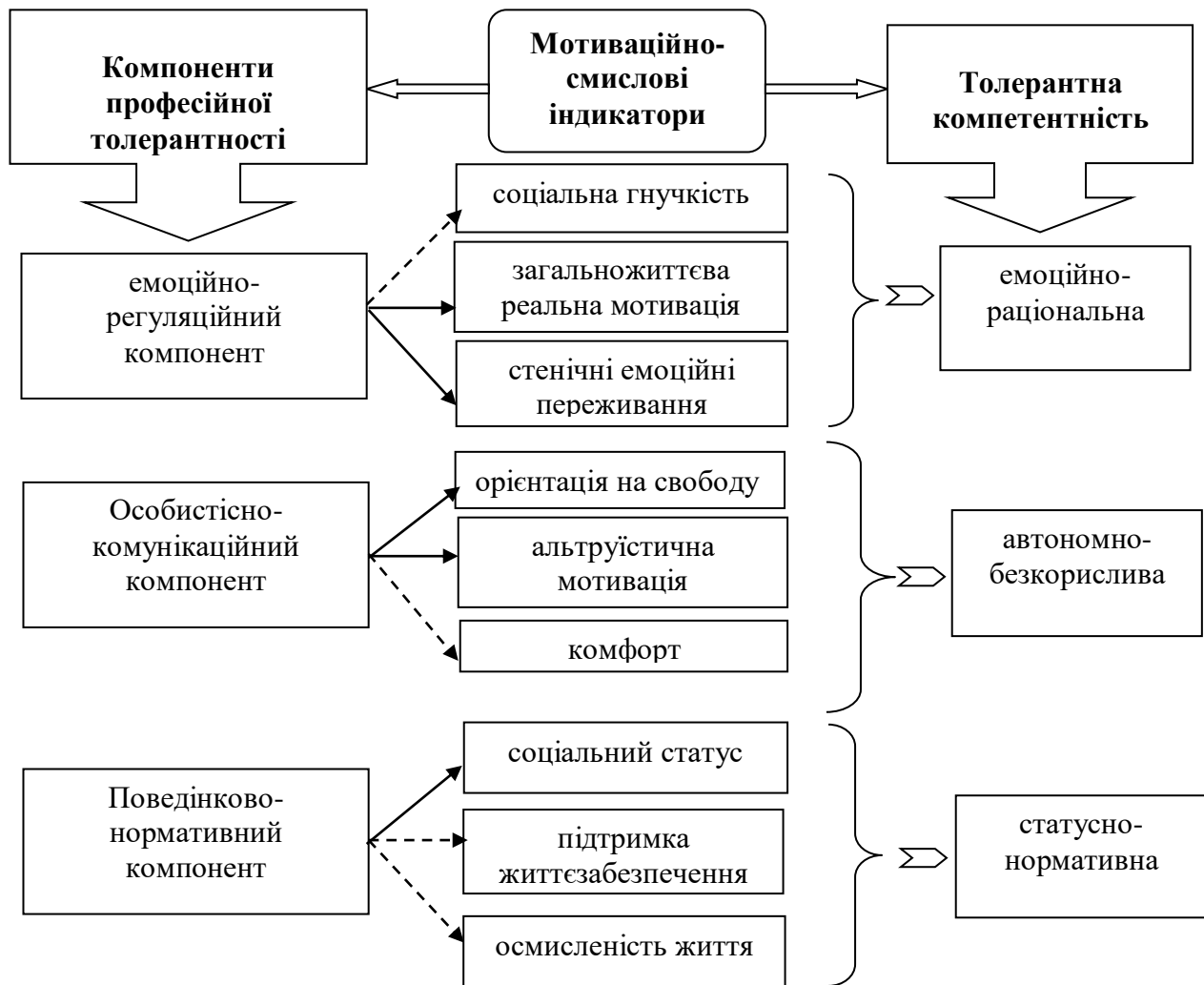


Рис. 1. Структурно-функціональна організація мотиваційно-смыслових індикаторів професійної толерантності педагогів

Так, для педагогів зі стажем професійної діяльності 5–10 років властива *автономно-безкорислива толерантна компетентність*, яка відображає адекватний рівень професійної реалізації педагогічних працівників за рахунок розвинутих інтернальних здібностей міжособистісної взаємодії, цілеспрямованості, ініціативності й готовності допомагати іншим та чіткої усвідомленої позиції в досягненні мети й вираженого локусу контролю Я (високий рівень пізнання самої себе й іншої людини та відсутність корисливих інтересів і потреб щодо інших людей або груп). Альтруїстичні тенденції поведінки характеризують цих педагогів доброзичливими та дружелюбними, що можна розглядати як зразок у досягненні ними соціальної зрілості. Смислжиттєві орієнтири на досягнення мети в житті характеризуються безпосереднім емоційним світосприйняттям, а система інструментальних цінностей сповнена індивідуалізму життя. Педагог цієї форми толерантної компетентності відрізняється високим рівнем психологічного комфорту під час виконання професійних обов'язків, логічністю структурування навчального матеріалу, урахуванням власних інформаційних потреб та практичною спрямованістю педагогічної діяльності, розумінням інтеракційних законів психології сприйняття інформації дорослою людиною й умінням застосовувати особистісний підхід у навчальній діяльності; також для них важливим є визнання успіхів у їхній педагогічній діяльності з боку адміністрації навчального закладу, адже вони є зразком у визнанні себе самокерованою особистістю.

Так, для педагогів зі стажем професійної діяльності понад 10 років зазначена *статусно-нормативна толерантна компетентність*, яка характеризується психоресурсними ознаками професійної продуктивності за рахунок розвиненої моральної нормативності, регламентованості й витриманості, а також креативного посилення особистісно-поведінкових якостей педагогів. Їх особистісний профіль визначається характеристиками неупередженості, позитивно-оптимістичної активності, доброзичливості, цілеспрямованості. Смислжиттєва орієнтація на результативність та осмисленість життя дає змогу цим педагогічним працівникам краще зорієнтовувати свою поведінку в бік конструктивної взаємодії з іншими з елементами чіткого усвідомлення неоднозначності й непередбачуваності життєвих подій, їхні життєвий досвід і багатогранність відображені в системі термінальних та інструментальних цінностей, де домінують цінності особистого життя.

На фоні зазначених позитивних якостей цих фахівців відрізняють зниження темпу засвоєння нових знань, негативні емоційні переживання з приводу досвіду дії старої педагогічної парадигми зі всіма притаманними їй недоліками); для них також важливе визнання успіхів у їхній педагогічній діяльності з боку адміністрації навчального закладу через можливість отримання матеріальної винагороди, отримання нової посади, підвищення рівня авторитету серед колег за досягнуті результати в самоосвіті.

Вважаємо, що виокремлені структурні компоненти професійної толерантності особистості є внутрішньоопосередкованими комплексами особистісно-поведінкових властивостей, які дають змогу конкретизувати зміст толерантної компетентності педагогічних працівників, а також можуть бути розглянуті як психічні детермінанти діяльності, що є не лише джерелом професійної активності й поведінки, але й факторами змін та реалізації особистості педагога. Також потрібно враховувати, що структурні компоненти професійної толерантності є досить динамічними властивостями, які пов'язані з особливостями процесу особистісного становлення, котрий відображає зміну особистісно-поведінкових та інтерперсональних характеристик, а також опосередковані системою особистісно-професійних цінностей суб'єкта. Досліджуючи емоційну зрілість як умову професійної толерантності психологів, виокремлюємо такі психологічні особливості емоційної зрілості через експресивну, саморегульовальну й емпатійну форми її прояву в структурі професійної толерантності засобом експлікації її ситуативно-домінуючих, комунікативно-відкритих та морально-емпатійних ознак залежно від стажу професійної діяльності психологів (Вірна, 2015).

У результаті порівняння регресійних моделей мотиваційно-смыслових особливостей прояву професійної толерантності педагогів із різним стажем професійної діяльності помічено, що на кожному етапі професійного становлення педагогів провідну позицію займає один із компонентів професійної толерантності, а відтак є підстави для виокремлення психологічних ознак толерантної компетентності, сповнених морально-практичних знань і досвіду та морально-аналітичних умінь і навичок, які дають змогу діяти самостійно й відповідально в ситуаціях морального вибору та допомоги іншим людям, а також виявляти й аргументувати позицію позитивної взаємодії з іншими людьми на емоційному, комунікативному та поведінковому рівнях у

різноманітних варіаціях прояву. Тому пропонуємо схематичний варіант динамічної організації прояву толерантної компетентності педагогічних працівників залежно від стажу їхньої професійної діяльності (рис. 2).

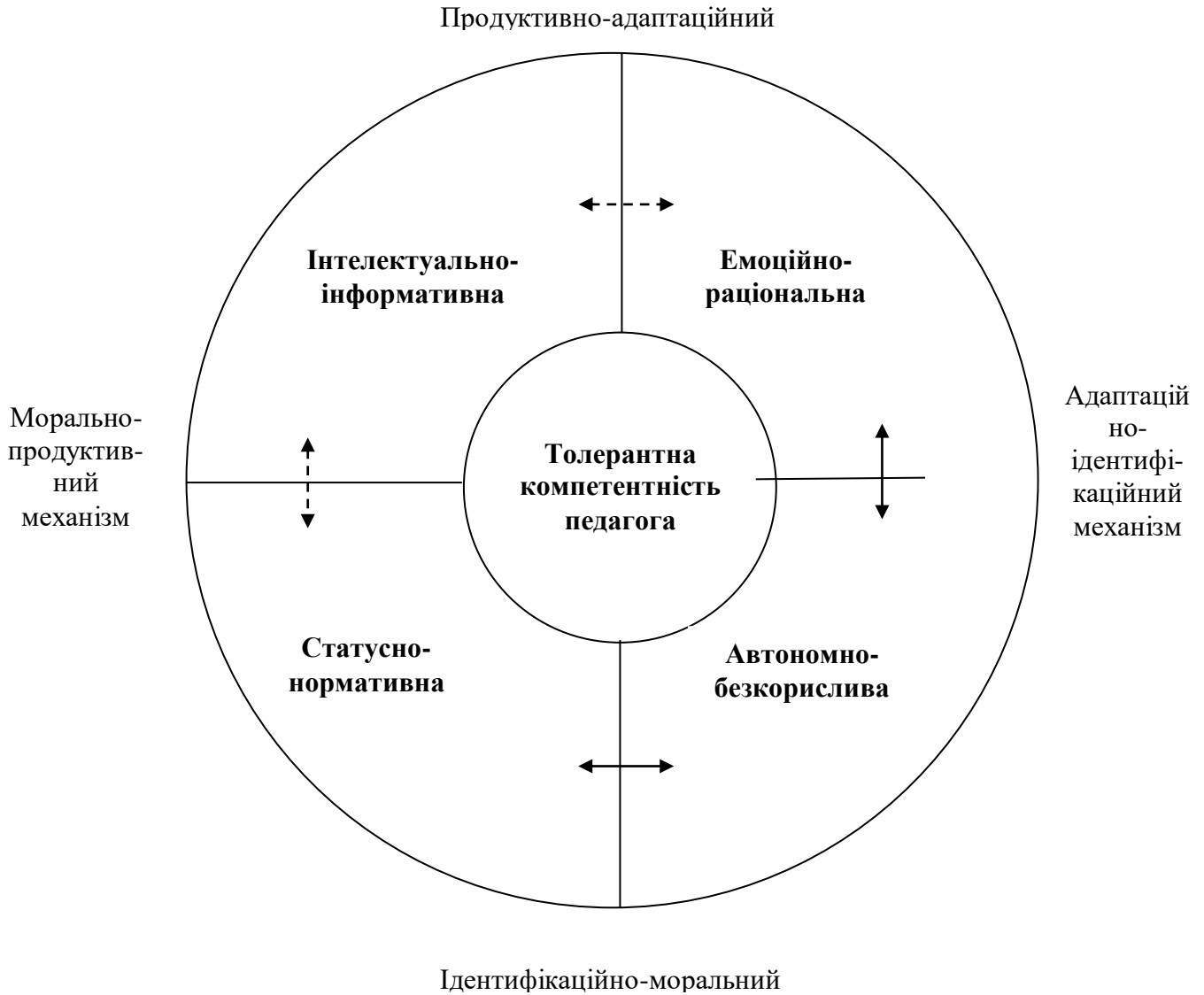


Рис. 2. *Організація прояву толерантної компетентності педагогічних працівників залежно від стажу їхньої професійної діяльності*

Емпірично доведені форми толерантної компетентності (емоційно-раціональна, автономно-безкорислива, статусно-нормативна) відповідають теоретично експлікованим компонентам професійної толерантності (емоційно-регуляційний, особистісно-комунікативний, поведінково-нормативний) у мотиваційно-смыслових ознаках самореалізації педагога. Логічним є зазначення механізмів взаємозв'язку форм толерантної компетентності педагога, які є реальними засобами

мотиваційно-сислової організації професійної діяльності педагога та його функціонального потенціалу.

Взаємозв'язок між емоційно-раціональною й автономно-безкорисливою формами толерантної компетентності проявляється засобом дії *адаптаційно-ідентифікаційного механізму*, що визначається рефлексивним усвідомленням вимог професійної діяльності засобом вироблення адекватної особистісної позиції толерантної взаємодії фахівця (рефлексивно-сисловий модус продуктивного прояву професійної толерантності); завдяки його дії відбувається безперервний процес зміни операцій, вчинків, мотивів, намірів тощо, які забезпечують професійну діяльність та актуальний рівень розвитку особистості, що, зі свого боку, впливає на набуття професійної ідентичності як результативної характеристики професійного досвіду, що є формою мотиваційного контролю й регуляції конкретних дій та психічних станів, котрі пов'язані з індивідуальними психологічними відмінностями (Vaillant, 2000). У результаті цих процесів у значущій для індивіда системі відносин виникає здатність уявляти себе, оцінювати й ставити на місце іншого, тобто емпатійність у переживаннях, рефлексивність, стійкість «Я», межі «Я», спрямованість та інтерес до іншого. Вираження толерантності як інтегративної характеристики, що характеризується стійкістю й здатністю до співпереживання, властиве особистості з розвиненою професійною свідомістю (Санникова, 2017).

Взаємозв'язок між автономно-безкорисливою та статусно-нормативною формами толерантної компетентності проявляється засобом дії *ідентифікаційно-морального механізму*, який окреслює нормативність і професійну регламентованість педагога в ознаках максимальної реалізації професійних й особистісних ідеалів життя; завдяки його дії відбувається формування морально-нормативних властивостей особистості, що є основними атрибутами її усвідомленої можливості ціннісного та відповідального ставлення до професійної ролі, здібностей і нахилів, усвідомлення сутності розуміння професійних вимог, що ставляться до особистості під час професійної діяльності. Цей механізм визначається сформованими особистісними диспозиціями, у яких зафіксовано загальну спрямованість інтересів особистості стосовно сфери соціально-професійної активності (Галян, 2014). У професійному становленні толерантний фахівець здатний чітко окреслити межі свого «Я», оцінювати відмінності у відносинах, залишаючись при

цьому досить стійким, а ідентифікаційно-моральний механізм поєднує систему установок особистості, систему професійних цінностей, психологічну стійкість (емоційну й моральну), сукупність індивідуальних, суб'єктивних, особистісних, індивідуальних якостей, де особливе місце відведено самооцінці особистістю власних особливостей і можливостей, які забезпечують гнучкість у досягненні цілей, ставлення до успіху та невдач, схвалення чи несхвалення.

Унаслідок того, що в ході дослідження незадіяним виявився когнітивно-інформативний компонент професійної толерантності, спробуємо визначити його психологічний статус в організаційній схемі прояву толерантної компетентності педагога у формі *інтелектуально-продуктивної толерантної компетентності*, що відповідає когнітивно-інформативному складнику професійної толерантності, що проявляється в межах інформаційно-нормативної відповідності людини й професійного середовища. Ми не виключаємо задіяності форми інтелектуально-продуктивної толерантної компетентності в ході професійної реалізації педагога. Адже когнітивно-інформаційний аспект в професійній діяльності завжди досліджується з погляду здійснення контрольної-оцінювальної функції та пов'язується із завершальним етапом виконання професійного завдання будь-якої складності, а отже, саме інформаційно-когнітивний аспект відповідальний за рефлексивне підбиття підсумків професійної діяльності (McLaughlin, 2007).

Тому є всі підстави вважати, що саме форма інтелектуально-продуктивної толерантної компетентності задіяна у функціонуванні емоційно-раціональної та статусно-нормативної толерантної компетентності засобом: 1 – *морально-продуктивного механізму* як взаємозв'язок між статусно-нормативною й інтелектуально-продуктивною формами толерантної компетентності у вигляді різноманітних варіантів модифікації регламентованої професійної діяльності, що може трактуватися як інноваційний і творчий підхід до виконання професійних завдань; дія цього механізму позбавляє особистість орієнтації на конкретні соціальні еталони, вчить її шукати або самостійно формувати власні життєві взірці; 2 – *продуктивно-адаптаційного механізму* як взаємозв'язок між інтелектуально-продуктивною та емоційно-раціональною формами толерантної компетентності педагога, яка фактично визначає його професійне покликання як єдність суб'єктивних нахилів і здібностей до професійної діяльності, що підтримує й примножує індивідуальну цілеспрямованість життя

людини; дія цього механізму відповідає за інтуїтивну оцінку інформації й трансформацію поведінки в здобуванні нового знання.

Отже, добре простежуємо роль «подвійного стану» інтелектуально-продуктивної форми толерантної компетентності педагога, зокрема обрання потрібної рефлексивної позиції щодо професійної реалізації. Особистість завжди знає та реально відчуває, що вона обрала правильний шлях життєдіяльності, що її роль і місце в житті суспільства відповідають реальній можливості найбільш повного вдосконалення й прояву своїх здібностей, реальній можливості бути найбільш корисною для суспільства та бути ним визнаною (Ставицький, 2017). Але вихід у рефлексивну позицію сам по собі є значним інтелектуальним зусиллям. Крім того, він може ускладнюватись у зв'язку з наявністю глибоких емоційних переживань із приводу професійної ситуації або неусвідомлюваним страхом перед тим, що потрібно буде самому собі зізнатись у власних помилках тощо.

Толерантна компетентність педагога багато в чому залежать від психологічних особливостей його особистості, які визначають можливість адекватної професійної поведінки в різноманітних умовах соціально-професійного життя. Тому зосередження уваги на виокремлених механізмах функціонування толерантної компетентності педагога дасть змогу визначити адекватний вплив мотиваційно-сислової детермінації на систему професійної саморегуляції фахівця (Vohs, 2004).

Проведене дослідження демонструє, що внутрішня структура толерантної компетентності педагога вміщує комплекс мотиваційно-сислових утворень, які відповідають за розуміння особистих потреб на підставі самоаналізу, самопізнання, самообліку сильних і слабких сторін своєї діяльності, критичного ставлення до будь-якої отриманої інформації й вироблення особистісної позиції в процесі здобуття певних знань щодо толерантної взаємодії, гнучкості використання нових технологій інформації та комунікації; адекватного оцінювання значення здобутих знань у своїй діяльності, уміння співпрацювати з людьми різних вікових категорій, проявляти толерантне ставлення до опозиційної думки тощо. При цьому очевидно те, що в ході розвитку толерантної компетентності поступово утворюються якісно нові особистісні утворення, формуються нові психологічні структури на основі узагальнення й перетворення структур попереднього змісту

досвіду. А це означає, що безперервне накопичення толерантних умінь і навичок, нових способів орієнтації у сфері професійних вимог приводить до появи нових можливостей людини.

Висновки та перспективи. Логіка наукових фактів, отриманих у проведеному дослідженні, доводить, що толерантна компетентність як когнітивно-афективна здатність особистості фахівця є складною динамічною системою, суть якої полягає в умінні давати опосередковану емоційну та поведінкову відповідь на переживання іншого в поєднанні з рефлексією його внутрішніх станів, думок і почуттів. Саме тому в сучасній системі професійної реалізації педагогічних фахівців потрібно враховувати особистісні резерви психоемоційної сфери особистості, конструктивне використання яких дасть змогу ефективно організувати практичну діяльність цих фахівців, у якій би повністю був реалізований простір для вироблення нових способів толерантної взаємодії й професійного мислення, для самовідданого занурення в професію на основі оволодіння техніками рефлексій, розуміння та комунікації.

Перспективами вважаємо вдосконалення критеріїв й обґрунтування процедури дослідження когнітивно-інформаційних ознак мотиваційно-сислової детермінації професійної толерантності педагога, а також створення прикладних програм удосконалення змісту його толерантної компетентності.

Література

1. Вірна, Ж. П., Кандиба, М. О. (2015). Емоційна зрілість психолога: тенденції і закономірності прояву в структурі професійної толерантності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 3(38), 104–119.
2. Гайдук, Г. А. (2018). Модель структурної організації професійної толерантності педагога. *Психологічні перспективи*, 32, 73–84. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-32-73-84>
3. Галян, І. М. (2014). Методи, умови та шляхи становлення професійної саморегуляції у майбутніх педагогів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога*: монографія. Дрогобич: Вид. відд. Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 209–213.
4. Гура, О. І. (2006). Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. Запоріжжя: Гуманіт. ун-т «Запорізький інститут державного та муніципального управління».
5. Есипов, М. А. (2017). Содержание и структура феномена коммуникативной толерантности в отечественных психолого-педагогических исследованиях. *Мир науки*, 5 (6). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN617.pdf>

6. Лукаш, Л. А. (2010). Структурно-динамический подход в исследовании закономерностей профессионального становления. *Социология и социальная политика*, 10, 36–48.
7. Санникова, О. П., Кузнецова, О. В. (2017). *Системный анализ адаптивности личности*. Одесса: Изд-во ВМВ.
8. Ставицький, О. О., Прокопчук, О. В. (2015). Мотивація успіху та іміджева компетенція майбутніх психологів. *Український психолого-педагогічний науковий вісник*, 4(04), 110–113.
9. Черникова, И. В., Луговая, О. В. (2016). Профессиональная толерантность специалистов социальной сферы: комплексная характеристика и технологии формирования. *Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф.* Ставрополь: Изд-во «Инновационный центр развития образования и науки», 124–128.
10. Haiduk, H. (2017). Wplyw checi osiagniecia sukcesu na formacje tolerancyjnego zachowania zawodowego nauczyciela. *Area nauki*, 1(1), 29–37.
11. McLaughlin, K. A., Borkovec, T. D., Sibrava, N. J. (2007). The effects of worry and rumination on affect states and cognitive activity. *Behavior Therapy*, 38, 23–38.
12. Mutz, D. C. (2001). Tolerance. *International encyclopedia of social and behavioral sciences*, 23, 15766–15771.
13. Vaillant, G. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55 (1), 89–98.
14. Virna, Zh. (2015). Professional Deformations: Tendencies, Dynamics and Risks of Manifestation. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2(28), 123–136.
15. Vohs, K. D., Vohs, K. D., Baumeister, R. F. (2004). Understanding Self-Regulation: An Introduction. *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. Eds. R. F. Baumeister, K. D. Vohs. New-York: Guilford Press, 1–12.

References

1. Virna, Zh. P., Kandyba, M. O. (2015). Emotsiina zrilist psykholoha: tendentsii i zakonmirnosti proiavu v strukturi profesiinoi tolerantnosti [Emotional maturity psychology: tendencies and regularities in the structure of the professional tolerance]. *Teoretychni i prykladni problemy psykhologii – Theoretical and applied problems of psychology*, 3(38), 104–119 (in Ukrainian).
2. Haiduk, H. A. (2018). Model strukturnoi orhanizatsii profesiinoi tolerantnosti pedahoha [Model of Structural Organization of Professional Teacher's Tolerance.]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological Prospects Journal*, 32, 73–84. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-32-73-84> (in Ukrainian).
3. Halian, I. M. (2014). Metody, umovy ta shliakhy stanovlennia profesiinoi samorehuljatsii u maibutnikh pedahohiv [Methods, conditions and ways of formation of professional self-regulation at future teachers]. *Osobystisno-profesiyni rozvytok*

maibutnoho pedahoha – Personal and professional development of the future teacher, 209–213. Drohobych: Vydavnychiy viddil Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka (in Ukrainian).

4. Hura, O. I. (2006). Psykholoho-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu: teoretyko-metodolohichniy aspekt [Psychological and pedagogical competence of a teacher of higher education: theoretical and methodological aspect]. Zaporizhzhia: Humanitarnyi un-t «Zaporizkyi in-t derzh. ta munitsypalnoho upravlinnia» (in Ukrainian).

5. Esipov, M. A. (2017). Soderzhanie i struktura fenomena kommunikativnoy tolerantnosti v otechestvennyih psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah [The content and structure of the phenomenon of communicative tolerance in domestic psychological and pedagogical research]. *Mir nauki – World of Science*, 5 (6). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN617.pdf> (in Russian).

6. Lukash, L. A. (2010). Strukturno-dinamicheskiiy podhod v issledovanii zakonomernostey professionalnogo stanovlennya [Structural-dynamic approach in the study of the patterns of professional development]. *Sotsiologiya i sotsialnaya politika - Sociology and Social Policy*, 10, 36–48 (in Russian).

7. Sannikova, O. P., Kuznetsova, O. V. (2017). Sistemnyi analiz adaptivnosti lichnosti [System analysis of personality adaptability]. Odessa: Izdatelstvo VMV (in Russian).

8. Stavytskyi, O. O., Prokopchuk, O. V. (2015). Motyvatsiia uspikhu ta imidzheva kompetentsiia maibutnikh psykholohiv [The motivation for the success and the ideological competence of the future psychologists]. *Ukrainskyi psykholoho-pedahohichnyi naukovyi visnyk – Ukrainian Psychological and Pedagogical Science Bulletin*, 4(04), 110–113 (in Ukrainian).

9. Chernikova, I. V., Lugovaya, O. V. (2016). Professionalnaya tolerantnost spetsialistov sotsialnoy sferyi: kompleksnaya harakteristika i tehnologii formirovaniya [Professional Tolerance of Social Sphere Specialists: Complex Characteristics and Formation Technologies]. *Voprosyi sovremennoy pedagogiki i psihologii: svezhiy vzglyad i novyye resheniya: sb. nauch. trudov po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Questions of modern pedagogy and psychology: a fresh look and new solutions: collection of articles. scientific. works on the results of the international. scientific-practical conf.*, 124–128. Stavropol: Izdatelstvo «Innovatsionnyiyy tsentr razvitiya obrazovaniya i nauki» (in Russian).

10. Haiduk, H. (2017). Wplyw checi osiagniecia sukcesu na formacje tolerancyjnego zachowania zawodowego nauczyciela. *Area nauki*, 1(1), 29–37.

11. McLaughlin, K. A., Borkovec, T. D., Sibrava, N. J. (2007). The effects of worry and rumination on affect states and cognitive activity. *Behavior Therapy*, 38, 23–38.

12. Mutz, D. C. (2001). Tolerance. *International encyclopedia of social and behavioral sciences*, 23, 15766–15771.

13. Vaillant, G. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55 (1), 89–98.

14. Virna, Zh. (2015). Professional Deformations: Tendencies, Dynamics and Risks of Manifestation. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2(28), 123–136.

15. Vohs, K. D., Vohs, K. D., Baumeister, R. F. (2004). Understanding Self-Regulation: An Introduction. *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. Eds. R. F. Baumeister, K. D. Vohs. New-York: Guilford Press, 1–12.

Received: 10.09.2020

Accepted: 30.09.2020

ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ В СТУДЕНТІВ

Журавльова Олена

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, zhuravlova.olena@eenu.edu.ua,
<https://orcid.org/0000-0002-4889-0239>

Журавльов Олександр

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, zhuravlov.oleksandr@eenu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-7823-0338>

Мета. У статті обґрунтовано актуальність вивчення прокрастинації як стійкого інтегрального особистісного конструкту в умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства. Указано на доцільність розгляду деструктивного зволікання в академічному середовищі, зокрема в студентів. Вивчення особистості прокрастинатора дало змогу отримати великий масив емпіричних даних у вигляді широкого спектра притаманних йому когнітивних, афективних, мотиваційних і конативних властивостей.

Методи. Із метою зниження розмірності ознак, які корелюють між собою та їх компактного й структурованого представлення застосовано процедуру факторного аналізу за допомогою методу головних компонент із використанням Varimax-ротації.

Результати. У результаті виокремлено шість факторів: «емоційно-дезадаптивний», «агресивно-маніпулятивний», «мотиваційний», «самоцінно-прогностичний», «приспосовання», «ірраціональний». На основі отриманих даних проведено кластерний аналіз методом k-середніх задля визначення можливих розбіжностей у змістовому навантаженні встановлених складових частин конструкту прокрастинації, зумовлених поєднанням у їхніх межах діагностованих критеріїв із різною мірою вираженості. Це дало змогу виокремити чотири типи досліджуваного феномену. Домінуючими характеристиками студентів з «ірраціонально-астенічним» типом прокрастинації є прояв дезадаптивних когніцій і деструктивних емоційних патернів. Найбільш вираженою особливістю прокрастинаторів «демотивовано-ірраціонального» типу визначено відсутність інтенцій, які б відігравали роль вагомих спонук до включення в цілеспрямовану діяльність. «Дезадаптивно-агресивний» тип зволікання передбачає низький рівень здатності до конструктивного вирішення проблемних ситуацій і прояв ворожості та деструктивності в процесі побудови стосунків із соціальним оточенням. Особливістю прокрастинатора «мотиваційно-астенічного» типу є поєднання низького рівня мотивації з емоційно-дезадаптивними схильностями.

Висновки. Результати проведеного емпіричного дослідження підтверджують доцільність тлумачення прокрастинації як інтегрального особистісного конструкту, що охоплює низку когнітивних, емоційних, мотиваційних та конативних властивостей індивіда.

Ключові слова: прокрастинація, типологія, кластерний аналіз, факторний аналіз, студент.

Zhuravlova Olena, Zhuravlov Oleksandr. Typological Features of Students' Procrastination. Purpose. The article submitted substantiates the relevance of studying procrastination as a stable integral personal construct in the conditions of rapid development of modern society. The expediency of considering destructive procrastination in the academic environment, in particular, among students, is indicated. The study of the personality of the procrastinator made it possible to obtain a large array of empirical data in the form of a wide range of its inherent cognitive, affective, motivational and conative properties.

Methods. In order to reduce the dimensionality of correlated features and their compact and structured representation, the procedure of factor analysis using the method of principal components using Varimax-rotation was applied.

Results. As a result, six factors were identified: «emotionally maladaptive», «aggressively manipulative», «motivational», «self-predictive», «adaptation», «irrational». Based on the obtained data, a cluster analysis was performed by the k-means method in order to determine possible differences in the content load of the established components of the procrastination construct due to the combination of diagnosed criteria with varying degrees of severity. This made it possible to distinguish four types of the studied phenomenon. The dominant characteristics of students with «irrational-asthenic» type of procrastination are the manifestation of maladaptive cognitions and destructive emotional patterns. The most pronounced feature of procrastinators of the «demotivated-irrational» type is the lack of intentions that would play the role of significant motivations for inclusion in purposeful activities. The «maladaptive-aggressive» type of procrastination implies a low level of ability to constructively solve problem situations and a manifestation of hostility and destructiveness in the process of building relationships with the social environment. A feature of the procrastinator of the «motivational-asthenic» type is the combination of a low level of motivation with emotionally maladaptive tendencies.

Conclusions. The results of the empirical study confirm the expediency of interpreting procrastination as an integral personality construct that encompasses the cognitive, emotional, motivational and conative individual' properties.

Key words: procrastination, typology, cluster analysis, factor analysis, student.

Журавлёва Елена, Журавлёв Александр. Типологические особенности проявления прокрастинации у студентов. Цель. В представленной статье обосновывается актуальность изучения прокрастинации как устойчивого интегрального личностного конструкта в условиях стремительного развития современного общества. Указывается целесообразность рассмотрения деструктивного промедления в академической среде, в частности у студентов. Изучение личности прокрастинатора позволило получить большой массив эмпирических

данных в виде широкого спектра присущих ему когнитивных, аффективных, мотивационных и конативных свойств.

Методы. С целью снижения размерности коррелирующих между собой признаков, а также их компактного и структурированного представления применяется процедура факторного анализа при помощи метода главных компонент с использованием Varimax-ротации.

Результаты. В результате выделяются шесть факторов: «эмоционально-дезадаптивный», «агрессивно-манипулятивный», «мотивационный», «самоценно-прогностический», «приспособления», «иррациональный». На основе полученных данных проведен кластерный анализ методом k-средних с целью определения возможных разногласий в содержательной нагрузке установленных составляющих конструкта прокрастинации, обусловленных сочетанием в их пределах диагностированных критериев с разной степенью выраженности. Это позволило выделить четыре типа исследуемого феномена. Доминирующими характеристиками студентов с «иррационально-астеническим» типом прокрастинации является проявление дезадаптивных когниций и деструктивных эмоциональных паттернов. Наиболее выраженной особенностью прокрастинаторов «демотивированно-иррационального» типа определяется отсутствие интенций, которые бы играли роль весомых побуждений к включению в целенаправленную деятельность. «Дезадаптивно-агрессивный» тип промедления предполагает низкий уровень способности к конструктивному решению проблемных ситуаций и проявление враждебности и деструктивности в процессе построения отношений с социальным окружением. Особенностью прокрастинаторов «мотивационно-астенического» типа является сочетание низкого уровня мотивации и эмоционально-дезадаптивных наклонностей.

Выводы. Результаты проведенного эмпирического исследования подтверждают целесообразность толкования прокрастинации как интегрального личностного конструкта, охватывающая ряд когнитивных, эмоциональных, мотивационных и конативных свойств индивида.

Ключевые слова: прокрастинация, типология, кластерный анализ, факторный анализ, студент.

Вступ. Зростання наукового інтересу до поняття прокрастинації зумовлене швидкими темпами суспільного розвитку, коли все більшого значення для реалізації людини в різних сферах життя та досягнення психологічного благополуччя набуває її здатність до чіткої самоорганізації. Успішність адаптаційного процесу індивіда в умовах трансформаційних змін значною мірою визначається його готовністю до своєчасного прийняття рішень і реалізації конкретних дій. Водночас схильність особистості до дилаторної поведінки часто детермінує стрес, почуття провини, утрату продуктивності, гострі емоційні переживання власного неуспіху.

Феномен прокрастинації є об'єктом дослідження представників різних напрямів психології. Так, у межах психоаналізу вказаний конструкт розглядається як механізм психологічного захисту, зорієнтований на редукцію загроз цілісності Я-концепції (Burka, Yuen, 2008; Ferrari, Olivette, 1993; Tice, Baumeister, 1997). Згідно з основними положеннями біхевіоризму прокрастинація тлумачиться як механізм уникнення особистістю аверсивного стимулу (Ruchl, Sirois, 2016; Rothblum, Solomon, Murakami, 1986). Ґрунтуючись на ключових принципах когнітивної психології, науковці це поняття визначають як поведінковий розлад, що ґрунтується на ірраціональному мисленні (Ainslie, Haslam, 1992; Rorer, 1983).

Попри значну увагу вчених до окресленої проблематики, зокрема й у контексті академічної діяльності особистості, наукові праці стосовно неї є фрагментарними та не дають цілісного уявлення щодо сутності цього конструкту. Недостатньо висвітленим залишається широкий спектр особливостей прояву деструктивної дилаторної поведінки. Зокрема, більш ґрунтовне вивчення вказаного феномену, із погляду типологічного підходу, становило б підґрунтя для виявлення його нових граней, а відтак сприяло б пошуку ефективних способів редукції прокрастинації.

Отже, **мета** статті полягає у виокремленні на емпірико-діагностичному рівні типів прокрастинації й описі їхньої внутрішньої структури.

Методи та процедура дослідження. Сформульовану мету реалізовано за допомогою широкого комплексу психодіагностичних методик, зорієнтованих на виявлення індивідуальних особливостей досліджуваних, серед яких – методика діагностики конструкту прокрастинації О. Журавльової, О. Журавльова, методика діагностики ірраціональних установок А. Елліса, опитувальник «Велика тривимірна шкала перфекціонізму» М. Сміта, Д. Саклофскі, Й. Стоєбера, С. Шеррі (адаптація Т. Грубі), опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Е. Бажина, Є. Голикіна, А. Еткінда, опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (адаптація О. Сенік), методика діагностики індивідуальної міри рефлексивності А. Карпова, Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI) (адаптація А. Крилова), опитувальник «Мотивація успіху та страх невдачі» (А. Реан), методика діагностики мотиваційної структури особистості (В. Мільман), методика вивчення стратегій копінг-поведінки (SACS), методика «Стильова саморегуляція поведінки людини» (ССП-98) (В. Моросанова).

В емпіричному дослідженні взяло участь 347 студентів різних форм навчання Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Луцького національного технічного університету, Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана віком 18–47 років. Указаний віковий діапазон респондентів визначався відсутністю сьогодні в Україні обмежень за цим показником для вступу на навчання в заклади вищої освіти.

Усі розрахунки здійснено із застосуванням програмного забезпечення SPSS 22.0, Microsoft Excel 2019.

Обговорення результатів. У результаті вивчення особистості прокрастинатора отримано великий масив емпіричних даних у вигляді широкого спектра притаманних йому когнітивних, афективних, мотиваційних і конативних властивостей (див. табл. 1).

Із метою зниження розмірності ознак, що корелюють між собою, та їх компактного й структурованого представлення застосовано процедуру факторного аналізу, що дало змогу забезпечити узагальнену репрезентацію даних із мінімальними втратами вихідної інформації.

Статистичній обробці на вказаному етапі дослідження піддавалися лише дані, отримані у вибірці студентів із високим рівнем прокрастинації ($n = 97$). Зауважимо, що аналізувалися лише результати за шкалами використаних методик, тоді як загальні показники, зафіксовані в респондентів за кожним із тестів, не враховувалися.

Факторизація матриці діагностичних критеріїв здійснювалася за допомогою методу головних компонент (Principal Components) із їх наступним варімакс-обертанням (Varimax). Ступінь придатності отриманих нами даних для застосування вказаного статистичного методу перевірявся за допомогою критерію Кайзера-Мейєра-Олкіна. Отримане значення (КМО 0,693) засвідчило достатню міру вибіркової адекватності. Придатність даних для проведення цієї статистичної процедури підтверджена й показником критерію сферичності Барлетта (Bartlett's Test of Sphericity), значущим на рівні $p < 0,001$. У результаті проведення аналізу виокремлено шість факторів, для визначення кількості яких застосовано критерій відсіювання Кеттелла (scree-test).

Значення факторних навантажень представлено в табл. 2.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між ступенем сформованості прокрастинації в особистості та її індивідуальними властивостями

		Рівень прокрастинації			
Когнітивні властивості	Установки:		Емоційні патерни:		Афективні властивості
	катастрофізація	-0,124*	нейротизм	0,315**	
	вимогливість у ставленні до інших	-0,119*	ситуативна агресивність	0,204**	
	фрустраційна толерантність	-0,243**	депресивність	0,355**	
	раціональність мислення	-0,108*	дратівливість	0,321**	
	Часова перспектива:		реактивна агресивність	0,183**	
	негативне минуле	0,264**	сором'язливість	0,254**	
	гедоністичне теперішнє	0,268**	Емоційний фон:		
	майбутнє	-0,389**	емоційна лабільність	0,296**	
	фаталістичне теперішнє	0,273**	Дисфункціональні стратегії саморегуляції:		
	Прояви перфекціонізму:		уникнення	0,301**	
	проблеми з самооцінкою	0,130*	маніпулятивні дії	0,166**	
	стурбованість помилками	0,167**	асоціальні дії	0,168**	
	сумніви у власних діях	0,360**	агресивні дії	0,231**	
	самокритика	0,146**	Функціональні стратегії саморегуляції:		
	гіперкритика	0,219**	асертивні дії	-0,156**	
	упевненість, що всі щось винні	0,188**	планування	-0,179**	
	Локус контролю:		програмування	-0,187**	
	інтернальність у галузі здоров'я	-0,121*	моделювання	-0,288**	
	Мотиваційна тенденція:		оцінка результатів	-0,121*	
Мотиваційні властивості	уникнення невдач	0,370**			
	Мотиви:				
	підтримки життєзабезпечення	-0,158**			
	загальної активності	-0,148**			
	творчої активності	-0,174**			
	суспільної корисності	-0,205**			
		Когнітивні властивості			

Таблиця 2

Власні значення визначених факторів

Фактор	Навантаження фактора після обертання		
	усього	навантаження, %	кумулятивний показник навантаження, %
1	3,626	13,944	13,944
2	3,543	13,626	27,570
3	2,943	11,320	38,891
4	2,882	11,084	49,975
5	2,177	8,374	58,349
6	1,760	6,767	65,116

Факторну структуру психологічних властивостей особистості, схильної до прояву прокрастинації, відображено в табл. 3.

Таблиця 3

Факторна структура психологічних властивостей особистості, схильної до прокрастинації

	Фактор					
	1	2	3	4	5	6
Депресивність	0,849					
Емоційна лабільність	0,833					
Невротичність	0,723					
Сором'язливість	0,619					
Негативне минуле	0,582					
Дратівливість	0,508					
Реактивна агресивність		0,816				
Асоціальні дії		0,793				
Спонтанна агресивність		0,754				
Непрямі дії		0,627				
Агресивні дії		0,612				
Упевненість, що всі щось винні		0,501				
Загальна активність			0,901			
Соціальна корисність			0,817			

Закінчення таблиці 3

	1	2	3	4	5	6
Творча активність			0,798			
Життєзабезпечення			0,730			
Стурбованість помилками				0,770		
Самокритика				0,722		
Планування				0,665		
Сумніви у власних діях				0,663		
Майбутнє				0,523		
Асертивні дії					0,746	
Гедоністичне теперішнє					0,722	
Катастрофізація						0,783
Фрустраційна інтолерантність						0,693

Отже, перейдемо до детального сутнісного аналізу кожного з виокремлених параметрів. *Перший фактор* містить шість компонентів: депресивність (0,849), емоційну лабільність (0,833), невротичність (0,723), сором'язливість (0,619), негативне минуле (0,582), дратівливість (0,508), – що описують 13,94 % дисперсії загального масиву даних. Його названо «емоційно-дезадаптивним», адже змістове наповнення його складових частин указує на домінування в афективній сфері особистості негативних переживань і досвіду.

Загальний внесок у сумарну дисперсію *другого фактора* становить 13,62 %. До його складу входять такі компоненти, як реактивна агресивність (0,816), асоціальні дії (0,793), спонтанна агресивність (0,754), непрямі дії (0,627), агресивні дії (0,612), упевненість у тому, що всі мені щось винні (0,501). Відтак визначаємо вказаний чинник як «агресивно-маніпулятивний».

Третій фактор пояснює 11,32 % дисперсії даних й об'єднує мотиви загальної активності (0,901), соціальної корисності (0,817), творчої активності (0,798), життєзабезпечення (0,730). Отже, указаний параметр містить елементи, які характеризують винятково мотиваційну сферу респондентів. Відтак вважаємо доречним присвоєння йому назви «мотиваційний».

Четвертий фактор визначається п'ятьма елементами, як-от: стурбованість помилками (0,770), самокритика (0,722), планування

(0,665), сумніви у власних діях (0,663), майбутнє (0,523) – та охоплює 11,08 % дисперсії даних. Аналіз змістового навантаження його компонентів свідчить про те, що в той час як одна частка критеріїв характеризує самоставлення досліджуваних, решта складників відображає особливості їх спрямованості на майбутні життєві події. Відтак фактор характеризуємо як «самоцінно-прогностичний».

П'ятий фактор містить два показники: асертивні дії (0,746), гедоністичне теперішнє (0,722), – сумарний внесок у дисперсію яких становить 8,37 %. Зауважимо, що у випадку демонстрування високих оцінок респондентами за двома вказаними ознаками вони виявлятимуть спрямованість на отримання задоволення від кожного моменту життя й одночасне розв'язання поточних проблем. Відтак цей фактор названо «пристосуванням».

Шостий фактор також уключав два елементи, а саме: катастрофізацію (0,783), фрустраційну інтолерантність (0,693), – які описують 6,76 % дисперсії даних. Обидва критерії відображають схильність особистості до прояву дезадаптивних когніцій. Відтак указаний параметр характеризуємо як «ірраціональний».

Зауважимо, що шість виокремлених чинників описують 65,12 % дисперсії, тобто достатню частину загального об'єму даних.

Редукція широкого масиву емпіричної інформації в результаті застосування факторного аналізу становила підґрунтя для подальшої перевірки припущення щодо можливості виокремлення різних типів прокрастинаторів унаслідок різної міри вираженості властивих їм індивідуальних особливостей. Із цією метою реалізовано процедуру кластерного аналізу методом *k*-середніх.

Кластерний аналіз – це сукупність методів, що дають змогу класифікувати багатомірні спостереження, кожне з яких описується набором вихідних змінних $X_1, X_2 \dots X_n$ на основі попарного порівняння цих об'єктів за попередньо визначеними й вимірними критеріями. Метою вказаного способу обробки інформації є утворення груп схожих між собою об'єктів, які називаються кластерами.

На підставі аналізу отриманих результатів нами встановлено, що різні поєднання виокремлених вище параметрів диференціюють вибірку студентів, схильних до прокрастинації, на чотири кластери (табл. 4).

Аналізуючи змістове наповнення кожної з виокремлених груп, можемо помітити різну представленість у них тих чи інших індивідуальних властивостей. Саме ці критерії взято за основу під час формулювання назв типів прокрастинаторів.

Таблиця 4

Кластерні групи студентів, схильних до прокрастинації

Фактор	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
Емоційно-дезадаптивний	0,64	-1,00	-0,22	0,37
Агресивно-маніпулятивний	-0,10	-0,89	0,26	0,44
Мотиваційний	-0,45	0,87	-0,14	0,68
Самоцінно-прогностичний	0,26	-0,04	-0,02	-0,59
Пристосування	-0,09	-0,16	0,55	-1,65
Ірраціональний	0,80	0,58	-0,57	-0,73

Перший кластер об'єднав студентів, у структурі особистості яких найбільш вираженими виявилися схильності до ірраціонального мислення й негативних емоційних переживань. Дещо меншою мірою спостерігаємо в них і прояв «самоцінно-прогностичного» фактора. Водночас зауважимо, що на етапі кореляційного аналізу зафіксовано зв'язки прокрастинації з діагностичними критеріями «Майбутнього» та «Планування», які становили основу останнього чинника, що відзначався негативними значеннями. А отже, можемо констатувати, що важливою характеристикою цієї групи осіб є неспроможність чітко визначати бажаний сценарій розвитку подій власного життя та відповідно оптимізувати, зважаючи на нього, свою активність. Ґрунтуючись на вищевказаних особливостях цього типу прокрастинаторів, інтерпретуємо його як «ірраціонально-астенічний» (рис. 1).

Результати діагностики досліджуваних другої групи (рис. 2) свідчать про домінування в їхньому особистісному профілі «мотиваційного фактора».

Відзначимо, що з усіма мотивами, котрі увійшли до його складу, попередньо нами виявлено обернені кореляції з рівнем схильності індивіда до зволікання. Отже, ключовою властивістю вказаних респондентів є відсутність інтенцій, які б відігравали роль вагомих спонук до включення в цілеспрямовану діяльність. Окрім того, достатньо яскраво в них виражається схильність до дисфункціональних когніцій. Відтак описаний тип прокрастинаторів отримав назву «демотивовано-ірраціональний».

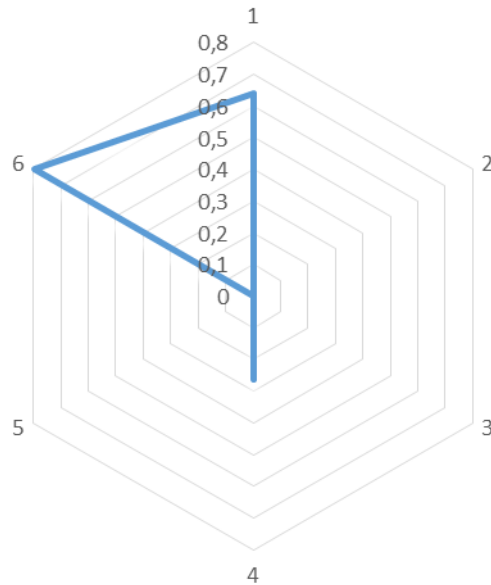


Рис. 1. «Ірраціонально-астенічний» тип прокрастинатора

Примітка. Тут і наступні 1 – емоційно-дезадаптивний, 2 – агресивно-маніпулятивний, 3 – мотиваційний, 4 – самоцінно-прогностичний, 5 – пристосування, 6 – ірраціональний.

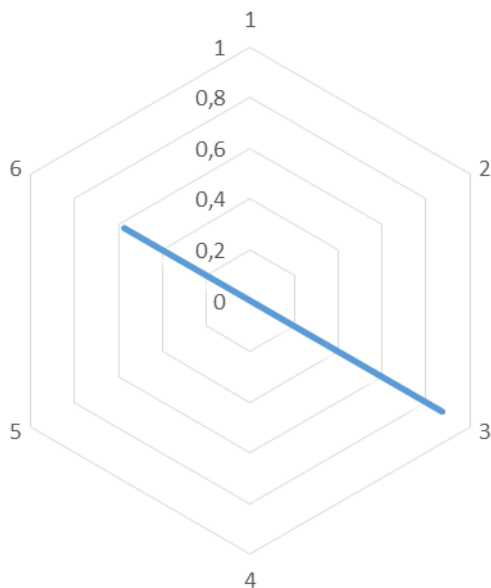


Рис. 2. «Демотивовано-ірраціональний» тип прокрастинатора

Графічне зображення отриманих даних у межах третього кластера (рис. 3) становить підґрунтя для його визначення як «дезадаптивно-агресивного».

Так, найбільшої міри значущості, відповідно до представлених результатів, у студентів цієї групи набуває фактор «пристосування», який, як зазначено вище, уключає два критерії. У той час, як перший

із них («гедоністичне теперішнє») указує на сконцентрованість цих осіб на поточному моменті та їхньому бажанні отримати максимальне задоволення від нього, другий показник («асертивні дії»), як виявлено нами раніше, характеризується зворотним зв'язком із прокрасти-нацією, а отже, свідчить про несформованість спроможності кон-структивно й самостійно розв'язувати проблемні ситуації.

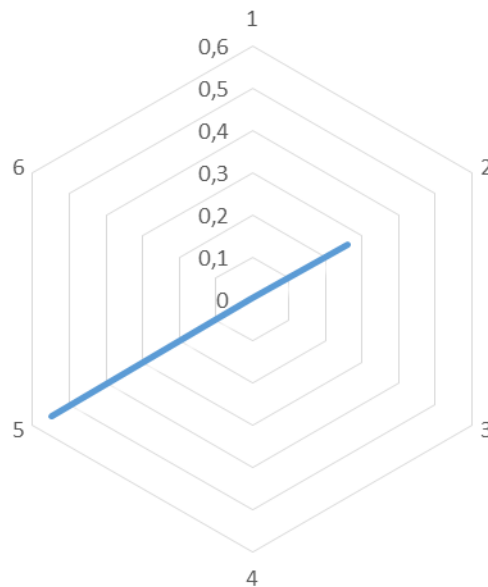


Рис. 3. «Деадаптивно-агресивний» тип прокрастинатора

Отже, у випадку виникнення неприємних стресових завдань ука-зана група досліджуваних схильна залишати їх без конструктивного рішення, зосереджуючись при цьому на чуттєвих задоволеннях нагальних, хоча й не надто важливих, потреб. Водночас помітного прояву в цих респондентів набуває «агресивно-маніпулятивний фак-тор», що відображає підвищений рівень ворожості й деструктивності в процесі побудови стосунків із соціальним оточенням.

Четвертий тип прокрастинаторів – «мотиваційно-астенічний» (рис. 4).

Як видно з представленого зображення, як і в осіб, котрі увійшли в другий кластер, найбільш вираженою особливістю представників цієї групи виявився низький рівень умотивованості. Однак у цьому разі демотивація поєднується з агресивно-маніпулятивними та емо-ційно-деадаптивними схильностями.

Відсоткову представленість кожного з виокремлених типів про-крастинаторів відповідно до міри вираженості діагностованих особис-тисних властивостей відображено на рис. 5.

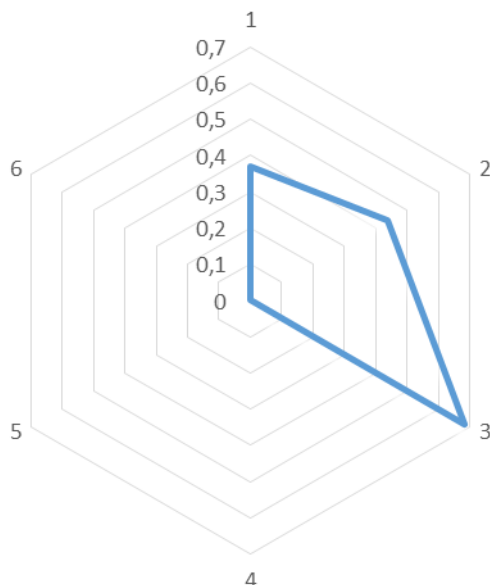


Рис. 4. «Мотиваційно-астенічний» тип прокрастинатора

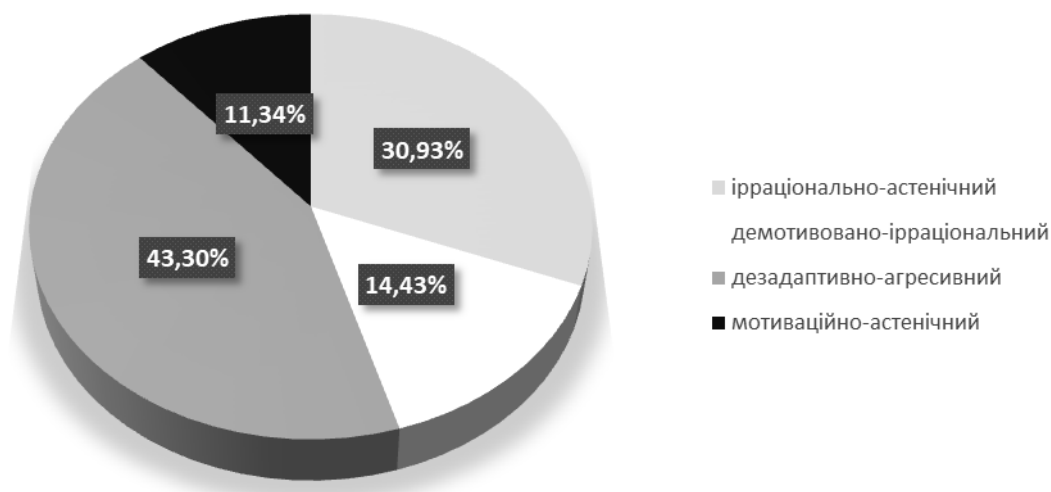


Рис. 5. Відсоткова представленість різних типів прокрастинаторів

Отже, найбільшу частку (43,30 %) вибіркової сукупності становлять прокрастинатори дезадаптивно-агресивного типу, 30,93 % студентів демонструють іраціонально-астенічні особливості у власній поведінці, 14,43 % – виявляють схильність до зволікання за демотивовано-іраціональним типом. І найменша кількість (11,34 %) осіб увійшла до мотиваційно-астенічного кластера.

Висновки й перспективи. Результати проведеного емпіричного дослідження підтверджують доцільність тлумачення прокрастинації як інтегрального особистісного конструкту, що охоплює низку когнітивних, емоційних, мотиваційних та конативних властивостей інди-

віда. Різна міра прояву виокремлених особистісних характеристик у структурі досліджуваного феномену дала змогу виокремити його типи: «емоційно-дезадаптивний», «агресивно-маніпулятивний», «мотиваційний», «самоцінно-прогностичний», «притосування», «іраціональний».

Перспективи подальших досліджень убачаємо у створенні комплексу рекомендацій, спрямованих на редукцію дилаторної поведінки для студентів із врахуванням виявлених специфічних особливостей різних типів прокрастинації.

References

1. Ainslie, G., Haslam, N. (1992). Hyperbolic discounting. In G. Loewenstein & J. Elster (Eds.), *Choice over time*, 57–92. Russell Sage Foundation.
2. Burka, J. B., Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Cambridge: Da Capo Press.
3. Ferrari, J. R., Olivette, M. J. (1993). Perceptions of parental control and the development of indecision among late adolescent females. *Adolescence*, 28, 963–970.
4. Pychyl, T. A., Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. In F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination, health, and well-being*, 163–188. Elsevier Academic Press.
5. Rorer, L. G. (1983). «Deep» RET: A reformulation of some psychodynamic explanations of procrastination. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 1–9.
6. Rothblum, E. D., Solomon, L. J., Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394.
7. Tice, D. M., Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458.

Received: 06.11.2020

Accepted: 28.11.2020

ФУНКЦІОНАЛЬНІ МЕЖІ ІНФАНТИЛЬНОСТІ В СИТУАЦІЇ ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ

Іванашко Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,

м. Луцьк, Україна,

e-mail: Ivanashko.Oksana@eenu.edu.ua

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-9808-776X>

Мета. У статті розкрито психологічний зміст функціональних меж інфантильності в ситуації життєвої кризи. *Мета роботи* – теоретичне обґрунтування та моделювання функціональних меж інфантильності в ситуації життєвої кризи.

Методи. В основу дослідження покладено теоретичні *методи*: аналіз й узагальнення наукових джерел із проблем вивчення інфантильності та переживання життєвої кризи й психологічне моделювання як відтворення сутності функціональних меж інфантильності в ситуації життєвої кризи.

Результати. Основними *результатами* дослідження є теоретична експлікація психологічного явища життєвої кризи та зазначення специфічної симптоматики прояву інфантильності особистості; запропоновано теоретичну модель функціональних меж інфантильності в ситуації життєвої кризи, у якій виокремлено чотири онтологічних поля переживання критичних ситуацій («вітальність», «окреме життєве ставлення», «внутрішній світ» і «життя як цілісність»), та в кожному з них визначено функціональний зміст прояву інфантильності (упорядкування потреб, вибір оптимального способу досягнення, врахування внутрішньої узгодженості можливостей і рефлексивно-сміслова консолідація життєвої реалізації). Зазначено, що основна проблема порушення функціональних меж інфантильності розпочинається в зоні вітальності, що призводить до загальної затримки переходу в рефлексивно-сміслові зони життєвої реалізації особистості й відображається в незрілості комплексу «Я».

Висновки. Зазначено, що моделювання функціональних меж інфантильності в ситуації життєвої кризи розкриває науковий простір методологічного аналізу проблеми інфантілізму в характеристиках переінтеграції комплексу «Я» від вітальних атрибутів до онтології рефлексивно-сміслових перетворень особистості.

Ключові слова: життєва криза, інфантильність, вітальність, життєве ставлення, внутрішній світ, цілісність життя, комплекс «Я», особистість.

Ivanashko Oksana. Functional Limits of Infatality in a Situation of Life Crisis. Purpose. The article reveals the psychological content of the functional limits

of infantilism in a life crisis. The purpose of the presented material is theoretical grounding and modelling of functional limits of infantilism in a life crisis.

Methods. The study is based on theoretical methods: analysis and generalization of scientific sources on the issues of infantilism studying and life crisis experiencing and psychological modelling as a reproduction of infantilism functional limits essence in a life crisis.

Results. Theoretical explication of the psychological phenomenon of a life crisis and indication of specific symptoms of infantilism are the main results. The theoretical model of infantilism functional limits in a life crisis has been proposed, in which four ontological fields of experiencing critical situations («vitality», «particular life attitude», «inner world» and «life as integrity») are singled out. The functional content of infantilism manifestation (needs streamlining, choosing the optimal way of achievement, consideration of internal coherence of opportunities, reflexive and semantic consolidation of life realization) is defined in each of them. It is noted that the main issue of violation of infantilism functional limits starts in the vitality zone, which leads to the general delay in transition to reflexive and semantic zones of life realization of a personality and is reflected in immaturity of Self-complex.

Conclusions. It is stated in conclusions, that modelling of infantilism functional limits in a life crisis opens scientific space of methodological analysis of infantilism issue in characteristics of reintegration of Self-complex from vital attributes to the ontology of reflexive and semantic transformations of a personality.

Key words: life crisis, infantilism, vitality, life attitude, inner world, life integrity, Self-complex, personality.

Иванашко Оксана. Функциональные границы инфантильности в ситуации жизненного кризиса. Цель. В статье раскрывается психологическое содержание функциональных границ инфантильности в ситуации жизненного кризиса. Целью работы является теоретическое обоснование и моделирование функциональных границ инфантильности в ситуации жизненного кризиса.

Методы. В основе исследования – теоретические методы: анализ и обобщение научных источников по проблемам изучения инфантильности и переживания жизненного кризиса и психологическое моделирование как воспроизведение сущности функциональных границ инфантильности в ситуации жизненного кризиса.

Результаты. Основными результатами исследования является теоретическая экспликация психологического явления жизненного кризиса и определение специфической симптоматики проявления инфантильности личности; предлагается теоретическая модель функциональных границ инфантильности в ситуации жизненного кризиса, в которой выделяются четыре онтологических поля переживания критических ситуаций («витальность», «отдельное жизненное отношение», «внутренний мир» и «жизнь как целостность») и в каждом из них определяется функциональное содержание проявления инфантильности (упорядочение потребностей, выбор оптимального способа достижения, учет внутренней согласованности возможностей и рефлексивно-смысловая консолидация

жизненной реализации). Указывается, что основная проблема нарушения функциональных границ инфантильности начинается в зоне витальности, что приводит к общей задержке перехода в рефлексивно-смысловые зоны жизненной реализации личности и отражается в незрелости комплекса «Я».

Выводы. Отмечается, что моделирование функциональных границ инфантильности в ситуации жизненного кризиса раскрывает научное пространство методологического анализа проблемы инфантилизма в характеристиках переинтеграции комплекса «Я» от витальных атрибутов до онтологии рефлексивно-смысловых преобразований личности.

Ключевые слова: жизненный кризис, инфантильность, витальность, жизненное отношение, внутренний мир, целостность жизни, комплекс «Я», личность.

Вступ. Останнім часом у психології все частіше заявляє про себе проблемне поле феномену «кризи», у якому виявляються різноманітні соціально-психологічні явища, серед яких – і «життєва криза», насичена різноманітними кризовими станами. Переживаючи такі психологічні стани, людина мобілізує всі зусилля для їх подолання, для чого вкрай необхідною є її зріла позиція в їх застосуванні. Тому проблема психічного інфантилізму особистості набуває особливого статусу в ситуації життєвих криз, адже інфантильний зміст психічного розвитку, його форми й рівні прояву визначають специфічну симптоматику проходження кризового переживання. Вважаємо, що в умовах сьогодення, коли в гострих умовах соціально-економічних змін, переживання життєвих криз набуває свого частого прояву, потрібно мати готовими методи та технології практичної допомоги людям із розладом психічного інфантилізму в кризових станах. Для конкретизації змісту такої психокорекційної роботи необхідне створення теоретичної схеми визначення функціональних меж інфантильності в ситуації життєвої кризи, що, на нашу думку, суттєво поглибить знання з вивчення досліджуваного психологічного явища.

Мета роботи – теоретичне обґрунтування та моделювання функціональних меж інфантильності в ситуації життєвої кризи.

Методи та процедура дослідження. В основу дослідження покладено теоретичні *методи* – аналіз й узагальнення наукових джерел із проблем вивчення інфантильності та переживання життєвої кризи й психологічне моделювання як відтворення сутності функціональних меж інфантильності в ситуації життєвої кризи.

Обговорення результатів. Передусім, заявлена проблема потребує розгляду психологічного явища «життєвої кризи», яку інтерпретують переважно як переломний момент у розвитку особистості. І з цим важко не погодитися, адже криза, за словами Г. Олпорта, визначається, передусім, ситуацією емоційного та розумового стресу, що вимагає значної зміни уявлень про світ і про себе за короткий проміжок часу (Олпорт, 2002). Тому загалом життєву кризу можна визначити як психологічний стан максимальної дезінтеграції на внутрішньопсихічному рівні та стані дезадаптації на соціально-психологічному рівні, що виражається у втраті основних життєвих орієнтирів (цінностей, базової мотивації, поведінкових патернів, звичного образу Я тощо) в умовах подолання перешкод у звичному русі життя суб'єкта, що призводить до неадекватної поведінки, нерво-во-психічних або психосоматичних розладів. Відтак часто життєва криза як різновид складної життєвої ситуації або як кризова ситуація вивчається в площині подій переживань, відносин, поведінки та реабілітації.

Основні теорії кризи ґрунтуються на дослідженнях різноманітних реакцій на життєві кризи в малій психіатрії Л. Ліндемана (Линдемманн, 2006), психологічних та психофізіологічних дослідженнях стресу й стадій розвитку дистресу (Сельє, 1982), концепції восьми життєвих циклів і відповідних їм психосоціальних криз (Еріксон, 2018) та концепціях допомоги в кризових ситуаціях (Титаренко, 2018).

Загалом під кризовим станом потрібно розуміти пролонговану в часі життєву кризу в різноманітних варіантах її прояву, як-от: «психологічна криза» (Амбрумова, 1985), «психодуховна криза» (Гроф, 2003), «біографічна криза» (Ахмеров, 1994), «криза професійного становлення» (Зеер, 1997). Ситуації, які призводять до певного кризового стану, традиційно поділяють на провокуючі (гостра реакція на стрес аж до реактивного психозу, посттравматичний розлад, шокова травма); перехідні (вікові кризи) та ситуації індивідуації (життєві й екзистенціальні кризи) (Чуйко, 2019).

Критична ситуація – це завжди є ситуація неможливості, у якій суб'єкт зіштовхується з неможливістю реалізації внутрішніх потребностей свого життя (мотивів, прагнень, цінностей тощо). Ф. Василюк описує критичні життєві ситуації в поняттях стресу, фрустрації, конфлікту й кризи, де власне криза розглядається як криза життя, критичний момент і поворотний пункт життєвого шляху (Василюк,

1984). Внутрішньою необхідністю життя особистості є реалізація свого шляху та життєвого задуму. Психологічним «органом», який проводить задум крізь неминучі труднощі й складнощі світу, є воля. А коли воля є безсилою в перспективі реалізації життєвого задуму, тоді й виникає критична ситуація – криза. Тому, погоджуючись із думкою В. Василюка, можемо виокремити два види кризових ситуацій, які відрізняються мірою можливості реалізації внутрішньої необхідності життя: криза першого виду може серйозно ускладнювати реалізацію життєвого задуму, але тут зберігається можливість відтворення перерваного кризою ходу життя з утвердженням власної самототожності; криза другого виду, власне криза, робить реалізацію життєвого задуму неможливою й переживання такої неможливості стає метаморфозою особистості, її переродженням, прийняттям нового задуму життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового образу Я (Василюк, 1984).

Конкретна критична ситуація не є сталим утворенням, вона має складну внутрішню динаміку, у якій різні типи ситуацій неможливості взаємовпливають один на одного через внутрішні стани, зовнішню поведінку і її об'єктивні наслідки. Так, труднощі в досягненні певної цілі через тривале незадоволення потреби можуть викликати наростання стресу, яке, зі свого боку, негативно відобразиться на виконуваний діяльності та призведе до фрустрації. А далі агресивні спонукання або реакції, породжені фрустрацією, вступають у конфлікт із моральними установками суб'єкта й конфлікт знову викликає збільшення стресу та ін. При цьому основна проблематичність критичної ситуації полягає в можливості її зміщення з одного «виміру» в інший. Крім того, із моменту виникнення критичної ситуації починається психологічна боротьба з нею процесів переживання та загальна картина динаміки критичної ситуації починає ще більше ускладнюватися цими процесами, які можуть бути зручними в одному вимірі, а в іншому лише погіршувати її.

У цьому разі важливо враховувати психологічні особливості людини, яка переживає життєву кризу. У нашому випадку досить цікавим видається розгляд інфантильних особистостей, симптоматика яких характеризується зупинкою розвитку на більш ранній віковій сходинці. Це відображається в їхніх емоційних і характерологічних особливостях, нестійкості настрою, слабоконтрольованими потягами, недостатньою свідомою й цільовою активністю та навіть незрілими й

поверховими судженнями (Карвасарский, 2006). Основними проявами інфантилізму є невластива вікові дитячість, незрілість психічного та фізичного розвитку за відсутності грубих порушень інтелекту (Сабельникова, 2016). Клінічна картина інфантилізму досить різноманітна й, залежно від форми взаємодії з іншими психічними захворюваннями, проявляється щонайменше в трьох варіантах – органічному, який пов'язаний із патологією мозку; дисгармонічному, що наближений до істеричної психопатії; та гармонічному, який перебуває в межах норми й протікає без додаткової ускладнювальної симптоматики (Nolen, 2013).

У випадку викладу нашого матеріалу йтиметься саме про гармонічний інфантилізм, представники якого, хоча й характеризуються рисами фізичної та психічної незрілості, але в них не спостерігаємо порушення інтелекту. Будь-яка діяльність швидко їх стомлює, вони недостатньо послідовні, легко навіювані, нестійкі в настрої та афективно неврівноважені (Shaporeva, 2002). Хоча в прогностичному відношенні саме гармонічний інфантилізм є найсприятливішим у розвитку, адже за правильної організації навчання й виховання представники цього типу інфантилізму швидко наздоганяють своїх ровесників (Podolskij, 2012).

Вважаємо, що саме прояви інфантилізму є базовим фактором специфічного переживання життєвої кризи в таких її подійних параметрах, як несприятливі умови для життєдіяльності, загроза життю, різке зростання внутрішньоособистісної напруженості, виснаження адаптаційних ресурсів і «прорив» адаптаційного бар'єру, зміна динамічних стереотипів поведінки тощо.

Тому на теоретичному рівні спробуємо структурувати функціональні межі прояву інфантилізму в ситуації життєвої кризи, адже структурування в межах дослідження якості, властивості чи то функцій завжди відображає природний процес поглиблення знання. Дослідження В. Колесова становлять базові позиції роздумів із цього приводу, які наштовхнули нас на обов'язкове виокремлення морфологічної та функціональної меж психологічного явища (Колесов, 1991). На його думку, морфологічна межа людини – це її поверхня тіла, а функціональна – це те, що її оточує й, передусім, її соціальне оточення. Вони між собою взаємопов'язані, адже лише в комплексі можна забезпечити злагоджену дію центральної нервової системи та соціального досвіду: будь-яка істота має механізм підтримання

цілісності в умовах зовнішніх впливів і водночас поза межею цих впливів цілісність стає неможливою та навіть непотрібною. Тому функція цілісності завжди проявляє себе як процес взаємодії зі світом. Функціонування є зміною активності, що відбувається в межах певних рамок. Тобто функціонування розгортається як зміна функціональних станів. При цьому функціональний стан характеризується не якимось одним рівнем активності, як-от: на кшталт активності діяльності головного мозку, а певною кількістю рівнів у діапазоні функціонування. Кожен функціональний стан характеризується своїм діапазоном функціонування, усередині якого постійно відбуваються зміни, котрі характеризують саме цей стан. Основна особливість полягає в тому, що стійкий функціональний стан – це постійні зсуви активності, але в межах постійних (стійких) меж, вихід за межі яких веде до зміни функціонального стану. При цьому якість функціонування характеризується шириною меж діапазону функціонування, який у нашому випадку зумовлений проявами інфантильності, що має свої специфічні ознаки, а отже, й інфантильна особистість більш схильна до фіксації неадекватних способів адаптації, аж до спроб здійснення суїциду або патологічної дезадаптації індивіда (Beautrais, 2000).

Тому, моделюючи функціональні межі інфантильності в межах життєвої кризи, нами виокремлено особливе онтологічне поле переживання критичних ситуацій (за Ф. Василюком), яке задає норми функціонування та відображає особливий вимір життєдіяльності людини із властивою їй життєвою активністю й специфічною внутрішньою необхідністю.

У запропонованій моделі функціональних меж інфантильності в ситуації життєвої кризи статус онтологічного поля отримали «вітальність», «окреме життєве ставлення», «внутрішній світ» та «життя як цілісність» (рис. 1).

У кожному онтологічному полі переживання життєвої кризи прояви інфантильності набувають свого особливого функціонування: у межах вітальності відбувається *впорядкування потреб*, що функціонально забезпечує природний потребнісний цикл від виникнення потребнісного збудження до досягнення стану задоволення; у межах окремого життєвого ставлення заявляє про себе *вибір оптимального способу досягнення* як формування програми дій з одночасним залученням емоційної, вольової та мотиваційної сфер особистості; онтологія внутрішнього світу потребує *врахування внутрішньої*

узгодженості можливостей людини, яка пояснює чітку орієнтацію на адаптаційну збалансованість через усвідомлення власних можливостей і здібностей та почуття норми, яке відображає об'єктивні параметри соціальної дійсності й може бути досягнуте засобами розвиненої селективної уваги, підтримувального наміру, контролю емоцій та контролю оточення; а в онтологічних межах життя як цілості відбувається *рефлексивно-сміслова консолідація життєвої реалізації* особистості, пояснює її психоресурсну визначеність у різноманітних життєвих ситуаціях засобом особистісної регламентованості поведінки та витриманості, що уможлиблює прояв особистісної гармонійності й самореалізації за рахунок відмови від зручних, а інколи й компенсаційних форм поведінки.

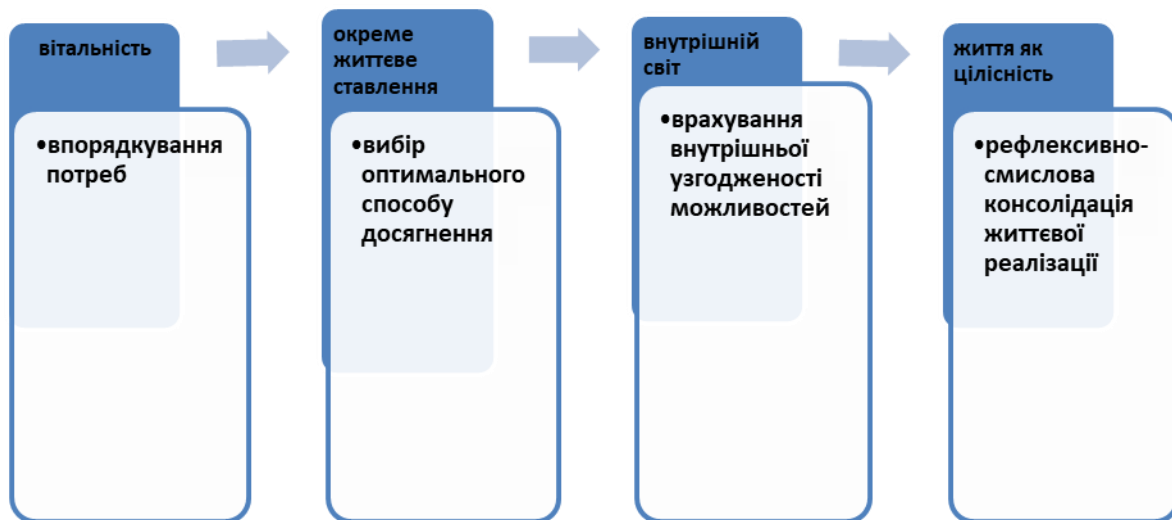


Рис. 1. Модель функціональних меж інфантильності в ситуації життєвої кризи

Запропонована модель визначення функціональних меж інфантильності демонструє їх поступовість ускладнення задля набуття оптимальної збалансованості особистістю в переживанні життєвих криз, а саме оптимальна межа здатна, залежно від стану світу й нашого власного бажання, змінювати свої характеристики, тим самим забезпечуючи взаємодію людини зі світом, адекватну її можливостям, мотивам і цінностям. Оптимальна психологічна межа являє собою вибудований у процесі життєвого шляху зусиллями самої людини функціональний орган, який в інфантильній особистості порушений і, як показує практика, потребує психологічної корекції.

Так, в онтологічному полі вітальності домінуючою є зона потреб-нісних еталонів, куди надходить сигнал їх обов'язкового задоволення.

Але протікання реальних процесів організації поведінки неможливе без задіяння вищих психічних функцій, які локалізовані в решті зазначених онтологічних полів. Вважаємо, що основна проблема порушення функціональних меж інфантильності розпочинається якраз у зоні вітальності за рахунок затримки потребнісного збудження, що призводить до загальної затримки переходу в мотиваційно-смыслові зони життєвої реалізації людини. Так, порушення механізму затримки в зоні представництва потреб може призводити до немотивованих або слабкомотивованих вчинків за типом «короткого замикання» і, в результаті, діяльність людини в той чи інший момент підкоряється випадковим або зручним збудженням. Зрозуміло, що якщо мотиваційне поле дійшло у своєму онтогенетичному розвитку до рівня адекватного задоволення базових потреб, то таких зсувів не повинно виникати, але у випадку слабкості розвиненості вітального поля з'являються ознаки незрілості. Тому важливо в ході індивідуального розвитку враховувати оптимальну для певної ситуації межу співвіднесення інформації про стан внутрішнього й зовнішнього просторів. А для цього потрібна подвійна чутливість: внутрішня, із боку внутрішнього тіла (чутливість до Себе), і зовнішня, що виникає в процесі взаємодії зі світом (чутливість до Світу). Недарма Т. Титаренко як авторка моделі життєвого шляху зазначає, що зміна особистісного простору збігається з кризою в житті індивіда, яка виникає як наслідок досягнення певного рівня психологічної зрілості і соціальних вимог, пропонованих індивіду на певній стадії розвитку (Титаренко, 2008). Також погоджуючись із думкою Ф. Василюка, підкреслимо, що в складному життєвому світі присутні різноманітні типи критичних ситуацій, але саме в ситуації кризи суб'єкт зіштовхується з неможливістю реалізації певного мотиву (Василюк, 1995). І тому в міру дорослішання людина повинна оцінювати різноманітні способи задоволення потреб, адже інтегральний образ однієї й тієї самої потреби в дорослої людини набагато ширший. І він може реалізуватися більшою кількістю мотивів, а отже, ширшим і глибшим охопленням ситуації та власних можливостей. Відтак особистість може уникнути стану переживання кризи як глобальної поразки всієї своєї цілісності, а інфантильній особистості це зробити дуже важко.

Перехід з онтологічного поля «вітальності» до зон «окремого життєвого ставлення», «внутрішнього світу» та «життя як цілісності» задіює соціальні еталони організації поведінки. Особливого значення

тут набуває ситуація перетину, з одного боку, процесів прийняття відповідного рівня розвитку людини суспільством, із другого – прийняття-осмислення нею себе в новій соціально-психологічній якості. Серед соціально значущих факторів такого перетину особливе місце посідає процес особистісної ініціації (Вірна, 2008). Ініціація як своєрідний ритуал посвяти рівнозначний онтологічній зміні екзистенційного стану. Так, зокрема, М. Еліаде зазначає, що феномен «посвяти» постійно співіснує з реальним життям людини. Людське життя повне глибинних криз, тривоги, утрат і набуття самого себе, «смерті й воскресіння». У моменти загальної кризи людство застосовує способи оновлення, для того щоб змінити життя (Еліаде, 2002). Отже, криза завжди є випробуванням для особистості, оскільки кожен перехід новий рівень життя на нову лінію розвитку особистості призводить до порушення наявної захисної структури. Захисна структура існує у вигляді ієрархії цінностей, соціально-психологічних установок, належності до певної соціальної й референтної групи, моральних цінностей суспільства тощо. Якщо людина їх позбавлена чи не розвиває, або, як у випадку прояву інфантильності, не потребує, тоді її образ Я втрачає завершеність і цілісність.

Завершуючи теоретичні роздуми щодо визначення функціональних меж інфантильності в ситуації життєвої кризи, вважаємо принциповим зазначити, що функціональні резерви інфантильної особистості визначаються незрілістю комплексу «Я», який виступає в ролі незрілої позиції спостереження стосовно як до зовнішнього, так і внутрішнього світу. Іншими словами, людина завжди дивиться і в зовнішній, і у внутрішній світ крізь призму свого «Я». Тобто чим міцніший і сталіший є цей комплекс, тим кращою є позаситуаційна поведінка людини, тим краще вона диференціює оцінки зовнішнього значимого світу. Завдяки цьому людина привносить свою визначеність через будь-які ситуації, інколи, навіть усупереч усім змінам навколишнього світу – саме в цьому випадку йдеться про високий рівень особистісного розвитку. Однак у ході онтогенезу комплекс «Я» тією чи іншою мірою змінюється й уточнюється, а особливо в період інтенсивного його розвитку (дитинство, юність), що є закономірним процесом, він може досить потужно перетворюватися. Тому основна психокорекційна робота з інфантильною особистістю повинна припадати саме на ці сензитивно-активні періоди онтогенезу.

Висновки й перспективи. Проведене теоретичне обґрунтування та моделювання функціональних меж інфантильності в ситуації

життєвої кризи розкриває науковий простір методологічного аналізу проблеми інфантилізму в характеристиках переінтеграції комплексу Я із задіянням потребово-мотиваційної сфери від вітальних атрибутів до онтології рефлексивно-смислових перетворень особистості. Перспективами подальшого вивчення проблеми є визначення модальностей комплексу Я інфантильної особистості в умовах переживання життєвих криз і врахування клінічної картини й спрацьовування захисних механізмів в окресленні функціональних меж інфантильності.

Література

1. Амбрумова, А. Г. (1985). Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. *Психологический журнал*, 6 (6), 107–115.
2. Ахмеров, Р. А. (1994). Биографические кризисы личности: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01. Москва.
3. Василюк, Ф. Е. (1995). Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций. *Психологический журнал*, 16 (3), 90–101.
4. Василюк, Ф. Е. (1984). Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва: Изд-во Моск. ун-та.
5. Вірна, Ж. П. (2008). Особистісна ініціація відчуження як функція соціальної адаптації, *Вісник Прикарпатського університету. Філософські та психологічні науки*, 143–146.
6. Гроф, С., Гроф, К. (2003). Духовный кризис: когда преобразование личности становится кризисом. Москва: Изд во Трансперсонального ин-та.
7. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. (1997). Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*, 18(6), 35–44.
8. Карвасарский, Б. Д. (2006). *Клиническая психология*. Санкт-Петербург: Питер.
9. Колесов, Д. В. (1991). *Эволюция психики и природа наркотизма*. Москва: Педагогика.
10. Линдемманн, Э. (2006). Клиника острого горя. *Психология мотивации и эмоций*. Москва: МПСИ, 591–598.
11. Олпорт, Г. (2002). Становление личности. Москва: Смысл.
12. Сабельникова, Е. В., Хмелева, Н. Л. (2016). Инфантилизм: теоретический конструкт и операционализация. *Образование и наука*, 3 (132), 89–105.
13. Селье, Г. (1982). Стресс без дистресса. Москва: Прогресс.
14. Титаренко, Т. М. (2008). Життєві завдання як практики самоконститування особистості. *Соціальна психологія*, 6, 3–11.
15. Титаренко, Т. М. (2018). Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації. Кропивницький: Імекс-ЛТД.
16. Чуйко, Г. В., Комісарик, М. І. (2019). Проблема життєвих криз особистості у психології. *Психологічний часопис*, 5(1), 41–56. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21.3>

17. Элиаде, М. (2002). Тайные общества. Обряды инициации и посвящения. Киев.
18. Эриксон, Э. (2018). Детство и общество. Санкт-Петербург: Питер.
19. Шапорева, А. А. (2002). Аналитический обзор исследований понятий психическая зрелость, нарушения развития и психический инфантилизм. *Журнал прикладная психология*, 3, 45–51.
20. Beautrais, A. (2000). Risk factors for suicide and attempted suicide among young people. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34 (3), 420–436. DOI: <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2000.00691.x>
21. Nolen, H. S. (2013). *Abnormal Psychology*. 6th ed. Boston, USA: McGraw–Hill.
22. Podolskij, A. (2012). Development and Learning. In: *Encyclopedia of the sciences of learning*, 944–950. New-York; Heidelberg: Springer.

References

1. Ambrumova, A. G. (1985). Analiz sostoyaniy psihologicheskogo krizisa i ih dinamika [Analysis of the states of a psychological crisis and their dynamics]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 6 (6), 107–115 (in Russian).
2. Ahmerov, R. A. (1994). Biograficheskie krizisyi lichnosti [Biographical crises of personality]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva (in Russian).
3. Vasilyuk, F. E. (1995). Zhiznennyiy mir i krizis: tipologicheskij analiz kriticheskikh situatsiy [The world of life and crisis: a typological analysis of critical situations]. *Psihologicheskij zhurnal – Journal of Psychology*, 16 (3), 90–101 (in Russian).
4. Vasilyuk, F. E. (1984). Psihologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta (in Russian).
5. Virna, Zh. P. (2008). Osobystisna initsiatsiia vidchuzhennia yak funktsiia sotsialnoi adaptatsii [Personal initiation of alienation as a function of social adaptation]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Filosofski ta psykholohichni nauky – Bulletin of the Precarpathian University. Philosophical and Psychological Sciences*, 143–146 (in Ukrainian).
6. Grof, S., Grof, K. (2003). Duhovnyiy krizis: kogda preobrazovanie lichnosti stanovitsya krizisom [Spiritual crisis: when personality transformation becomes a crisis]. Moskva: Izd vo Transpersonalnogo in ta. (in Russian).
7. Zeer, E. F., Syimanyuk, E. E. (1997). Krizisyi professionalnogo stanovleniya lichnosti [Crises of professional development of the personality]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 18(6), 35–44 (in Russian).
8. Karvasarskiy, B. D. (2006). Klinicheskaya psihologiya [Clinical psychology]. Sankt-Peterburg: Piter (in Russian).
9. Kolesov, D. V. (1991). Evolyutsiya psihiki i priroda narkotizma [The evolution of the psyche and the nature of drug addiction]. Moskva: Pedagogika (in Russian).

10. Lindemann, E. (2006). Klinika ostrogo gorya [Acute Grief Clinic]. *Psihologiya motivatsii i emotsiy – Psychology of motivation and emotions*. Moskva: MPSI, 591–598 (in Russian).

11. Olport, G. (2002). Stanovlenie lichnosti [Formation of personality]. Moskva: Smyisl (in Russian).

12. Sabelnikova, E. V., Hmeleva, N. L. (2016). Infantilizm: teoreticheskiy konstrukt i operatsionalizatsiya [Infantilism: a theoretical construct and operationalization]. *Obrazovanie i nauka – Education and Science*, 3 (132), 89–105 (in Russian).

13. Sele, G. (1982). Stress bez distressa [Stress without distress]. Moskva: Progress (in Russian).

14. Tytarenko, T. M. (2008). Zhyttievi zavdannia yak praktyky samokonstytuiuvannia osobystosti [Life tasks as practices of self-constitution of personality]. *Sotsialna psikhohiia – Social Psychology*, 6, 3–11 (in Ukrainian).

15. Tytarenko, T. M. (2018). Psykholohichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloï travmatyzatsii [Psychological health of the individual: means of self-help in conditions of long-term trauma]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD (in Ukrainian).

16. Chuiko, H. V., Komisaryk, M. I. (2019). Problema zhyttievykh kryz osobystosti u psikhologii [The problem of life crises of personality in psychology]. *Psykholohichni chasopys – Psychological Journal*, 5(1), 41–56 (in Ukrainian).

17. Eliade, M. (2002). Taynyie obschestva. Obryady initsiatsii i posvyascheniya [Secret societies. Rites of initiation and dedication]. Kiev (in Russian).

18. Erikson, E. (2018). Detstvo i obschestvo [Childhood and society]. Sankt-Peterburg: Piter (in Russian).

19. Shaporeva, A. A. (2002). Analiticheskiy obzor issledovaniy poniaty psikhicheskaya zrelost', narushenie razvitie, i psikhicheskiy infantilizm [Analytical review of exploration of the concepts of psychological maturity, developmental disorder, and psychological infantilism]. *Zhurnal prikladnoi psihologii – Journal of Applied Psychology*, 3, 45–51 (in Russian).

20. Beautrais A. (2000). Risk factors for suicide and attempted suicide among young people. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34 (3), 420– 436. DOI: <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2000.00691.x>

21. Nolen, H. S. (2013). *Abnormal Psychology*. 6th ed. Boston, USA: McGraw–Hill.

22. Podolskij, A. (2012). Development and Learning. In: *Encyclopedia of the sciences of learning*, 944–950. New-York; Heidelberg: Springer.

Received: 07.10.2020

Accepted: 19.10.2020

ПСИХОЛОГІЧНІ МАРКЕРИ РЕЛІГІЙНИХ НОВИН ЯК ФОРМИ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Коструба Наталія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна,
chmil.nata@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-3852-4729>

Мета. Мета статті – емпірично визначити основні психологічні маркери релігійних новин.

Методи. Для реалізації мети дослідження використано комп'ютерне забезпечення Statistica 12 та Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC2015). Матеріалом для дослідження обрано новини найчисельніших церков в Україні (православні, католики, протестанти). Для аналізу застосовано всі інформаційні повідомлення за період із 27.11. по 03.12. 2020 р., розміщені на офіційних інтернет-сайтах. Загалом проаналізовано 43 інформаційні повідомлення.

Результати. Серед усіх категорій стильових слів в опрацьованих повідомленнях домінують прийменники, сполучники й займенники. Аналіз змістовного наповнення релігійних новин продемонстрував, що найбільше текст стосується просторових зв'язків (7,03 %), мотиваторів (drivers), які спонукають до дій (5,99 %), когнітивних процесів (4,74 %), соціуму та соціальних процесів (2,96 %), приналежності (2,17 %), релігійна термінологія (2,08 %). Оцінка частотності використання слів у релігійних новинах виявила, що найчастіше використовуються слова «українське», «церква», «храм». Змістовно новини часто стосуються відзначення знаменних дат чи вшанування пам'яті тощо. Це підтверджує часте вживання слів «року» й «свят». Загалом, релігійні повідомлення закликають до єдності, постійно використовуючи слова «наш», «наше», за їх допомогою намагаються згуртувати наш народ навколо української ідентичності. Також часто в релігійних новинах використовують слова «орган» і «представник». Тут ідеться про уповноважені органи влади.

Висновки. Релігійні новини виконують просвітницьку діяльність і соціальну рекламу єдності та взаємопідтримки не лише на основі спільної віри, але й однієї нації й подолання складних часів для всієї аудиторії (як-от пандемія Covid-19). Релігійні новини апелюють не лише до віри, але й до розуму своєї аудиторії, про що свідчить когнітивна складність тексту. Повідомлення спрямовані на оцінку та обговорення сьогодення без прогнозів на майбутнє. Наскрізною характеристикою всіх повідомлень є звернення до церковної замученості за посередництва закликів до молитов і читання релігійної літератури. У сучасних релігійних новинах часто згадуються органи державної влади, наголошується на їх авторитетності.

Ключові слова: релігія онлайн, релігійні комунікації, психолінгвістика, психологія новин, LIWC2015.

Natalia Kostruba. Religious News as a Form of Mass Communication: Psychological Markers. Purpose. The purpose of the article is to empirically determine the main psychological markers of religious news.

Methods. To achieve the goal of the study, we used computer software Statistica 12 and Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC2015). Research materials were news of the largest churches in Ukraine (Orthodox, Catholic, Protestant). All information messages for the period from 27.11.–03.12.2020. In total, 43 information messages were analyzed.

Results. Prepositions, conjunctions and pronouns dominate among all categories of stylistic words. The analysis of religious news showed that most of the text concerns spatial connections (7,03 %), motivators (drivers) that motivate actions (5,99 %), cognitive processes (4,74 %), society and social processes (2,96 %), affiliation (2,17 %), religious terminology (2,08 %). The words «Ukrainian», «church», «temple» are most often used in religious news. The content of the news is often about celebrating significant dates or commemorating, and so on. This fact confirms the frequent use of the words «year» and «holidays». In general, religious messages call for unity, using the words «ours» and trying to unite people around Ukrainian identity. The words «authority» and «representative2 are often used in religious news.

Conclusions. Religious news carries out educational activities and social advertising of unity and mutual support. The unifying factors are not only the common faith, but also one nation and overcoming difficult times for the whole audience (in particular, the Covid-19 pandemic). Religious news has a great cognitive complexity of the text. Messages evaluate and discuss the present, no predictions for the future. A cross-cutting feature of all messages is the appeal to church involvement, calls to prayer and reading of religious literature. Modern religious news often mentions public authorities, emphasizing their authority.

Key words: online religion, religious communications, psycholinguistics, psychology of news, LIWC 2015.

Коструба Наталья. Психологические маркеры религиозных новостей как формы массовой коммуникации. Цель. Цель статьи – эмпирическое изучение основных психологических маркеров религиозных новостей.

Методы. Для реализации цели исследования мы использовали компьютерное обеспечение Statistica 12 и Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC2015). Материалом для исследования выбрали новости многочисленных церквей в Украине (православные, католики, протестанты). Для анализа использовались все информационные сообщения за период с 27.11. по 03.12. 2020 г., которые были размещены на официальных интернет-сайтах. Всего анализируется 43 информационные сообщения.

Результаты. Среди всех категорий стилизованных слов в обработанных сообщениях доминируют предлоги, союзы и местоимения. Анализ содержательного

наполнения религиозных новостей продемонстрировал, что больше всего текст касается пространственных связей (7,03 %), мотиваторов (drivers), которые побуждают к действиям (5,99 %), когнитивных процессов (4,74 %), социума и социальных процессов (2,96 %), принадлежности (2,17 %), религиозной терминологии (2,08 %). Оценка частоты использования слов в религиозных новостях подтвердила, что наиболее часто используются слова «украинское», «церковь», «храм». Содержательно новости часто касаются празднования знаменательных дат или памяти. Это подтверждает частое использование слов «года» и «праздников». Религиозные сообщения призывают к единству, постоянно используя слова «наш», «наше» и пытается сплотить наш народ вокруг украинской идентичности. Также часто в религиозных новостях используют слова «орган» и «представитель», здесь речь идет о компетентных органах.

Выводы. Религиозные новости осуществляют просветительскую деятельность и социальную рекламу единства и взаимной поддержки на основе не только общей веры, но и одной нации и преодоления сложных времен для всей аудитории (например пандемии Covid-19). Религиозные новости апеллируют не только к вере, но и к разуму своей аудитории, о чем свидетельствует когнитивная сложность текста. Сообщения направлены на оценку и обсуждение настоящего без прогнозов на будущее. Сквозной характеристикой сообщений является их обращение к церковной вовлеченности, призыв к молитвам и чтению религиозной литературы. Современные религиозные новости часто упоминают органы государственной власти, отмечают их авторитетность.

Ключевые слова: религия онлайн, религиозные коммуникации, психолингвистика, психология новостей, LIWC 2015.

Вступ. Сучасні комунікації у всіх сферах життєдіяльності все частіше реалізуються онлайн, що забезпечує поширення інформаційних повідомлень серед широкої маси людей. Такі тенденції проявляються і в релігійній сфері. Для привернення уваги молоді церкви все частіше використовують сайти, соціальні мережі та мобільні додатки.

Релігійні новини вже давно є складовою частиною пересічного інформаційного огляду дня. Часто релігійні ЗМІ поширюють новини не лише культово-обрядового чи світоглядного змісту, а й дають оцінку державним, військовим чи політичним подіям. Загалом під релігійними новинами можна вважати всі новини, які мають своїм предметом огляд релігійного кола питань. Або ж новини від релігійних інституцій, котрі крізь призму свого світогляду розглядають усі події країни та світу. Дослідження релігійних новин, їхньої специфіки, змісту й впливу на громадську думку проводяться науковцями у всьому світі (Carignan, Marcil-Morin, 2018; Hart, Turner, Knupp, 1981; Mostafazadeh-Bora, Zarghami, 2017).

Вивчення релігійних новин часто здійснюється в певному контексті. Так, існують дослідження того, як відбувається висвітлення релігійної приналежності біженців і, отже, формування певного ставлення в глядачів телевізійних новин (Nassar, 2020). Про розкриття в новинах різних релігійних напрямів і їхніх представників, поділ їх на «хороші» та «погані» говорять R. A. Thomson, J. Z. Park, D. Kendall (Thomson, Park, Kendall, 2019).

Один із напрямів дослідження зосереджується на тому, як сприйняття релігійних новин залежить від когнітивних стилів. Загалом науковці припускають, що аналітичне мислення має тенденцію послаблювати релігійну віру (Gervais, Norenzayan, 2012). Sara Savage з колегами емпірично виявили, що в релігійному пізнанні люди використовують когнітивну простоту, а не складні мисленнєві процеси (Savage, 2013). Цей факт може частково пояснити результати дослідження щодо сприймання фейкових новин, отримані групою вчених на чолі з M. V. Bronstein. Виявлено, що релігійні особистості частіше схильні вірити фейковим новинам (Bronstein, Pennycook, Bear, Rand, Cannon, 2019).

Про тісний зв'язок між релігійними й політичними міркуваннями в ЗМІ стверджують учені на чолі з M. Hinrichsen, аналізуючи вміст обсягу релігійних новин у висвітленні ЄС у німецьких та голландських газетах (Hinrichsen, Boomgaarden, De Vreese, Van der Brug, Hobolt, 2012). Особливості подання однієї й тієї самої події в загальнопопулярних, політичних і релігійних виданнях розкрито в працях J. Y. Abbott (Abbott, 2011). На основі результатів роботи дослідниця аналізує журналістські формати висвітлення новин у різних сферах і виданнях.

Мета дослідження – емпірично визначити основні психологічні маркери релігійних новин.

Методи та процедура дослідження. Для реалізації мети дослідження використано комп'ютерне забезпечення Statistica 12 та Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC) (Pennebaker, Boyd, Jordan, Blackburn, 2015). Програма LIWC є ефективним методом вивчення емоційних, когнітивних і структурних компонентів, що наявні у вербальних та письмових зразках мовлення людей. Програма активно використовується науковцями для прикладних досліджень (Pennebaker, Chung, Frazee, Lavergne, Beaver, 2014). LIWC містить два блоки – програмне забезпечення та словники. Убудовані в програму відразу англійський і німецький словники. Український словник до програми

розробив С. В. Засекін (Zasiekin, Bezuglova, Hapon, Matiushenko, Podolska, Zubchuk, 2018).

LIWC дає змогу отримати понад 80 показників за лінгвістичними, психологічними, граматичними шкалами. Ми у своїй роботі розглянемо психологічні й лінгвістичні показники. Більшість змінних LIWC2015 виражаються у відсотках від загальної кількості слів.

Матеріалом для дослідження обрано новини найчисленніших церков в Україні (православні, католики, протестанти). Інформація щодо кількості релігійних організацій ґрунтується на даних Департаменту у справах релігій та національностей Міністерства культури України (Report, 2019). Для аналізу використано всі інформаційні повідомлення за період із 27.11. до 03.12. 2020 р., які були розміщені на офіційних інтернет-сайтах Православної церкви України (ПЦУ, romisna.info), Української православної церкви Московського патріархату (УПЦ МП, news.church.ua), Української греко-католицької церкви (УГКЦ, ugcc.ua) та Протестантської церкви України (протестанти, baptyst.com). В усіх заявлених церквах наявні прес-служби й офіційні очільники, окрім протестантизму, який представлений безліччю конфесій. Ми розглядаємо звернення Ради Євангельських протестантських церков України, яка є координаційним органом таких церков. Загалом, проаналізовано 43 інформаційні повідомлення.

Обговорення результатів. Загалом усі опрацьовані новини становили 18 367 слів, середня довжина речення – 19,71 слів. Український словник у програмі LIWC2015 розпізнав 98,17 % від усього тексту.

Наше дослідження ґрунтується на думках Y. R. Tausczik та J. W. Pennebaker про існування широких категорій слів, які мають різні психометричні та психологічні властивості: змістовні (іменники, регулярні дієслова, прикметники й прислівники) і стильові чи функціональні (займенники, прийменники, сполучники, допоміжні дієслова). Автори стверджують, що функціональні слова, зазвичай, є більш надійними маркерами психологічних станів, ніж змістовні (Tausczik, Pennebaker, 2010). У табл. 1 представлено результати аналізу стильових слів.

Серед усіх категорій стильових слів в опрацьованих повідомленнях домінують прийменники, сполучники та займенники. Найбільш численними серед займенників є безособові (2,47 %), які представлені в тексті: *інші, ці, тих, усіх, кожного*. В опрацьованих релігійних

повідомленнях виявлено достатньо високі відсотки вживання прийменників (8,59 %) і сполучників (5,7 %), що свідчить про когнітивну складність (Pennebaker, King, 1999). Такі дані підтверджують, що релігійні новини за своїми стильовими особливостями є доказовими, тобто в тексті зазначається багато фактів, попередніх подій тощо. Також аналіз стильових маркерів опрацьованих повідомлень дав змогу виявити незначні прояви емоційної напруги, що підтверджується частим використанням запитальних слів (1,84 %) і заперечень (0,93 %).

Таблиця 1

Стильові показники релігійних новин

	General indicators, %
Total function words	19,95
Total pronouns	5,28
Personal pronouns	1,19
1st pers singular	0,16
1st pers plural	0,51
2nd person	0,17
3rd pers singular	0,19
3rd pers plural	0,16
Impersonal pronouns	2,47
Prepositions	8,59
Auxiliary verbs	0,55
Common Adverbs	1,04
Conjunctions	5,70
Negations	0,93

Наступним етапом аналізу релігійних новин стала оцінка їх змістовного наповнення. Загалом 77,76 % з усіх опрацьованих слів потрапили до категорії відносності, тобто їх змістове наповнення залежить від контексту. Також ця категорія демонструє те, на чому акцентовано увагу, на пов'язаності рухом, часом чи простором. Так, у релігійних новинах часто йдеться про просторовий зв'язок (7,03 %), що проявляється в словах *народ, громада, національний* тощо. Також достатньо часто в повідомленнях ідеться про те, що всі ми проживаємо в один час і, отже, пов'язані (2,49 %). Такі результати демонструють, що релігійні новини реалізують просвітницьку діяльність й соціальну рекламу єдності та взаємопідтримки не лише на основі спільної

віри, але й однієї країни й однаково складні часи для всієї аудиторії (як-от пандемія Covid-19).

Порівняно часто в релігійних новинах згадуються про соціум та соціальні процеси (2,96 %). Серед слів цієї категорії трапляються акценти на *громаду, народ, братів та сестер*. Підкреслення соціальних зав'язків найчастіше стосується сім'ї (0,57 %), що, імовірно, означає традиційне релігійне звертання «дорогі брати та сестри». Емоційних слів у релігійних новинах виявлено не багато – 1,37 %, більшість із них мають позитивне емоційне спрямування (0,92 %). У межах цієї категорії найчастіше трапляються слова *спільний, безпека, віра, надія, допомога, створення* тощо.

Багато слів в опрацьованих повідомленнях стосуються когнітивних процесів (4,74 %), а найбільша кількість слів цієї тематичної групи – розрізнення (1,77 %), серед яких – *різних, інших, відзнак*. Також часто бувають слова, що вказують на причинно-наслідкові зв'язки (1,16 %), а саме: *так...як, бо, адже*. Багато слів, які вказують на когнітивні процеси, демонструють, що релігійні новини апелюють не лише до віри, але й до розуму своєї аудиторії.

Численною виявилася категорія слів – мотиваторів, тобто тих, що спонукають до дій (5,99 %). Найбільше лексем цієї тематичної групи стосуються приналежності (2,17 %), а саме *спільнота, член, храм, церква*. Також серед мотиваторів часто використовуються слова влади (1,01 %), серед яких – *керівництво, влада, президент, мільонери* тощо. Так, релігійні новини очікувано опираються на приналежність до однієї релігійної спільноти й часто на цьому наголошують. Проте отримані результати порівняно частих згадок влади демонструють тісний взаємозв'язок релігії та політики в нашій країні.

Проаналізувавши часову перспективу опрацьованих релігійних новин, ми виявили, що найчастіше вони описують сучасні події (1,03 %), а також опираються на минуле (0,71 %). Дуже рідко в релігійних повідомленнях обговорюють майбутнє (0,26 %).

Щодо змістового наповнення інформаційних повідомлень, то багато слів свідчать про релігійне наповнення новин (2,08 %). До цієї категорії належить специфічна релігійна термінологія, як-от: *євангельський, протестантський, проповідник, Богородиця, Христос, катедральний храм* тощо. Крім того, багато слів стосуються роботи (1,15 %), а саме: *організовувати, працювати, обов'язки* тощо. Отже, у релігій-

них новинах звітують про активну діяльність церков, а також пропагують активну діяльність активістів і волонтерів.

За допомогою функції Text Mining у програмі Statistica 12 виявлено найчастотніші слова в опрацьованих 43 повідомленнях. Частоту вживання лексем перевіряли за коренем слова, тобто слова розглядали без закінчень. Ці дані представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Найчастотніші слова в релігійних новинах

	Слово	Кількість повторів
1	укр	185
2	церкв	114
3	храм	112
4	року	78
5	свят	68
6	єпископ	59
7	православн	56
8	орган	53
9	митропол	51
10	наш	50
11	божу	48
12	життя	44
13	владик	43
14	нову	41
15	люд	40
16	питан	35
17	представник	31
18	священник	31

Найчастіше в релігійних новинах наголошено на національній приналежності, а також уживають слово «українське». Змістовно це стосується відзначення знаменних дат чи вшанування пам'яті тощо, що підтверджує часте використання слів «року» й «свят». Такі результати свідчать, що релігія закликає до єдності, постійно використовуючи слова «наш», «наше», і намагається згуртувати наш народ навколо української ідентичності. Традиційно достатньо поширеною є релігійна термінологія («церква», «храм», «єпископ», «священник» тощо). Проте часто в релігійних новинах використовують слова «орган» та «представник», тут ідеться про уповноважені органи влади.

Так, простежено чітку підтримку релігійними інституціями держави та її представників.

Достатньо часто в релігійних новинах розповідають про повсякденне життя й сучасні зміни у зв'язку з пандемією, використовуючи слова «життя», «нову» тощо. Описують нову реальність, коли релігія стає частиною віртуального світу. На підтвердження цього деякі новини мають заголовок і короткий опис події з прикріпленим відео з виступами й промовами. Цікавий, на наш погляд, виявлений результат щодо частого повторення слова «питання». Так, релігія, яка зазвичай знає відповіді на більшість запитань, покладаючись на віру в Бога та його слово, у сучасному світі ставить запитання для роздумів для своєї аудиторії.

Висновки та перспективи. Сучасні релігійні новини є потужним засобом масової комунікації. Психологічний аналіз релігійних новин за тиждень дав можливість виокремити основні маркери. Загалом, релігійні новини володіють високою когнітивною складністю, про що свідчать і стильові, і змістовні показники. Такі новини часто описують, а також дають оцінку різним подіям із наведенням фактів, аргументацією та поясненнями. Змістовний аналіз інформаційних повідомлень демонструє акценти таких новин на єдності, на спільності простору (одна земля, один народ), приналежності до однієї спільноти, яка поєднана не лише вірою, але й національною ідеєю. Це підтверджує також статистичний аналіз частотності використання слів: слово «українське» трапляється в релігійних новинах найбільше, порівняно із іншими.

Сучасні релігійні новини часто згадують органи державної влади, наголошують на їхній авторитетності. Це підтвердили й результати, отримані за допомогою програми (у категорії мотиватори (drivers), крім афіляції, простежуємо часте звертання до влади) та аналізу частотного застосування слів (часте використання «представник», «орган» тощо). Такі дані демонструють, що релігія й політика в нашій країні пов'язані, підтримують одне одного.

Загалом, текст насичений неозначеними займенниками для привернення уваги, що всі описані події стосуються всіх і кожного. Повідомлення спрямовані на оцінку та обговорення сьогодення, без прогнозів на майбутнє. Наскрізною характеристикою всіх повідомлень є зверненням до церковної залученості, закликами до молитов і читання релігійної літератури, а також зверненням до авторитетності влади.

Література

1. Abbott, J. Y. (2011). Writing the news: A comparison of objective, religious, and political opinion presses. *Journalism*, 12 (3), 349–365. DOI: <https://doi.org/10.1177/1464884910388222>
2. Bronstein, M. V., Pennycook, G., Bear, A., Rand, D. G., Cannon, T. D. (2019). Belief in Fake News is Associated with Delusionality, Dogmatism, Religious Fundamentalism, and Reduced Analytic Thinking. *Journal of applied research in memory and cognition*, 8 (1), 108–117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.09.005>
3. Carignan, M. E., Marcil-Morin, S. (2018). Canada Transmediality as News Media and Religious Radicalization. *Global convergence cultures: transmedia earth*, (121–139). Routledge Advances in Internationalizing Media Studies.
4. Gervais, W. M., Norenzayan A. (2012). Analytic Thinking Promotes Religious Disbelief. *Science*, 336 (6080), 493–496. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1215647>
5. Hart, R. P., Turner, K. J., Knupp, R. E. (1981). A rhetorical profile of religious news-time, 1947–1976. *Journal of communication*, 31 (3), 58–68. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1981.tb00428.x>
6. Hinrichsen, M., Boomgaarden, H., De Vreese, C., Van der Brug, W., Hobolt, S. B. (2012). Priming religion: The effects of religious issues in the news coverage on public attitudes towards European integration. *Communications-european journal of communication research*, 37 (1), 29–54. DOI: <https://doi.org/10.1515/commun-2012-0002>
7. Nassar, R. (2020). Framing Refugees: The Impact of Religious Frames on US Partisans and Consumers of Cable News Media. *Political communication*, 37(5), 593–611. DOI: <https://doi.org/10.1080/10584609.2020.1723753>
8. Mostafazadeh-Bora, M., Zarghami, A. (2017). Breaking and Sharing Bad News in End of Life: The Religious and Culture Matters. *Journal of religion & health*, 56 (5), 1655–1657. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10943-016-0249-0>
9. Pennebaker, J. W., Boyd, R. L., Jordan, K., & Blackburn, K. (2015). The development and psychometric properties of LIWC2015. Austin, TX: University of Texas at Austin.
10. Pennebaker, J. W., & King, L. A. (1999). Linguistic styles: Language use as an individual difference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1296–1312. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1296>
11. Pennebaker, J. W., Chung, C. K., Frazee, J., Lavergne, G. M., Beaver, D. I. (2014). When Small Words Foretell Academic Success: The Case of College Admissions Essays. *PLoS ONE*, 9(12): e115844. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115844>
12. Report on the network of religious organizations in Ukraine as of January 1, 2019. URL: https://risu.org.ua/ua/index/resources/statistics/ukr_2019/75410/
13. Savage, S. B. (2013). Head and heart in preventing religious radicalization. In *Head and Heart: Perspectives from Religion and Psychology*/F. Watts, G. Dumbreck (eds.), 157–194. Philadelphia: Templeton Foundation Press.

14. Tausczik, Y. R., & Pennebaker, J. W. (2010). The Psychological Meaning of Words: LIWC and Computerized Text Analysis Methods. *Journal of Language and Social Psychology*, 29(1), 24–54. <https://doi.org/10.1177/0261927X09351676>
15. Thomson, R. A. Park, J. Z. Kendall, D. (2019). Religious Conservatives and TV News: Are They More Likely to be Religiously Offended? *Social problems*, 66(4), 626–644. DOI: <https://doi.org/10.1093/socpro/spy024>
16. Zasiakin, S., Bezuglova, N., Hapon, A., Matiushenko, V., Podolska, O., & Zubchuk, D. (2018). Psycholinguistic Aspects of Translating LIWC Dictionary. *East European Journal of Psycholinguistics*, 5(1), 111–118. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1436335>

Received: 05.09.2020

Accepted: 29.09.2020

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО ПРОСТОРУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З ОЗНАКАМИ ПТСР

Коширець Віктор

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, <https://orcid.org/0000-0002-4790-8839>,
victorkoshirets@gmail.com

Шкарлатюк Катерина

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, shkarlatiuk2012@ukr.net

Мета. У статті розглянуто особливості організації особистісного простору військовослужбовців з ознаками посттравматичного стресового розладу. Визначено основні напрями та підходи до дослідження поняття психологічного простору, а також впливу психотравматичних подій на організацію особистісного простору як компонента структури життєвого простору. Здійснено теоретичне обґрунтування поняття особистісного простору військових й емпірично досліджено його психологічні особливості.

Методи. Використано стандартизовані психодіагностичні методики «Суверенність психологічного простору» С. К. Нартова-Бочавер, опитувальник пацієнта про стан здоров'я Patient Health Questionnaire (PHQ) -9, опитувальник для скринінгу посттравматичного стресового розладу, шкала оцінки впливу травматичної події Impact of Event Scale (IES-R).

Результати. Виявлено, що рівень суверенності простору, тіла, соціальних зв'язків, речей, цінностей пов'язаний із появою ознак ПТСР у військовослужбовців. Проведене дослідження дає підстави констатувати у військовослужбовців з ознаками ПТСР психологічні особливості, які негативно впливають на їхнє повсякденне життя, процеси адаптації, ресоціалізації та організацію їхнього особистісного простору. Низький рівень суверенності психологічного простору засвідчує ознаки депривації, яка проявляється в переживанні підпорядкованості, відчуженості, фрагментарності власного життя й характеризується труднощами в пошуку об'єктів середовища, із якими люди себе ідентифікують.

Висновки. Дослідження показало, що у військових із низьким рівнем суверенності психологічного простору яскраво виражені показники схильності до посттравматичного стресового розладу. Тобто низька суверенність простору, тіла, соціальних зв'язків, речей, цінностей впливає на вірогідність виникнення у військовослужбовців ознак ПТСР. Аналогічний взаємозв'язок виявлено між рівнем суверенності й наявністю тенденції до ПТСР: ті військовослужбовці, які

мають високий рівень суверенності психологічного простору, не мають виражених ознак посттравматичного стресового розладу. Продемонстровано важливість виконання завдань реабілітації, ранньої діагностики та психокорекції військових із метою забезпечення їхнього психічного здоров'я, а також для розвитку особистісної й професійної самореалізації.

Ключові слова: особистісний простір, суверенність психологічного простору, військовослужбовці, травматична подія, ПТСР, психічне здоров'я.

Koshyrets Victor, Shkarlatyuk Kateryna. Peculiarities of Personality Space Organization of Servicemen with PTSD Signs. *The Aim.* The article deals with the peculiarities of personality space organization of servicemen with posttraumatic stress disorder signs. The main directions and approaches to the study of the psychological space concept as well as the impact of traumatic events on personality space organization as a component of a living space structure are identified. Theoretical grounding of the concept of personality space of servicemen is carried out and its psychological peculiarities are empirically studied.

The Methods. The standardized psychodiagnostic methods «Sovereignty of psychological space» by Nartova-Bochaver, the Patient Health Questionnaire (PHQ)-9, the posttraumatic stress disorders screening questionnaire (PTSD SQ), the Impact of Event Scale-Revised (IES-R) are used.

The Results. It has been determined that sovereignty levels of space, body, social relations, things, and values are associated with the appearance of PTSD signs among servicemen. The conducted research allows to ascertain psychological features among servicemen with PTSD signs that negatively affect their daily lives, the processes of adaptation, resocialization, and organization of their personalality space. The low level of psychological space sovereignty shows signs of deprivation, which is manifested in the experience of subordination, alienation, fragmentation of own life and is characterized by difficulties in finding environment objects with which people identify themselves.

The Conclusions. The research showed that indicators of predisposition to posttraumatic stress disorder are clearly expressed among servicemen with the low level of psychological space sovereignty. That is, the low sovereignty of space, body, social connections, things, and values affects the probability of PTSD signs occurrence among servicemen. The similar relationship is found out between the level of sovereignty and the tendency presence to PTSD: those servicemen who have high level of psychological space sovereignty do not have the pronounced signs of posttraumatic stress disorder. The importance of solving the rehabilitation tasks, early diagnoses and psychocorrection of servicemen to ensure their mental health, as well as for the development of their personality and professional self-realization is demonstrated.

Key words: personality space, psychological space sovereignty, servicemen, traumatic event, PTSD, mental health.

Коширец Виктор, Шкарлатюк Екатерина. Особенности организации личностного пространства военнослужащих с признаками ПТСР. *Цель.* В

статье рассматриваются особенности организации личностного пространства военнослужащих с признаками посттравматического стрессового расстройства. Определяются основные направления и подходы к исследованию понятия психологического пространства, а также влияния психотравмирующих событий на организацию личностного пространства как компонента структуры жизненного пространства. Осуществляется теоретическое обоснование понятия личностного пространства военных и эмпирически исследуются его психологические особенности.

Методы. Используются стандартизированные психодиагностические методики «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартова-Бочавер, опросник пациента о состоянии здоровья Patient Health Questionnaire (PHQ)-9, опросник для скрининга посттравматического стрессового расстройства, шкала оценки влияния травматического события Impact of Event Scale (IES-R).

Результаты. Оказалось, что уровень суверенности пространства, тела, социальных связей, вещей, ценностей связан с появлением признаков ПТСР у военнослужащих. Проведенное исследование позволяет констатировать у военнослужащих с признаками ПТСР психологические особенности, которые негативно влияют на их повседневную жизнь, процессы адаптации, ресоциализации и организацию их личностного пространства. Низкий уровень суверенности психологического пространства свидетельствует о признаках депривации, которая проявляется в переживании подчиненности, отчужденности, фрагментарности собственной жизни и характеризуется трудностями в поиске объектов среды, с которыми люди себя идентифицируют.

Выводы. Исследование показало, что у военных с низким уровнем суверенности психологического пространства ярко выражены показатели склонности к посттравматическому стрессовому расстройству. Таким образом, низкая суверенность пространства, тела, социальных связей, вещей, ценностей влияет на вероятность возникновения у военнослужащих признаков ПТСР. Аналогичная взаимосвязь обнаружена между уровнем суверенности и наличием тенденции к ПТСР: те военнослужащие, которые имеют высокий уровень суверенности психологического пространства, не имеют выраженных признаков посттравматического стрессового расстройства. Продемонстрирована важность решения задач реабилитации, ранней диагностики и психокоррекции военных с целью обеспечения их психического здоровья, а также для развития личностной и профессиональной самореализации.

Ключевые слова: личностное пространство, суверенность психологического пространства, военнослужащие, травматическое событие, ПТСР, психическое здоровье.

Постановка наукової проблеми та її значення. Дослідження особистісного простору військовослужбовців – це актуальний напрям вивчення в психології в сучасних умовах життя, для України, зокрема, коли є великий інтерес до військової справи та осіб, які виконують свій військовий обов'язок. Проте недостатньо вивчено аспекти цієї

проблематики, що стосуються питання організації особистісного простору військових, котрі мають ознаки посттравматичного стресового розладу. Саме це набуває особливого значення в контексті системних і диференціально-психологічних досліджень. Участь у бойових діях впливає на свідомість людини, піддаючи її серйозним якісним змінам. Посттравматичні стресові порушення сприяють формуванню специфічних сімейних взаємин, особливих життєвих сценаріїв і можуть впливати на все подальше життя людини. Тому розробка цієї проблеми важлива не лише в теоретичному, але й у практичному плані, зокрема для виконання завдань реабілітації, ранньої діагностики та психокорекції подібних розладів, із метою забезпечення психологічного й психічного здоров'я людини, а також для розвитку особистісної та професійної самореалізації.

Аналіз досліджень заявленої проблематики. В останні десятиліття у вітчизняній психології сформувалося нове методологічне розуміння буття людини, що полягає в суб'єктно-середовищному підході до розгляду особистості, що дає змогу підійти до практичного вивчення особистості як психопросторового явища, котре характеризується певною структурою й володіє низкою властивостей і якостей. Ключовими конструктами в рамках цього підходу є поняття психологічного простору та психологічної суверенності особистості. С. К. Нартова-Бочавер указує, що психологічний простір, його виміри, кордони і їх стійкість можна розглядати і як компоненти структури особистості, і як характеристики основних аспектів її функціонування в соціумі, і як складники самосвідомості особистості (Нартова-Бочавер, 2008).

Проблема психологічного простору особистості та суверенності як характеристики психологічного простору має глибоке коріння як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. У сучасних психолого-педагогічних науках категорія «простір» використовується в декількох смислових аспектах: як основна загальна форма існування руху матерії, як умова його буття і як форма просторово-часового існування й розвитку людини (Головаха & Кроник, 2008).

На передумови до вивчення психологічного простору особистості можна натрапити в класичних теоріях особистості. Вільям Джеймс підкреслював важливість існування меж між особистістю й середовищем, стверджуючи, що людина постійно взаємодіє із середовищем, але не зливається з ним (Джеймс, 2016). Курт Левін розглядає поняття

саме «життєвого простору», у зміст якого включив не лише психологічні явища (мотиви, цілі, когнітивні схеми), а й фізичні, економічні, правові та інші явища навколишнього світу, які також мають значний вплив на індивіда. На думку вченого, життєвий простір динамічний і може змінюватися залежно від ситуації та в онтогенезі (Левін, 2016).

Психологічний простір уключає комплекс фізичних, соціальних і суто психологічних явищ, із якими людина себе ототожнює (територію, особисті предмети, соціальні прихильності, установки). Ці явища стають значущими в контексті психологічної ситуації, набуваючи для суб'єкта особистісного сенсу, та починають охоронятися всіма доступними йому фізичними й психологічними засобами (Коширець, 2016).

Психологічний простір має такі властивості: а) людина сприймає його як своє, присвоєне або створене нею самою, і тому має вартість; б) людина має можливість контролювати й захищати все, що міститься та виникає всередині простору, реалізуючи своє почуття авторства; в) простір існує природно й не рефлексує без виникнення проблемних ситуацій, він «прозорий» і тому з труднощами піддається позитивному опису; г) найважливішою характеристикою психологічного простору є цілісність його кордонів. Емпірично С. К. Нартовою-Бочавер виокремлено й теоретично обґрунтовано шість вимірів психологічного простору особистості, які і являють собою канали взаємодії людини зі світом або, інакше кажучи, різні онтологічні мови, котрі відповідають різним потребам людини. Ось ці виміри: I – власне тіло, II – територія, III – особисті речі (артефакти), IV – часовий режим, V – соціальні зв'язки і VI – смаки (цінності). Усі ці виміри виконують необхідні для самозбереження й самоствердження функції (Нартова-Бочавер, 2008).

Особистісна суверенність заснована на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки. Вона проявляється в переживанні автентичності власного буття (упевненості людини в тому, що вона вчиняє відповідно до власних бажань і переконань), у відчутті своєї доречності в просторово-часових та ціннісних обставинах власного життя. Протилежна суверенності характеристика позначається як депривація, що проявляється в переживанні підпорядкованості, відчуженості, фрагментарності власного життя й характеризується труднощами в пошуку об'єктів середовища, із якими людина себе ідентифікує.

За неможливості знайти психологічну суверенність простежуємо регресії, пов'язані з ригідною фіксацією однієї або декількох мов середовищного самовираження, що проявляється в психосоматичних розладах, територіальній експансії в поведінці, фетишизмі, ритуалізації й надконтролі над тимчасовими характеристиками поведінки, міжособистісних патологіях, сугестивності або схильності до впровадження «надцінних» ідей.

Ключове місце у феноменології психологічного простору займає стан його меж (кордонів) – фізичних і психологічних маркерів, які відділяють область особистого контролю та приватності однієї людини від такої галузі іншої. Дженей та Беррі Уайнхолд описують психологічні кордони як структуру, котра не дає змоги людям утручатися в простір один одного; як межу, яка розділяє сусідні ділянки, психологічні межі, які диференціюють «ваше» й «моє». Люди вчаться створювати свої кордони, спілкуючись із тими особами, у яких є власні межі. У сім'ях із визначеними межами діти чітко розрізняють моє/не моє (Уайнхолд, 2015).

Більшість науковців виокремлюють такі види психологічних кордонів:

- фізичні кордони – можливість володіти власним тілом та майном. Вони визначають, наскільки у фізичному плані люди можуть буди близькими один з одним, сприяють формуванню відповідальності за власний організм. Особи, позбавлені меж, намагаються створювати «броню», захищаючи свої тіла від потенційного вторгнення в їхній особистісний простір, а саме вдаються до постійних заходів захисту (нарощують великі м'язи, страждають від ожиріння);

- емоційні кордони, що відображають почуття людей, які ставляться один до одного на рівні відчуттів. Правильні емоційні кордони встановлюють відмінність між власними почуттями та почуттями інших;

- ментальні кордони – ті, що визначають те, як люди сприймають світ. Вони дають змогу зрозуміти наші цінності, переконання, думки, бажання й потреби так, щоб ми могли відокремити свої погляди й відчуття від поглядів і відчуттів інших людей;

- духовні кордони дають змогу відчути вищі, більш довершені людські аспекти, допомагають розвинути стійкість духовного об'єкта та любити себе безумовно. Порушення духовних меж часто сприймають як навіювання страху й залякування.

У психологічному аспекті для дорослої людини внутрішня зона безпеки – це можливість бути автентичною, розслабитися, не наслідувати нав'язливі стереотипи, не боятися зовнішніх оцінок. Та чимало людей навіть наодинці із собою не відчувають себе в безпеці, а натомість переживають напруженість і тривогу, настороженість, не кажучи вже про те, щоб хоч на деякий час відкинути стереотипи, оскільки вони є міцними орієнтирами, захистом від страху перед невідомим і новим (Figley, 1985).

Особистий психологічний простір дає змогу людині відокремитися, відмежуватися від світу предметів, соціальних і психологічних зв'язків як фону, середовища її життєдіяльності. Залежно від сприйняття навколишнього світу як чужого або спорідненого, діяльність людини може набувати агресивного чи кооперативного характеру.

Стан і збереження психологічного простору, цілісність його кордонів визначають та відображають стан психічного здоров'я індивіда. Порушення кордонів психологічного простору можуть бути проявом і водночас причиною різних форм психічних порушень. У ролі важливих складових частин особистості для оцінки її психологічного стану можна розглядати сформованість вимірювань психологічного простору й стан психологічних меж, їхню стійкість.

Потрібно зазначити, що особистісний простір як інтегроване психологічне утворення особистості, забезпечує її недоторканість, збереження ідентичності, можливість самопрезентації, захист від маніпулятивного та інших негативних впливів із боку інших осіб. Тому можна констатувати, що порушення суверенності психологічного простору особистості можуть виявлятися як насильство над тілом, вторгнення на чужу особисту територію, використання речей без дозволу власника, а це, зі свого боку, призводить до реорганізації структурних елементів особистісного простору людини (Коширець, 2017).

В останні роки з'явилося багато робіт стосовно феноменології психологічної суверенності; більшість із них відкриває зв'язок суверенності й різних аспектів психологічного та соціального благополуччя. Отримано непрямі дані, що свідчать про те, що ставлення людини до інших також можуть бути опосередковані рівнем її суверенності.

Тим часом відповідно до визначень суверенності як балансу між своїми потребами й потребами інших людей або міцності особистіс-

них кордонів можна акцентувати розуміння суверенності як не тільки особистісного, а й міжособистісного феномену, адже кордони відокремлюють простір людини не від абстрактного світу взагалі, а від конкретних світів окремих людей, котрі можуть упроваджуватися самі або відчувати впровадження з боку інших.

Суверенність – це соціально адаптивна якість, що з'являється внаслідок узагальнення повсякденних ситуацій дитинства, у яких суб'єкт або успішно захищав свої особистісні межі, або зазнавав невдачі, але це завжди відбувалося в соціальному контексті. Справді, якщо помірна суверенність дає людині відчуття безпеки, то можна очікувати більшої діалогічності, толерантності, гуманності у відносинах із людьми. Проте досвід депривації стимулює превентивну або захисну агресивність, робить людину особливо чутливою до розрізнення своїх і чужих, тобто не толерантною (McFall M. E. & Maskau, 1992).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування поняття особистісного простору військовослужбовців з ознаками ПТСР та емпіричне дослідження його психологічних особливостей.

У межах дослідження розглянуто особливості організації особистісного простору військовослужбовців, які мають ознаки посттравматичного стресового розладу. У військових з ознаками ПТСР спостерігаємо дезадаптованість та внутрішню напруженість, часто проявляються замкнутість, підвищення тривожності. У стосунках із людьми військовослужбовці із ПТСР є прямолінійними й скептичними, важко йдуть на компроміс. За першої можливості уникнути розмови вони закриваються в собі, не діляться почуттями. Через постійні переживання й страх дають волю почуттям у складних ситуаціях, стають більш поступливими. Зменшення самоконтролю, спонтанність у поведінці, недотримання загальноприйнятих правил призводить до порушення соціальних зв'язків. Прийняття лише старих правил, норм і традицій, що були до стресової ситуації, ускладнює чи навіть унеможлиблює їхню соціальну адаптацію (Александров, 2005).

Межі простору визначають ставлення до малого й великого соціуму – родини та друзів, соціальної групи, етносу, людства. Сприйняття соціуму як свого сприяє вияву конструктивних тенденцій, які проводять людину через прозорі для неї соціальні кордони, формується почуття спільності із широким колом людей. Якщо ж соціум відчувається як чужий, ці межі можуть блокуватися, обмежуючи поле

самоактуалізації особистості виникненням ксенофобії різного масштабу – від життєвої агресивності до нетерпимості до соціально-етнічних груп. Міра переживання свого й чужого визначає здатність особистості до діалогу та спільної творчості в будь-яких сферах життєдіяльності, у тому числі й у військовій справі (Bleich A., Koslowsky M., Dolev A., Lerer B., 1997).

Психологічний простір особистості можна співвіднести з основними проявами психічного: він переживається суб'єктом як збережений чи порушений, що виражається в почуттях спокою чи неспокою; усвідомлюється поблизу своїх кордонів і не усвідомлюється в тих областях, які останнім часом не піддавалися змінам; виражається в поведінці, направленій на об'єкти, значущі для внутрішнього світу.

Структура особистісного простору містить такі компоненти, як адаптаційний, мотиваційний та особистісно-поведінковий, структурна конфігурація яких визначає сферу повноцінного життєздійснення як внутрішнього локусу контролю соціальної діяльності суб'єкта. Кожен із компонентів виконує свої специфічні функції: адаптаційний компонент – пристосувальну, контролюючу й захисну; мотиваційний – стабілізувальну, ідентифікаційну та інноваційну; особистісно-поведінковий – організуючу, комунікативну й акумулювальну.

Безумовно, у військових, а тим більше військовослужбовців, які проходили службу в зоні АТО, особистісний простір є ціннісним середовищем, що забезпечує можливість власної адекватної самореалізації.

С. К. Нартова-Бочавер, характеризуючи поняття «психологічний простір особистості», указувала на те, що стан кордонів власного психологічного світу значною мірою визначає ставлення людини до елементів середовища, тобто його світовідчуття в цілому. Залежно від того, чи сприймається навколишній світ як чужий або рідний, будується й власна діяльність людини в ньому (Нартова-Бочавер, 2008).

Так, кожна особистість прагне захистити власний психологічний простір від надмірного втручання з боку інших людей, що проявляється в активізації різних невербальних характеристик спілкування. Відтак можна стверджувати, що окремі виміри особистісного простору військових зазнають кардинальних змін, що стосується, зокрема, території, особистих речей, соціальних зв'язків, смаків, уподобань тощо. Така реорганізація життя військовослужбовців пов'язана насамперед із впливом стресових факторів на психічне здоров'я, зокрема

пережитих травмувальних подій та їх індивідуальної значимості для людини (Calhoun, Beckham, Bosworth, 2002).

Психологічна суверенність залежить від об'єктивно-середовищних умов життя людини; пов'язана з інстинктом територіальності й слугує соціальною формою реалізації біологічних програм; підтримується різними формами активності суб'єкта та тому пов'язана з індивідуально-особистісними особливостями різних рівнів індивідуальності.

Суверенність проявляється в поведінці, що відповідає бажанням і переконанням суб'єкта; у переживанні безпеки власного психологічного простору й своєї доречності в актуальних просторово-часових обставинах буття. Протилежний полюс конструкту позначений як депривованість, маркується почуттям відстороненості від реальності, самовідчуженням, фрагментарністю власного життя й проблемами з вибором об'єктів самоідентифікації (Коширець, 2016).

Психологічна суверенність пов'язана із життєвою продуктивністю і являє собою умову й результат адаптованості, зрілості та продуктивності особистості. Рівень суверенності в цілому пов'язаний із позитивністю Я-концепції, переживанням осмисленості життя, орієнтацією на активні форми розв'язання проблем. Джерелом порушення особистісної ефективності часто буває пережитий досвід деприваційних впливів, але їх наслідки неоднозначні: вони можуть як призвести до розвитку високого рівня суверенності й агресивної поведінки, так і викликати абсолютно протилежну реакцію.

Ураховуючи вищесказане, що стосується військових, які пережили певні психотравмувальні події, можемо лише припускати, який рівень особистісної суверенності притаманний їм і як це впливає на їхнє життя. Усе залежить від індивідуально-особистісних особливостей. Зважаючи на неналежну підготовку військових до екстремальних умов, зробимо висновок, що посттравматичні стани є дуже важкими для людини, особливо якщо особа тривалий час перебувала в стані стресу або під впливом певних зовнішніх умов. Багато залежить від самої психіки військовослужбовця, його підготовки, як психологічної, так і фізичної. Так, у разі бойових дій посттравматичний стресовий розлад є хронічним та відстроченим. У військових спостерігаються симптоми ПТСР, навіть якщо вони не брали активної участі в бойових діях, а перебували в прифронтовій зоні. Тому, зважаючи на це, можемо говорити про те, що особистісний простір військовослужбовців

зазнає певних змін, причому вони мають деструктивний характер (Kessler, 1995).

Обґрунтовуючи поняття «особистісний простір», ми визначили, що це ті значущі взаємини, без яких неможливо вижити; ті стосунки, котрі задають моральні орієнтири. Ця думка є актуальною в контексті вивчення психологічних особливостей військових, які мають ознаки ПТСР, адже їхні моральні цінності, їхній світогляд значно змінилися після проходження служби в АТО та внаслідок пережитих психотравмувальних подій. Розглянувши теоретичний аспект психологічних особливостей посттравматичного стресового розладу, ознаки й причини виникнення, можемо зробити висновок про те, що на сьогодні в умовах збройного конфлікту в Україні, ця тема є досить актуальною. Узагальнення досліджень є підставою для того, щоб констатувати у військовослужбовців з ознаками ПТСР такі психологічні особливості, які негативно позначаються на їхньому повсякденному житті, на процесах адаптації та ресоціалізації й на організації особистісного простору зокрема.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Вивчення особистісного простору військовослужбовців з ознаками ПТСР здійснювалося на базі лікувально-профілактичного закладу «Волинський обласний госпіталь для інвалідів війни» й консультативно-психологічного центру при кафедрі практичної та клінічної психології ВНУ імені Лесі Українки. Респонденти – військовослужбовці віком від 23 до 58 років, які проходили службу в зоні АТО. У дослідженні взяли участь 122 особи.

Аби дослідити взаємозв'язок вираженості симптомів ПТСР і рівня суверенності особистісного простору досліджуваних, ми використали такі психодіагностичні методики:

1. Методику «Суверенність психологічного простору» (Нартова-Бочавер, 2014);
2. Опитувальник пацієнта про стан здоров'я (Patient Health Questionnaire – PHQ-9);
3. Опитувальник для скринінгу посттравматичного стресового розладу;
4. Шкалу оцінки впливу травматичної події (Impact of Event Scale, IES-R).

У ході дослідження отримано такі результати.

За методикою «Суверенність психологічного простору» одержано такі показники: у 37,7 % досліджуваних виявлено нормативний серед-

ньостатистичний рівень (40–60 Т-балів) суверенності психологічного простору (СПП); у 3,3 % респондентів – низькі показники (менше 40 Т-балів), що свідчить про низький рівень суверенності психологічного простору й 59 % військових мають високі показники (понад 60 Т-балів), що вказує на наявність високої суверенності психологічного простору особистості.

За шкалою суверенності фізичного тіла (СФТ) 24,6 % військово-службовців продемонстрували нормативні показники, що констатується як відсутність спроб людини порушити її соматичне благополуччя; 16,4 % досліджуваних мають низькі показники, що вказує на низький рівень суверенності фізичного тіла, яка проявляється в переживанні дискомфорту, викликаного дотиками, запахами. У 59 % респондентів виявлено високий рівень суверенності фізичного тіла. Це демонструє відсутність спроб людини порушити власне соматичне благополуччя.

За шкалою суверенності території (СТ), у 34,4 % військових виявлено нормативні показники, що означає переживання безпеки фізичного простору, у якому він перебуває (особистої частини або власної кімнати); у 8,2 % досліджуваних – низькі показники, що вказує на низький рівень суверенності території, який проявляється у відсутності простору внаслідок територіальних кордонів. У 57,4 % осіб діагностовано наявність високої суверенності території, що свідчить про переживання безпеки фізичного простору.

За шкалою суверенності світу речей (СР) 40,1 % досліджуваних продемонстрували нормативні, середньостатистичні показники, що передбачає повагу до особистого майна людини, розпоряджатися яким може лише вона; 12 військових (10 %) – низькі показники, що свідчить про низьку суверенність світу речей – невизнання їхнього права мати особисті речі. Із високим рівнем суверенності світу речей виявлено 60 осіб (49 %).

За шкалою суверенності звичок (СЗ) у 44,3 % досліджуваних виявлено нормативні показники, що підтверджує прийняття тимчасової форми організації життя людини; 9,8 % – із низькими показниками, тобто мають низький рівень суверенності звичок – насильницькі спроби змінити комфортний для суб'єкта розпорядок. Високий рівень суверенності звичок показало 46 % військовослужбовців, що свідчить про прийняття часової форми організації життя людини, відсутність насильницьких спроб змінити комфортний для суб'єкта розпорядок.

За шкалою суверенності соціальних зв'язків (СС) у 39,3 % респондентів діагностовано нормативні показники, що виражають право

мати друзів і знайомих, які можуть не схвалюватися близькими; у 8 % – низькі показники, а отже, низький рівень суверенності соціальних зв'язків – контроль над соціальним життям людини. Із високою суверенністю соціальних зв'язків виявлено 52,5 % військових. Це вказує на визнання права особистості мати друзів і знайомих, які можуть не схвалюватися близькими.

За шкалою суверенності цінностей (СЦ) 57,3 % опитаних показали середньостатистичну норму, що є свідченням свободи смаків та світогляду 4,9 % осіб – низький рівень суверенності цінностей – насильницьке прийняття неблизьких цінностей. Високі показники за цією шкалою діагностовано в 37,7 % військовослужбовців.

Результати дослідження психологічного простору за методикою С. К. Нартової-Бочавер подано нижче у вигляді діаграми.

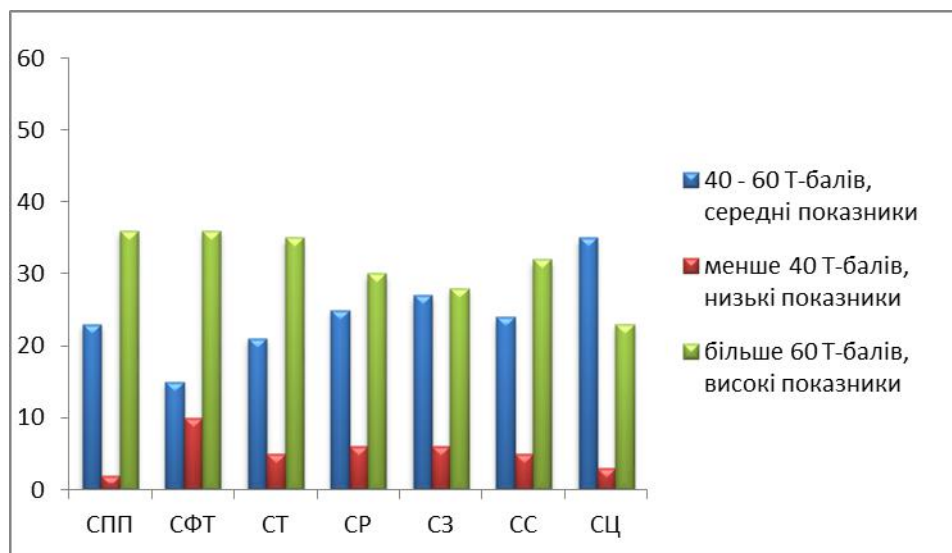


Рис. 1. Діаграма результатів дослідження за методикою «Суверенність психологічного простору»

Отже, можна підсумувати: значна кількість військовослужбовців має високі показники суверенності за всіма шкалами. Водночас серед досліджуваних є такі, які мають середні та низькі дані рівня суверенності, що особливо важливо в контексті нашого психологічного дослідження.

За методикою «Опитувальник пацієнта про стан здоров'я (Patient Health Questionnaire – (PHQ)-9)» отримано такі результати.

У 19,7 % респондентів виявлено наявність депресивного стану. Простежено, що 14,8 % осіб мають ознаки субклінічної або легкої депресії, яка супроводжується пригніченим настроєм, мінливим самопочуттям та вираженою втомою.

4,9 % досліджуваних перебувають у стані депресії помірної тяжкості. Помірна депресія характеризується нездатністю людини жити звичайним життям, наявне повне апатичне ставлення до подій, небажання боротись із ситуацією. Відчуваються роздратування, страх та тривога, втрата інтересу до праці, яка раніше приносила задоволення. Водночас виявлено, що 68,9 % військових не мають схильності до депресії.

Отримані результати представлено на рис. 2.

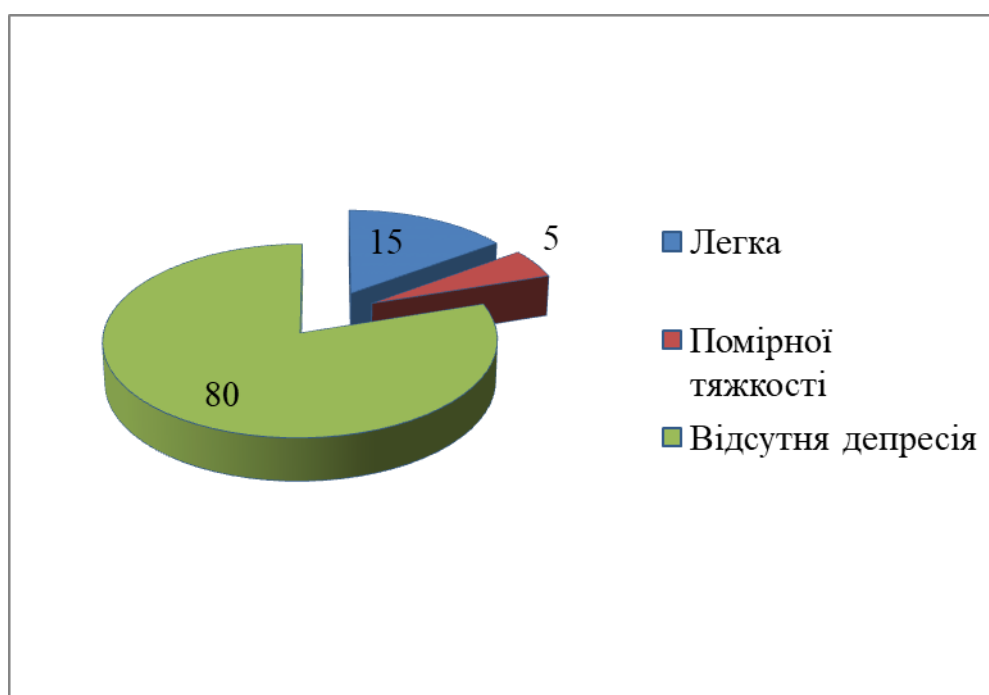


Рис. 2. Розподіл показників діагностованих за методикою «Опитувальник пацієнта про стан здоров'я Patient Health Questionnaire (PHQ)-9», %

Отже, потрібно підсумувати, що більшість опитаних не мають ознак депресії, що свідчить про задовільний психічний стан досліджуваних, у 14,8 % діагностовано легку депресію. Однак 4,9 % військовослужбовців мають ознаки депресії помірної тяжкості, яка потребує психологічної допомоги з метою попередження складнішої форми депресивного розладу.

За методикою «Опитувальник для скринінгу посттравматичного стресового розладу» отримано такі результати: 59 % військовослужбовців не мають жодних ознак посттравматичного стресового розладу, у 37,7 % осіб є ймовірність ПТСР і 3,3 % мають яскраво виражений ПТСР.

Результати дослідження ймовірності ПТСР у військових відображено нижче на рис. 3.

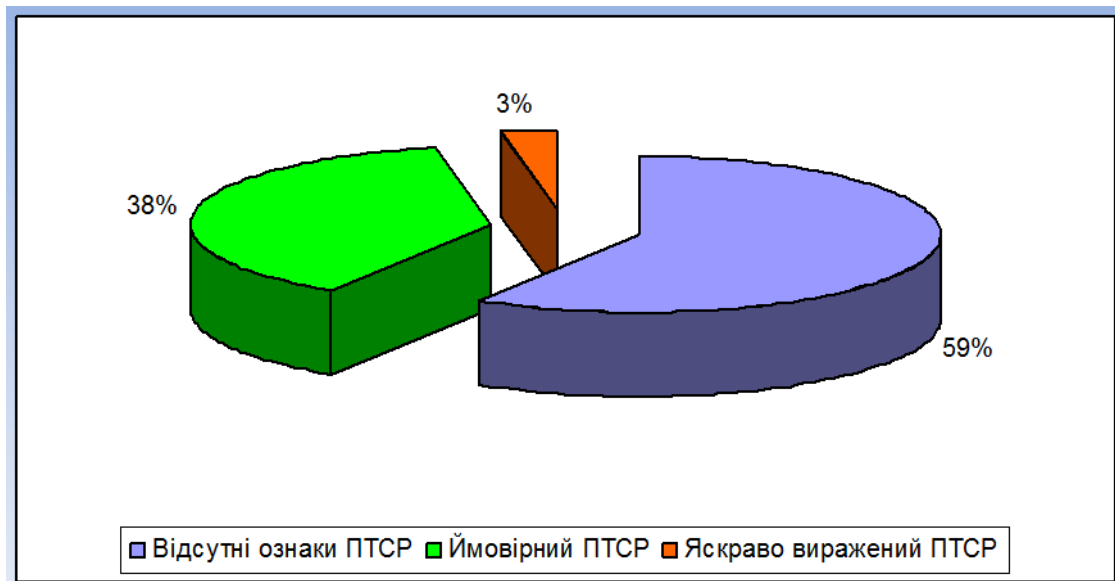


Рис. 3. Діаграма результатів дослідження за методикою «Опитувальник для скринінгу посттравматичного стресового розладу»

Перші симптоми посттравматичного розладу більше схожі на звичайну депресію: нав'язливі яскраві спогади, що часто повторюються в снах, постійне відчуття тривоги, дратівливість, підвищена чутливість до інших подій, які нагадують пережитий стрес, спалахи гніву, зниження концентрації уваги, а також почастищення серцебиття, підвищення артеріального тиску, головний біль.

Військові, які страждають на ПТСР, можуть постійно перебувати в стані підвищеної боєготовності, дуже швидко відчувають нервові збудження. Вони намагаються уникати речей, які можуть нагадувати про воєнні події. А спогади можуть повернутися будь-коли. Тоді військовий відчуватиме той самий страх і жах, який він відчував безпосередньо на фронті. Коли в людини немає можливості розрядити внутрішнє напруження, її тіло та психіка знаходять спосіб якось пристосуватися до цієї напруги (Calhoun, Beckham, Bosworth, 2002).

Імовірність того, що у військового розвинеться ПТСР, залежить від багатьох факторів, як-от: наскільки сильною була психологічна травма; чи був він поранений; інтенсивність реакції на травму; чи був хтось із близьких поранений або ж загинув; наскільки сильною була небезпека для його власного життя; наскільки сильно він відчув утрату контролю над ситуацією; яку допомогу й підтримку отримав після травмувальної події. Наслідки ПТСР призводять до зміни особистості, соціальної та професійної дезінтеграції, алкогольної й наркотичної залежності, суїцидів. А відсутність спеціальних медико-психологічних

заходів для відновлення психологічної реабілітації – до хронічного перебігу психічних розладів.

За методикою «Шкала оцінки впливу травматичної події» отримано такі результати.

Симптоми інтрузії виявлено у 26,2 % військовослужбовців. Інтрузія – це повторне переживання події, що супроводжується образами, думками, відчуттями. Можливі повторювані сни про пережитий «кошмар наяву», що викликає значне занепокоєння. Нерідко бувають такі дії або відчуття, ніби травматична подія трапилася знову (уключаючи відчуття відтворення пережитого, ілюзії, галюцинації тощо). Можливий сильний психологічний дистрес під впливом зовнішніх або внутрішніх подразників, які символізують або нагадують який-небудь аспект травматичної події, що найчастіше призводить до зайвої реактивності людини.

Симптоми уникання наявні в 16,3 % осіб. Уникнення припускає постійне уникання стимулів, пов'язаних із травмою, й загальне заціпеніння, що було відсутнє до травми, про що можуть свідчити щонайменше три симптоми:

- спроби уникнути думок, відчуттів або розмов, пов'язаних із травмою;
- небажаність дій, місць або людей, які нагадують про те, що сталося;
- нездатність або небажання орієнтуватися на тривалу життєву перспективу (маються на увазі кар'єра, одруження, можливість мати дітей тощо).

Симптоми гіперактивності мають 13,1 %. Гіперактивність – стійкі прояви підвищеного збудження (що були відсутні раніше), про що можуть свідчити труднощі під час засинання або порушення тривалості сну, неконтрольовані вибухи гніву, настороженість, посилена реакція на страхи та інше.

Результати дослідження за шкалою оцінки впливу травматичної події у військових подано нижче на рис. 4.

Посттравматичний стресовий розлад може спричинити у військовослужбовців, зазвичай, такі небажані наслідки, як інтрузія, уникнення й гіперактивність. Як показали результати застосування методики, понад 10 % військових мають вищевказані симптоми.

Висновки та перспективи. У військовослужбовців як особливої категорії людей є деякі особливості організації особистого простору, а

особливо в тих, які мають ознаки посттравматичного стресового розладу. Для них властиві дезадаптованість та внутрішня напруженість, часто проявляються замкненість, підвищення тривожності. У стосунках із людьми військовослужбовці з ПТСР є прямолінійними та скептичними, важко йдуть на компроміс.

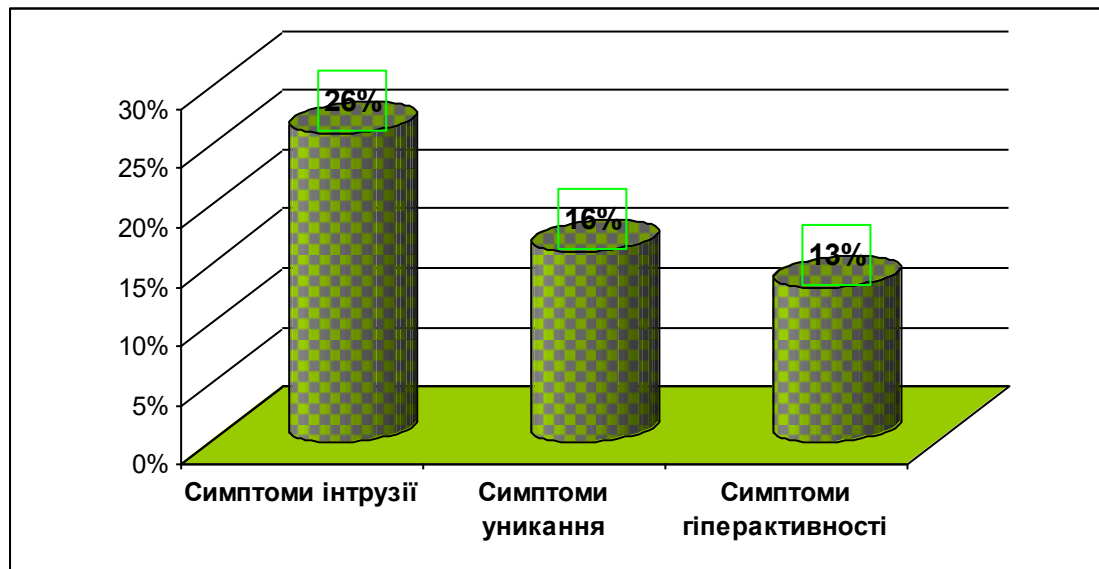


Рис. 4. *Діаграма результатів дослідження за методикою «Шкала оцінки впливу травматичної події»*

Кожна особистість прагне захистити власний психологічний простір від надмірного втручання з боку інших людей. Безумовно, у військових, які проходили службу в зоні АТО, особистісний простір є скоріше ціннісним середовищем, що забезпечує можливість адекватних власній природі самопроявів.

Відтак, зважаючи на певні особливості військовослужбовців, які мають посттравматичний розлад, можемо стверджувати, що окремі виміри особистого простору військових зазнають кардинальних змін, котрі стосуються, зокрема, території, особистих речей, соціальних зв'язків, смаків, уподобань тощо. Така реорганізація простору військовослужбовців пов'язана насамперед із впливом стресових факторів на психічне здоров'я, а саме пережиті травмувальні події та їх індивідуальна значимість для людини.

Узагальнення досліджень дає підставу констатувати у військовослужбовців з ознаками ПТСР такі психологічні особливості, які негативно позначаються на їхньому повсякденному житті, на процесах адаптації та ресоціалізації й на організації їхнього особистісного

простору зокрема. За результатами емпіричного дослідження виявлено, що в 37,7 % досліджуваних виявлено нормативні, середньостатистичні показники суверенності психологічного простору (СПП), що є ознакою невизначеної позиції щодо встановлення суверенності військовими свого психологічного простору.

Доведено, що для 59 % військових характерні високі показники, що вказує на наявність високої суверенності психологічного простору особистості. Це означає, що вони окреслили свій життєвий простір як найбільш значущу (близьку, улюблену, цікаву) для них частину життєвого світу, яка суб'єктивно визначає найважливішу сторону їхньої життєдіяльності. Така позиція найчастіше відображається в характеристиках особистості, пов'язаних із її автономністю, самостійністю та стійкістю. І лише в 3,3 % військовослужбовців спостерігаємо низький рівень суверенності психологічного простору, що засвідчує вияв у них ознак депривованості, яка виявляється в переживанні відчуження й фрагментарності власного життя, що характеризується суттєвими ускладненнями в пошуку об'єкта ідентифікації.

Дослідження показало, що у військових із низьким рівнем суверенності психологічного простору яскраво виражені показники схильності до посттравматичного стресового розладу. Тобто низька суверенність простору, тіла, соціальних зв'язків, речей, цінностей впливає на вірогідність виникнення у військовослужбовців ознак ПТСР.

Аналогічний взаємозв'язок виявлено між рівнем суверенності та наявністю тенденції до ПТСР: ті військовослужбовці АТО, які мають високий рівень суверенності психологічного простору, не мають виражених ознак посттравматичного стресового розладу.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці психопрофілактичних та психореабілітаційних програм з урахуванням основних факторів й умов формування ПТСР: особливостей самої травматичної події, наявності негативних «професійних» чинників, соціально-демографічних і соціально-економічних характеристик, анамнестичних даних, соціально-психологічних та індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців.

Література

1. Александров, Е. О. (2005). Интегративная психотерапия посттравматического стрессового расстройства. Новосибирск: Сибпринт.
2. Головаха, Е. И., Кроник, А. А. (2008). Психологическое время личности. Москва: Смысл.

3. Джеймс, У. (2016). Психология. Москва: Рипол Классик.
4. Коширець, В. В. (2017). Особливості надання психологічної допомоги особам з ПТСР. *Психологія: реальність і перспективи*, 8, 128–133.
5. Коширець, В. В. (2016). Суверенність психологічного простору молодій людині в контексті становлення її особистісної зрілості. *Психологічні перспективи*, 28, 151–164.
6. Левин, К. (2016). Теория поля в социальных науках. Москва: Академический проект.
7. Матяш, М. М., Худенко, Л. І. (2014). Український синдром: особливості посттравматичного стресового розладу в учасників антитерористичної операції. *Український медичний часопис. Актуальні питання клінічної практики*, 6, 151–164.
8. Нартова-Бочавер, С. К. (2014). Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства-2010». *Психологический журнал*, 35 (3), 105–119.
9. Нартова-Бочавер, С. К. (2008). Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. Санкт-Петербург: Питер.
10. Уайнхолд, Берри, Уайнхолд, Джерней. (2019). Освобождение от созависимости. Москва: Класс.
11. Bleich, A., Koslowsky, M., Dolev, A., Lerer, B. (1997). Posttraumatic stress disorder and depression: an analysis of comorbidity. *Brit. J. Psychiatry*, 170, 479–482.
12. Calhoun, P. S., Beckham, J. C., Bosworth, H. B. (2002). Caregiver burden and psychological distress in partners of veterans with chronic posttraumatic stress disorder. *Journal Trauma Stress*, 15 (3), 205–212.
13. Figley, C. R. (1985). Traumatic stress: the role of the family and social support system. *Trauma and Its Wake*, Vol. II: *The Study and Treatment of PostTraumatic Stress Disorder*. New York: Brunner/Mazel, 39–54.
14. Kessler, R., Sonnega, A., Bromet, E. (1995). Posttraumatic Stress Disorder in the National Comorbidity Survey. *Arch. Gen. Psychiatry*, 52, 1048–1060.
15. McFall, M. E., Mackay, P. W., Donovan, D. M. (1992). Combat-related posttraumatic stress disorder and severity of substance abuse in Vietnam veterans. *J. Stud. Alcohol*, 53 (4), 357–363.

References

1. Aleksandrov, E. O. (2005). Integrativnaya psihoterapiya posttravmaticheskogo stressovogo rasstroystva [Integrative psychotherapy of posttraumatic stress disorder]. Novosibirsk: Sibprint (in Russian).
2. Golovaha, E. I., Kronik, A. A. (2008). Psihologicheskoe vremya lichnosti [Psychological time of a personality]. Moskva: Smyisl (in Russian).
3. Dzheymys, Uilyam (2016). Psihologiya [Psychology]. Moskva: Ripol Klassik (in Russian).
4. Koshyrets, V. V. (2017). Osoblyvosti nadannia psykholohichnoi dopomohy osobam z PTSR [Peculiarities of providing psychological assistance to persons with

PTSD]. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats Rivnenskoho humanitarnoho universytetu*, 8, 128–133 (in Ukrainian).

5. Koshyrets, V. V. (2016). Suverennist psykholohichnoho prostoru molodoi liudyny v konteksti stanovlennia yii osobystisnoi zrilosti [Psychological space sovereignty of a young person in the context of personal maturity becoming]. *Psykhologichni perspektyvy: zb. nauk. pr. Skhidnoievropeiskoho natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky*, 28, 151–164 (in Ukrainian).

6. Levin, Kurt (2016). *Teoriya polya v sotsialnykh naukakh* [Field theory in social sciences]. Moskva: Akademicheskiiy proekt, 316 p. (in Russian).

7. Matiash, M. M. (2014). Ukrainyskyi syndrom: osoblyvosti posttravmatychnoho stresovoho rozladu v uchasykykh antyterrorystychnoi operatsii [Ukrainian syndrome: peculiarities of posttraumatic stress disorder among the anti-terrorist operation participants]. *Ukrainskyi medychnyi chasopys. Aktualni pytannia klinichnoi praktyky*, 6, 124–127 (in Ukrainian).

8. Nartova-Bochaver, S. K. (2014). Novaya versiya oprosnika «Suverennost psihologicheskogo prostranstva-2010» [New version of «Psychological space sovereignty-2010» questionnaire]. *Psihologicheskiiy zhurnal*, 35, 3, 105–119 (in Russian).

9. Nartova-Bochaver, S. K. (2008). *Chelovek suverennyi: psihologicheskoe issledovanie sub'ekta v ego bytii* [The sovereign man: psychological study of the subject in his being]. Sankt-Peterburg: Piter (in Russian).

10. Uaynhold, Berri, Uaynhold, Dzhenez (2019). *Osvobozhdenie ot sozavisimosti* [Release from codependency]. Moskva: Klass (in Russian).

11. Bleich, A., Koslowsky, M., Dolev, A., Lerer, B. (1997). Posttraumatic stress disorder and depression: an analysis of comorbidity. *Brit. J. Psychiatry*, 170, 479–482.

12. Calhoun, P. S., Beckham, J. C., Bosworth, H. B. (2002). Caregiver burden and psychological distress in partners of veterans with chronic posttraumatic stress disorder. *J. Trauma Stress*, 15, 3, 205–212.

13. Figley, C. R. (1985). Traumatic stress: the role of the family and social support system. *Trauma and Its Wake*, Vol. II: *The Study and Treatment of PostTraumatic Stress Disorder*. New York: Brunner/Mazel, 1985, 39–54.

14. Kessler, R. C. (1995). Posttraumatic Stress Disorder in the National Comorbidity Survey. *Arch. Gen. Psychiatry*, 52, 1048–1060.

15. McFall, M. E., Mackay, P. W., Donovan, D. M. (1992). Combat-related posttraumatic stress disorder and severity of substance abuse in Vietnam veterans. *J. Stud. Alcohol*, 53, 4, 357–363.

Received: 02.09.2020

Accepted: 17.10.2020

ОПИТУВАЛЬНИК СЦЕНІЧНОЇ ТРИВОГИ МУЗИКАНТІВ Д. КЕННІ (К-МРАІ-R): КОНФІРМАТОРНИЙ ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОЇ ВЕРСІЇ

Ксьондзик Олена

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
Київ, Україна,
olenaksondzyk@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1308-3266

Мета. Сценічна тривога є однією з центральних психологічних проблем у професійній діяльності музикантів. Однак в українській клінічній практиці та дослідженнях існує нестача валідних інструментів для її вимірювання. Ця публікація презентує результати психометричного аналізу україномовної версії К-МРАІ-R (переглянута версія опитувальника сценічної тривоги музикантів Д. Кенні). Ґрунтуючись на теорії тривожних розладів Д. Барлоу, цей опитувальник вимірює когнітивні, афективні, фізіологічні та поведінкові ознаки сценічної тривоги музикантів, а також її етіологічні аспекти. Мета дослідження – перевірити факторну структуру методики за допомогою конфірматорного факторного аналізу та визначити її надійність за критерієм альфа Кронбаха.

Методи дослідження. В емпіричному дослідженні взяло участь 164 студенти вищих музичних навчальних закладів та 240 професійних музикантів (вік – 18–72; середній вік – 35,32, стандартне відхилення – 13,28; 63 % – жінки та 37 % – чоловіки) із різних регіонів України.

Результати. Результати засвідчили, що модифікований варіант україномовної версії К-МРАІ-R має високі психометричні показники, підтверджені за допомогою конфірматорного факторного аналізу. Дво-, три- та восьмифакторні моделі не досягли прийняттого рівня. Однак після виключення питань, що показали низькі факторні навантаження, модифікована шестифакторна модель продемонструвала задовільні індекси відповідності ($\chi^2/df = 1,75$; CFI = 0,940 і TLI = 0,931; RMSEA = 0,047; SRMR = 0,048).

Надійність за внутрішньою узгодженістю шкал підтверджена високим коефіцієнтом альфа Кронбаха (добрий рівень показників для підшкал «соматичні ознаки тривоги» (.864), «занепокоєння/страх (негативні думки)» (.818), «депресія/безнадія» (.742), «тривожне передчуття» (.839) та прийнятний – для підшкал «батьківська емпатія» (.645) і «міжпоколінна передача тривоги» (.658).

Висновки. Українська версія К-МРАІ-R може використовуватися як валідний та надійний інструмент для діагностики й досліджень сценічної тривоги музикантів. Перспективами подальшого дослідження україномовної версії

К-МРАІ-Р є перевірка її конвергентної й дивергентної валідності, а також тест-ретестової надійності.

Ключові слова: вимірювання, музиканти, сценічна тривога, валідність, надійність, К-МРАІ-Р, факторна структура

Ksondzyk Olena. Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI-R): Confirmatory Factor Analysis of the Ukrainian Version. Purpose. Performance anxiety is one of the most central psychological problems in the professional activity of musicians. However, in Ukrainian clinical practice and research there is a lack of valid tools to assess it. This publication presents the results of psychometric analysis of the Ukrainian version of K-MRAI-R (revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory). Based on Barlow's theory of anxiety disorders, this measure assesses cognitive, affective, physiological and behavioral symptoms of music performance anxiety and its etiological aspects. The purpose of this study was to confirm the factor structure through a confirmatory factor analysis and determine its reliability by the Cronbach's alpha criterion.

Methodology. The study involved Ukrainian tertiary music students and professional musicians (age 18–72, $M = 35,32$, $SD = 13,28$; 63 % women and 37 % men) from different regions of Ukraine.

Results. Results showed that the Ukrainian version of K-MRAI-R consisted of high psychometric indicators, validated through a confirmatory factor analysis. CFA did not support either of the two-, three- or eight-factor solutions. After excluding psychometrically poor items modified six-factor model proved to be a satisfactory fit ($\chi^2/df = 1,75$; $CFI = 0,940$ і $TLI = 0,931$; $RMSEA = 0,047$; $SRMR = 0,048$).

The high internal reliability of the questionnaire scales was confirmed by the Cronbach's alpha (a good level for sub-scales «proximal somatic anxiety» (.864), «worry/dread (negative cognitions) (.818), «depression/hopelessness» (.742), «anxious apprehension» (.839), and an acceptable level for sub-scales «parental empathy» (.645), «generational transmission of anxiety» (.658).

Conclusions. The Ukrainian version of K-MPAI-R may be used as a reliable and valid psychodiagnostic tool to provide diagnostical care and research music performance anxiety. Prospects for further research of the Ukrainian version of K-MRAI-R are to verify its convergent and divergent validity, test-retest reliability.

Key words: measurement, musicians, performance anxiety, validity, reliability, K-MPAI, factor structure.

Ксьондзик Елена. Опросник сценической тревоги музыкантов Д. Кенни (К-МРАІ-Р): конфирматорний факторний анализ української версії. Цель. Сценическая тревога является одной из центральных психологических проблем в профессиональной деятельности музыкантов. Однако в украинской клинической практике и исследованиях существует нехватка валидных инструментов для ее измерения. Эта публикация представляет результаты психометрического анализа украиноязычной версии К-МРАІ-Р (пересмотренная версия опросника сценической тревоги музыкантов Д. Кенни). Основываясь на теории тревожных рас-

стройств Д. Барлоу, данный опросник измеряет когнитивные, аффективные, физиологические и поведенческие признаки сценической тревоги музыкантов, а также ее этиологические аспекты. Цель данного исследования – проверить факторную структуру методики при помощи конфирматорного факторного анализа и определить ее надежность посредством критерия альфа Кронбаха.

Методы исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие 164 студента высших музыкальных учебных заведений и 240 профессиональных музыкантов (возраст = 18–72, средний возраст = 35,32, стандартное отклонение = 13,28; 63 % женщин и 37 % мужчин) из разных регионов Украины.

Результаты. Результаты показали, что модифицированный вариант украиноязычной версии К-МРАI-R имеет высокие психометрические показатели, подтвержденные при помощи конфирматорного факторного анализа. Двух-, трех- и восьмифакторные модели не достигли приемлемого уровня. Однако после исключения вопросов, показавших низкие факторные нагрузки, модифицированная шестифакторная модель продемонстрировала удовлетворительные индексы соответствия ($\chi^2 / df = 1,75$; CFI = 0,940 и TLI = 0,931; RMSEA = 0,047; SRMR = 0,048).

Надежность за внутренней согласованностью шкал подтверждается высоким коэффициентом альфа Кронбаха (хороший уровень показателей для подшкал «соматические признаки тревоги» (.864), «беспокойство/страх (негативные мысли)» (.818), «депрессия/безнадежность» (.742), «тревожное предчувствие» (.839) и приемлемый – для подшкал «родительская эмпатия» (.645) и «междупоколенная передача тревоги» (.658).

Выводы. Украинская версия К-МРАI-R может использоваться в качестве валидного и надежного инструмента для диагностики и исследований сценической тревоги музыкантов. Перспективами дальнейшего исследования украиноязычной версии К-МРАI-R является проверка ее конвергентной и дивергентной валидности, а также тест-ретестовой надежности.

Ключевые слова: измерение, музыканты, сценическая тревога, валидность, надежность, К-МРАI-R, факторная структура.

Постановка наукової проблеми та її значення. У професійній діяльності музиканта сценічний виступ є кінцевою метою та сенсом його складної й копіткої підготовчої роботи до творчого спілкування зі слухачами. Водночас саме момент публічності, сприймаючись виконавцем як своєрідний іспит у демонстрації фахового рівня художньої та технічної майстерності, є для нього дуже стресовим, провокуючи появу сценічної тривоги. Її оптимальний рівень зазвичай спричиняє позитивний ефект на творчу активність артиста, однак за надмірного ступеня фізіологічні, когнітивні та поведінкові ознаки тривоги стають причиною емоційно-художньої скутості, м'язової перенапруги, провалів пам'яті, технічних огріхів, суттєво погіршують якість музичного

виконання, а в тривалій перспективі спроможні призвести до спотворених уявлень про власну професійну компетентність та до деструктивних психічних порушень (Lehrer at al., 1990; Kenny, 2016). Для розв'язання цієї проблеми актуальним фокусом наукових досліджень залишається питання своєчасної профілактики й діагностики сценічної тривоги музикантів і, зокрема, розробки спеціальних психометрично вивірених інструментів для своєчасного виявлення осіб, котрі потребують психологічної допомоги та оцінки її ефективності.

Сьогодні в психодіагностичній практиці використовується чимало методик, призначених для вимірювання тривоги. Водночас існує обмаль вузькоспеціалізованих опитувальників, які б оцінювали особливості вияву сценічної тривоги музикантів, а наявні діагностичні інструменти залишаються недосконалими (Osborne at al., 2005). Згідно з розгорнутим критичним аналізом цих методик, здійсненим М. S. Osborne та D. T. Kenny з використанням баз даних PsycINFO і MUSE, донедавна більшість із них вимірювала рівень сценічної тривоги лише крізь призму оцінки якості виконання музичних творів або ж діагностування особистісної тривожності. Крім того, у наукових публікаціях, де вони описувалися, інформація про їх надійність та валідність була обмеженою або ж зовсім відсутньою, а вибірки часто не сягали репрезентативного рівня (Osborne at al., 2005: 728).

У цьому контексті серед новітніх методик у сучасних іноземних наукових дослідженнях на особливу увагу заслуговує опитувальник сценічної тривоги Д. Кенні (К-МРАІ: Kenny Music Performance Anxiety Inventory), уперше опублікований авторкою у 2004 р. (Kenny at al., 2004). Його головною особливістю є те, що він розроблений спеціально для вивчення сценічної тривоги в музичних виконавців та ґрунтується на теоретичній моделі, а саме концепції тривожних розладів Д. Барлоу (Barlow, 2002). Схильність до переживання тривоги та ступінь її інтенсивності залежить, на думку Д. Барлоу, від наявності в особи трьох вразливих чинників (vulnerabilities). Першим є узагальнена біологічна вразливість, яка передається спадково. Другий – це узагальнена психологічна вразливість, що ґрунтується на негативному досвіді ранніх років життя, зокрема переживанні відчуття неконтрольованості та непередбаченості певних травматичних подій, що в майбутньому сприяє розвитку генералізованої тривоги або депресії. Третьою в моделі Д. Барлоу постає специфічна психологічна вразливість, яка пов'язана з певними процесами навчання, котрі провокують

переживання тривоги (у музичній освіті це часті виступи на публіці, іспити зі спеціальності, різноманітні оцінювальні прослуховування та конкурси). Цей останній тип вразливості, формуючись на основі двох попередніх, є джерелом появи конкретних видів тривожних розладів, зокрема сценічної тривоги музикантів (Barlow, 2002; Kenny et al., 2004).

Ґрунтуючись на теоретичній моделі Д. Барлоу, а також на результатах численних клінічних досліджень, Д. Кенні розглядає сценічну тривогу музикантів як складний конструкт, що оснований на складній взаємодії між цими трьома вразливостями, які можуть викликати в кожного музиканта індивідуальний ступінь тривожної реакції. Із метою точної діагностики кожного з цих компонентів та подальшої побудови ефективної стратегії психологічної допомоги авторкою розроблено опитувальник К-МРАІ. Твердження опитувальника цілеспрямовано сконструйовані таким чином, щоб охопити не лише вимірювання ситуативних ознак сценічної тривоги, як це вже оцінювали попередньо створені методики, але й виявлення етіологічних чинників її появи й розвитку. Отже, у методику, крім питань про рівень фізіологічного збудження, переживання негативних думок та поведінкових реакцій у ситуації виступу, увійшли твердження про переживання відчуття неконтрольованості й непередбачуваності, зміни фокусу уваги та пам'яті, а також якості стосунків із батьками в дитинстві.

Д. Кенні запропонувала дві версії такої методики, психометричні показники яких продемонстрували однаково високу валідність і надійність. Перша нараховує 26 тверджень (Kenny et al., 2004). Апробована на репрезентативній вибірці, вона продемонструвала вагомі позитивні коефіцієнти кореляції ($r > .8$) зі шкалами методик STAI (Spielberger, 1983) та шкалою сценічної тривоги музикантів СК-МРА (Cox & Kennedy, 1993), а також високу внутрішню надійність за критерієм Cronbach's alpha = 0,94. Сьогодні це один із найбільш використовуваних опитувальників, успішно адаптований та стандартизований для застосування в різних культурних спільнотах. Зокрема, високі психометричні властивості першого варіанта опитувальника К-МРАІ підтверджені в іспанській (Alzugaray, 2016; Chang-Arana, 2015), португальській (Barbar et al., 2014; Barbar et al., 2015; Rocha, et al., 2011) та українській (Ksondzyk, 2020) версіях.

У 2009 р. з'явилася друга розширена версія К-МРАІ-R, що нараховує 40 тверджень. Із 40 питань методики 32 є із прямим ключем

і 8 – зі зворотним. У переглянутий варіант опитувальника включено всі питання попередньої версії методики, різниця полягає лише в способі підрахування балів (у ранній версії запропоновано рахувати бали за 7-бальною шкалою Лікерта від -3 до +3, де -3 = зовсім не згідний/-на, а +3 = повністю згідний/-на, а в наступній версії – від 0 до 6). Водночас суттєвим доповненням другої версії є поява блоку питань, які стосуються фізіологічних ознак сценічної тривоги, розширення спектра питань щодо когнітивного занепокоєння до й після виступу та поведінкових реакцій. Чим вищими є набрані бали, тим вищий ступінь сценічної тривоги та психологічного дистресу вони демонструють, а рівень >105 вважається межею, що відділяє клінічну форму сценічної тривоги від неклінічної (Kenny, 2016).

Конструктну валідність й практична корисність розширеної версії опитувальника Д. Кенні як ефективного інструменту діагностики сценічної тривоги музикантів вперше підтверджено автором у дослідженні вибірок 151 студента музичних закладів освіти за допомогою факторного аналізу (Кенні, 2009). Згідно з отриманими результатами питання опитувальника сформовано у дванадцять окремих шкал, об'єднаних, зі свого боку, у три узагальнювальні фактори. Однак через два роки результати повторного факторного аналізу методики, отримані Д. Кенні на вибірці 357 професійних виконавців-оркестрантів, а також порівняльного аналізу обох досліджень підтвердили тотожність і валідність шести шкал: «соматичні ознаки тривоги», «занепокоєння/страх (негативні думки)», «депресія/безнадія», «батьківська емпатія», «надійність пам'яті» та «міжпоколінна передача тривоги». Натомість інші шкали ще потребували, на думку авторки, подальшого вивчення та вдосконалення (Кенні, 2011).

Ця методика одразу стала широкоживаною, використовуючись у наукових дослідженнях сценічної тривоги музикантів не лише в англomовному науковому середовищі, але й в інших мовних контекстах. На сьогодні вона перекладена більше як десятима мовами світу. Зокрема, відомою є її німецька (Peschke, 2015; Spahn at al., 2016), перуанська (Chang-Arana at al., 2015), португальська (Rocha, 2011), румунська (Faur at al., 2020) версії, а також польська, модифікована для дослідження сценічної тривоги не лише музикантів, але й інших осіб, чия професійна діяльність пов'язана з виступами на публіці (Kantor-Martynuska at al., 2018).

На жаль, на теренах України проблематика сценічної тривоги музикантів не перебуває у фокусі активного зацікавлення науковців:

не існує чіткої концептуалізації цього психологічного феномену, відсутніми на сьогодні є валідні, науково вивірені методики вимірювання тривоги та ефективні стратегії допомоги музикантам. З огляду на актуальну потребу появи в українській психологічній науці спеціалізованого психодіагностичного інструменту вимірювання сценічної тривоги, а також вагоме теоретичне та емпіричне підґрунтя методики Д. Кенні мета цієї роботи – представлення результатів розробки й апробації української версії цього опитувальника та вивчення її психометричних показників. Із цією метою визначено такі завдання:

1) опис процесу перевірки факторної структури методики: авторської, а також отриманої за допомогою дослідницького й підтверджувального факторних аналізів;

2) аналіз описових статистик моделі, що показала найкращі індекси відповідності (загальної шкали та її окремих параметрів);

3) окреслення результатів перевірки надійності методики за внутрішньою узгодженістю шкал на основі коефіцієнта альфа Кронбаха.

Методи та матеріал дослідження. Для виконання поставленого завдання нами проведено два дослідження:

1) бланкове опитування студентів та професійних музикантів (N =240);

2) інтернет-опитування студентів і професійних музикантів за допомогою google-форми (N =164).

Вибірки складались із музикантів різного віку (18-72, M = 35,32, SD = 13,28), статі (63 % жінок та 37 % чоловіків) та фахового статусу (студенти й виконавці з вищою музичною освітою). Залучено 240 професійних музикантів, котрі працювали у філармоніях, державних закладах музичної освіти та культури в ролі солістів, учасників оркестрів або хорів у різних регіонах України (Вінницька, Волинська, Дніпропетровська, Івано-Франківська, Київська, Львівська, Одеська, Тернопільська, Ужгородська, Харківська й Хмельницька області). Також до вибірки увійшли 164 студенти вищих музичних закладів освіти Львова, Києва та Харкова, які навчалися за бакалаврською й магістерською програмами, а також в асистентурі-стажуванні.

Статистичну обробку отриманих результатів здійснено за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics 20 та R-Studio 3.6.0 (платформа rstudio.cloud).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. На першому етапі дослідження здійснено

порівняльний аналіз показників описової статистики залежно від форми опитування (бланкове та інтернет-опитування) за допомогою t-критерію Стьюдента. Як видно з табл. 1, середнє значення (M) і стандартне відхилення (SD) співвідносилися між собою без статистично значущих відмінностей ($M_1 = 112,98$; $M_2 = 111,60$; $t = 0,339$; $p = 0,735$).

Таблиця 1

Результати порівняння показників бланкового та інтернет-опитування

Методика	Бланкове опитування (N = 256)		Інтернет-опитування (N = 148)		Результати порівняння	
	M	SD	M	SD	t-критерій Стьюдента	Рівень значущості, p
K-MPAI-R	112,98	39,38	111,60	39,03	0,339	0,735

Результати подальшого статистичного опрацювання за допомогою методу експлораторного факторного аналізу продемонстрували тотожність факторних структур, отриманих різним способом збору емпіричних даних. Це дало підстави в подальшому застосувати інші види статистичного аналізу та їх опис у загальній групі респондентів.

Перевірка нормальності розподілу за критерієм Колмогорова-Смирнова продемонструвала такі результати: показник Статистики Z Колмогорова-Смирнова перебував на рівні 0,677 при асимптотичній значимості 0,748, підтверджуючи гіпотезу про те, що розподіл частот є нормальним у цій вибірці. Такі самі результати отримано за допомогою якісного аналізу гістограми, згідно з якою рівень сценічної тривоги виявлено практично на всьому діапазоні значень (рис. 1).

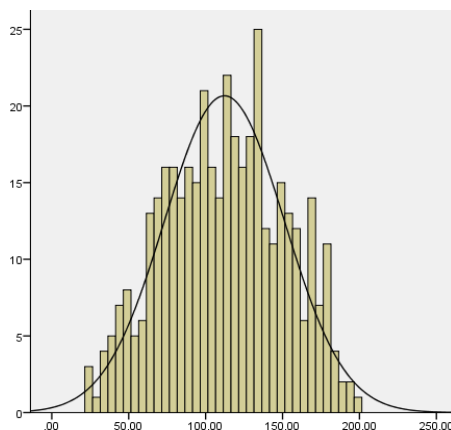


Рис. 1. Гістограма розподілу значень методики K-MPAI-R

Водночас аналіз описових статистик кожного з тверджень опитувальника засвідчив, що частина питань не мала нормального розподілу даних. Відтак для моделювання за допомогою конфірматорного аналізу використано метод MLM (maximum likelihood estimation with robust standard errors) або ж метод Satorra-Bentler, який є стійким до порушення нормальності розподілу спостережуваних змінних (Brown, 2006). Загалом перевірено п'ять моделей, однак лише одна з них відповідала необхідним психометричним критеріям.

Для перевірки відповідності моделей враховано критерії, які є найважливішими для оцінки придатності моделі (Kline, 2016): відношення χ^2 до кількості ступенів свободи df (χ^2/df), значення якого < 2 вважається чудовим, а між 2 і 3 – добрим (Kline, 2016); CFI (англ. Comparative Fit Index — порівняльний індекс відповідності моделі) та TLI (англ. Tucker-Lewis Index — індекс Такера-Льюїса), показники яких > 90 є прийнятними, > 95 – добрими; RMSEA (англ. Root Mean Square Error of Approximation – квадратний корінь середньоквадратичної похибки), значення якого < 0,06 є прийнятним, < 0,04 – добрим; SRMR (англ. Standardized Root Mean Square Residual – стандартизований корінь середньоквадратичного залишку), прийнятний критерій якого має бути < 0,08 (Brown, 2006; He at al., 2012). Показники випробуваних моделей наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Індекси придатності для факторних моделей опитувальника
Д. Кенні «Сценічна тривога музикантів»**

№	Модель	Chi-square	df	χ^2/df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
1	Оригінальна 3-факторна (40 питань)	1929,954	737	2,62	0,001	0,783	0,770	0,068	0,069
2	Оригінальна 8-факторна (40 питань)	1517,041	713	2,13	0,001	0,853	0,839	0,057	0,070
3	2-факторна на перуанській вибірці (30 питань)	1163,194	433	2,67	0,001	0,839	0,827	0,070	0,067
4	3-факторна після ЕФА (32 питання)	1057,326	460	2.30	0,001	0,876	0,866	0,061	0,063
5	6-факторна модифікована (27 питань)	540,270	309	1,75	0,001	0,940	0,931	0,047	0,048

Модель 1. Спочатку за допомогою конфірматорного факторного аналізу перевірено авторську модель, сформовану на основі трьох узагальнювальних факторів, що мала таку конструкцію (Kenny, 2009):

- фактор «контекст ранніх стосунків із батьками» (6 питань): 5, 9, 23, 27, 29, 33;
- фактор «психологічна вразливість» (13 питань): 1, 2, 3, 4, 6, 8, 11, 13, 18, 19, 20, 21, 31;
- фактор «безпосередні виконавські проблеми» (21 питання): 7, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40.

Отримані результати показали, що за індексами придатності ця модель виявилася некоректною, оскільки лише індекси χ^2/df та SRMR були прийнятними, а CFI, TLI і RMSEA вказували на слабку відповідність моделі.

Модель 2. Надалі перевірено структуру, що складалася з восьми шкал оригінальної методики, згідно з другою її редакцією (Кенні, 2011). Шкали цієї моделі були самостійними й не об'єднувалися в узагальнювальні фактори. Ця модель мала такий вигляд:

- шкала «соматичні ознаки тривоги» (11 питань): 10, 12, 14, 16, 22, 26, 28, 30, 34, 36, 40;
- шкала «занепокоєння/страх (негативні думки)» (8 питань): 7, 15, 18, 21, 25, 32, 38, 39;
- шкала «депресія/безнадія» (8 питань): 1, 2, 3, 4, 6, 8, 13, 31;
- шкала «батьківська емпатія» (4 питання): 9, 23, 27, 33.
- шкала «надійність пам'яті» (2 питання): 35, 37.
- шкала «міжпоколінна передача тривоги» (3 питання): 5, 19, 29;
- шкала «тривожне передчуття» (3 питання): 11, 17, 24;
- шкала «біологічна вразливість» (1 питання): 20.

Отримані результати продемонстрували, що індекси CFI, TLI та RMSEA суттєво покращилися, однак не досягли прийнятного рівня, тому ця модель теж показала низьку придатність.

Модель 3. На подальшому етапі аналізу факторної структури K-MPAI-R, нами перевірено двофакторну модель, запропоновану Chang-Arana A. M., Kenny D. T., та Burga-León A. (Chang-Arana et al., 2018). Особливістю цієї моделі є те, що вона вперше отримана за допомогою експлораторного факторного аналізу вищого порядку з рішенням Schmid-Leiman (SLS) та підтверджувального конфірматорного аналізу на вибірці перуанських музикантів. У результаті отримання

високих показників відповідності моделі ($\chi^2(375) = 731.92$, $p < .001$, CFI = .989, TLI = .987, RMSEA = .034, SRMR = .045) вона була рекомендована авторами як найоптимальніша для використання в клінічних дослідженнях. Мета моделювання – отримати підтвердження або ж спростування придатності цієї моделі на українській вибірці. Структура методики була такою:

- шкала «сценічна тривога музикантів» (21 питання): 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 38, 39;
- шкала «депресія» (9 питань): 1, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 27, 31.

Незважаючи на високі показники відповідності моделі, отриманої дослідниками на перуанській вибірці, у нашому аналізі такі результати не підтверджені, оскільки ця модель не досягла необхідних критеріїв придатності, які (крім індексу SRMR) виявилися навіть нижчими, ніж в оригінальній моделі з восьми шкал.

Модель 4. На наступному етапі дослідження для перевірки факторної структури авторської версії методики на українській вибірці застосовано експлораторний факторний аналіз за допомогою методу основної осі (principal axis factoring) та використанням косого обертання (oblimin rotation). У результаті цього аналізу отримано трифакторну структуру, яка повністю відтворила три узагальнювальні фактори оригінальної версії К-МРАІ-R. Як і в інших кроскультурних адаптаціях методики К-МРАІ-R (Chang-Arana at al., 2018; Faur at al., 2020; Kantor –Martynuska at al., 2018), частина питань опитувальника в процесі експлораторного факторного аналізу української версії не отримала статистично значущих навантажень ($<0,4$) і була вилучена. Остаточний варіант цієї моделі був таким:

- шкала «безпосередні виконавські проблеми» (20 питань): 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 30, 34, 36, 38;
- шкала «психологічна вразливість» (9 питань): 3, 4, 5, 6, 13, 19, 27, 29, 31;
- шкала «контекст стосунків із батьками» (3 питання): 9, 23, 33.

Далі гіпотезу про емпіричну придатність моделі, отриману в процесі експлораторного факторного аналізу, перевірено за допомогою конфірмаційного аналізу. Отримані результати показали добрі показники χ^2/df та SRMR, однак індекси RMSEA, CFI, TLI не досягли задовільного рівня.

Модель 5. Із метою покращення моделі нами використано функцію модифікації. За основу взято структуру методики в її первинному

варіанті у вигляді восьми шкал, оскільки вона продемонструвала значно вищі індекси придатності в нашому дослідженні, ніж узагальнювальна трифакторна авторська модель. Покращення моделі здійснювалося кількома кроками. Виявлено твердження, що мали низькі навантаження на латентний фактор ($< 0,2$), і вилучено їх (1,2,8, 27, 32, 35, 37, 40). Оскільки п.35 і 37 повністю формували фактор «надійність пам'яті», його, відповідно, видалено. Згідно з оригінальною версією фактор «біологічна вразливість» складався лише з одного питання № 20. Водночас він демонстрував надмірно високу мультиколінійність з іншими шкалами методики та п. 21 і 30. Вилучення цього питання суттєво покращило відповідність моделі. Отже, кількість шкал опитувальника зменшилася до шести. Інші питання, що демонстрували високу мультиколінійність, теж були видалені (п.7, 29, 26). Згідно з індексом модифікації деякі твердження рекомендовано перенести до інших факторів. У результаті питання № 14 і № 28 із фактора «соматичні ознаки тривоги» додано у фактор «тривожне передчуття». Остаточний розподіл тверджень мав такий вигляд:

- шкала «соматичні ознаки тривоги» (7 питань): 10, 12, 16, 22, 30, 34, 36;
- шкала «занепокоєння/страх (негативні думки)» (6 питань): 15, 18, 21, 25, 38, 39;
- шкала «депресія/безнадія» (4 питання): 4, 6, 13, 31;
- шкала «батьківська емпатія» (3 питання): 9, 23, 33;
- шкала «міжпоколінна передача тривоги» (2 питання): 5, 19;
- шкала «тривожне передчуття» (5 питань): 11, 14, 17, 24 28.

Ця модель мала добрі показники $\chi^2/df = 1,75$; $RMSEA = 0,047$; $SRMR = 0,048$, а індекси придатності $CFI = 0,940$ і $TLI = 0,931$ перебували в межах прийнятних значень. Отже, здійснено вибір на користь шестифакторної модифікованої моделі як найбільш адекватної емпіричним даним української версії К-МРАІ-R.

Наступний етап психометричного аналізу передбачав дослідження описових статистик такої моделі. Коефіцієнти асиметрії та ексцесу, наведені в табл. 3, указали на близькість емпіричного розподілу даних до нормального.

На останньому етапі перевірено надійність опитувальника шляхом оцінки внутрішньої узгодженості загального бала та кожної шкали окремо за критерієм альфа Кронбаха. Як видно з табл. 4, показники альфа Кронбаха майже всіх факторів є високими, що вказує на

адекватну побудову питань. На межі прийняттого рівня опинилися шкали «батьківська емпатія» та «міжпоколінна передача тривоги», що пояснюється надто малою кількістю питань, до чого цей критерій є особливо чутливим.

Таблиця 3

Описові статистики шкал української версії К-МРАІ-R

№	Фактор	М	SD	S	К
1	Соматичні ознаки тривоги	19,22	10,80	0,091	-0,922
2	Занепокоєння/страх (негативні думки)	19,27	8,77	-0,143	-0,862
3	Депресія/безнадія	9,08	5,65	0,459	-0,494
4	Батьківська емпатія	7,77	4,32	0,211	-0,547
5	Спадкова схильність до тривоги	5,20	3,43	0,292	-0,944
6	Тривожне передчуття	15,71	8,57	0,299	-0,660
	Загальна шкала	72,76	30,48	0,057	-0,759

Таблиця 4

Результати оцінки внутрішньої узгодженості української версії К-МРАІ-R

Фактори СТМ	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6	Загальний бал
Альфа Кронбаха	0,864	0,818	0,742	0,645	0,658	0,839	0,92

Висновки. У цьому дослідженні здійснено аналіз психометричних показників української версії однієї з найбільш відомих у світі методик вимірювання сценічної тривоги музикантів К-МРАІ-R. Застосування цього опитувальника, підґрунтям якого є теоретична модель тривожних розладів Д. Барлоу, розкриває нові перспективи вивчення сценічної тривоги як багатомірної конструкції, що виявляє себе у вигляді трьох вразливостей: біологічної, психологічної та специфічної. Запропонований Д. Кенні перелік шкал дає можливість виокремити ці параметри, окреслюючи індивідуальний профіль прояву сценічної тривоги музиканта, що, зі свого боку, є основою для побудови подальших мішеней ефективних психотерапевтичних втручань.

За допомогою конфірмаційного факторного аналізу підтверджено шестифакторну структуру українського варіанта опитувальника К-МРАІ-R із добрими індексами придатності моделі ($\chi^2/df = 1,75$; RMSEA = 0,047; SRMR = 0,048, CFI = 0,940 і TLI = 0,931), що засвідчує її валідність. Зміни, внесені у факторну структуру методики, не пору-

шили її загальної концепції, однак засвідчили потребу подальшого вивчення, зокрема в напрямі дослідження її соціокультурних особливостей.

Отримані результати продемонстрували також надійність опитувальника за внутрішньою узгодженістю тверджень, свідченням чого є високі показники коефіцієнта альфа Кронбаха загального бала методики (0,92) та окремих її шкал, у чотирьох із яких коефіцієнт перебуває на доброму рівні від 0,742 до 0,864, а значення двох досягли прийняттого рівня (0,645 та 0,658). Перспективами майбутніх досліджень української версії К-МРАІ-R є перевірка її конвергентної й дивергентної валідності, тест-ретестової відтворюваності, а також вироблення відповідних норм стандартизації задля подальшого використання в дослідженнях особливостей сценічної тривоги серед музикантів.

References

1. Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
2. Barbar, A. E. M., Crippa, J. A. S., Osório, F. L. (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affective Disorders*, 152(154), 381–6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.09.041>
3. Barbar, A. E., Souza, J. A., & Osório, F. L. (2015). Exploratory factor analysis of Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) in a Brazilian musician sample. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 42(5), 113–116. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000060>
4. Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
5. Chang-Arana, A. M. (2015). Adaptation and psychometric properties of the Kenny-Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI). *Paper presented at the X Latin-American Regional Conference and III Pan American Regional Conference of Music Education*. Lima, Peru.
6. Chang-Arana, A. M., Kenny, D. T., & Burga-León, A. (2018). Validation of the Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI): A cross-cultural confirmation of its factorial structure. *Psychology of Music*, 46, 551–567. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735617717618>
7. Cox, B. J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 49–60.
8. Faur A. L., Vaida S., Opre A. (2020). Kenny Music Performance Anxiety Inventory: Exploratory Factor Analysis of the Romanian version. *Psychology of Music*. Prepublished February, 6, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735619896412>
9. He, J., & van de Vijver, F. (2012). Bias and Equivalence in Cross-Cultural Research. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1111>

10. Kantor-Martynuska, J., Kenny, D. T. (2018). Psychometric properties of the Kenny-Music Performance Anxiety Inventory modified for general performance anxiety. *Polish Psychological Bulletin*, 49(3) 332–343. DOI: <https://doi.org/10.24425/119500>
11. Kenny, D. T. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford: Oxford University Press.
12. Kenny, D. T. (2016). *Music Performance Anxiety: Theory, Assessment and Treatment*. LAP Lambert Academic Publishing.
13. Kenny, D. T., Davis, P. J., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757–777. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735612463950>
14. Kenny, D. T. (2009). The factor structure of the Revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. In A. Williamon (Ed.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 37–41). Utrecht, The Netherlands: Association Européenne des Conservatoires.
15. Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
16. Ksondzyk, O. (2020). Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI): Exploratory Factor Analysis of the Ukrainian version. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 4(2), 39–44. DOI: <https://doi.org/10.32437/mhgcj.v4i2.87>
17. Lehrer, P. M., Goldman, N. S., & Strommen, E. F. (1990). A principal components analysis assessment of performance anxiety among musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 12–18.
18. Osborne, M. S., Kenny, D. T., & Holsomback, R. (2005). Assessment of music performance anxiety in late childhood: A validation study of the Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management*, 12(4), 312–330. DOI: <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.4.312>
19. Peschke, S., & von Georg, R. (2015, August 17–22). The competence of performance: Mental aspects of succeeding and failing in musicians. *Paper presented at the Ninth Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Manchester, UK. DOI: <https://doi.org/10.13140.RG.2.1.2547.6562>
20. Rocha, S., Dias-Neto, E., & Gattaz, W. F. (2011). Music performance anxiety: Translation, adaptation and validation of the Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) to the Portuguese language. *Archives of Clinical Psychiatry*, 38(6), 217–221. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000600001>
21. Spahn, C., Walther, J., & Nusseck, M. (2016). The effectiveness of a multimodal concept of audition training for music students in coping with music performance anxiety. *Psychology of Music*, 44 (4), 893–909. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735615597484>
22. Spielberger, C. D. (1983). *State-trait anxiety inventory STAI (form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Received: 19.11.2020
Accepted: 03.12.2020

ЕМПІРИЧНІ РЕФЕРЕНТИ ЕМОЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІОНАЛА

Лазорко Ольга

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна, lazorko.olha@vnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-8427-5049>

Шевцова Тетяна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна, tanechka.shevcova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6980-2330>

Мета. У статті визначено місце емоційної безпеки в структурі професійної безпеки особистості, а також емпіричних референтів емоційної безпеки. Важливе завдання – визначення зв'язків загального емоційного фону та схильності до стресу із самооцінкою й професійним вигоранням за трьома шкалами, такими як емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень. Ми припускаємо, що емоційна безпека особистості пов'язана зі специфікою професійної діяльності – роботою з людьми або документами, керівною діяльністю тощо.

Методи. Для вивчення психологічних особливостей прояву емоційної безпеки особистості, зокрема таких емпіричних референтів, як схильність до стресу, емоційна виснаженість, деперсоналізація, редукція професійних досягнень, вираженість базових емоцій та рівень самооцінки, нами використано такі психодіагностичні методики: «Визначення ступеня схильності до стресу» (за Є. О. Тарасовим); «Професійне вигорання» (за К. Маслач, С. Джексон в адаптації Е. Водоп'янової); «Шкала диференціальних емоцій» (за К. Ізардом); «Визначення рівня своєї самооцінки» (за Г. М. Казанцевою).

Результати. Емоційну безпеку професіонала розглянуто як почуття впевненості щодо володіння внутрішніми психологічними ресурсами для протистояння загрозам і небезпекам, пов'язаним із професійною діяльністю. З одного боку, емоційна безпека професіонала підтримується внутрішніми психологічними ресурсами, а з іншого – безпечним середовищем і довірливими стосунками в організації. Якщо розглянути ресурси емоційної безпеки крізь призму небезпеки, то схильність до стресу, емоційний фон, рівень професійного вигорання та рівень самооцінки гіпотетично можуть бути тими емпіричними референтами, які дають змогу виявити наявність чи відсутність цих ресурсів. Представлено результати дослідження, мета якого – вивчення зв'язку схильності до стресу та загального емоційного фону з рівнем самооцінки й професійним вигоранням. Доведено, що стан емоційної безпеки пов'язаний не стільки з

психологічними особливостями досліджуваних, скільки зі специфікою провідної професійної діяльності: роботою з документами, роботою з людьми, змішаною формою (люди та документи), а також керівною діяльністю.

Висновки. Установлено значимі статистичні взаємозв'язки між показниками базових емоцій та даними професійного вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень) і рівнем самооцінки та між показниками професійного вигорання й стресостійкістю, рівнем самооцінки працівників комерційної організації. Подальше вивчення феномену емоційної безпеки особистості професіонала вбачаємо в контексті організаційного середовища та міжособистісної взаємодії персоналу організації. Важливим завданням і викликом для організаційних психологів сьогодні є віднайдення ефективних інструментів та програм забезпечення емоційної стабільності й безпеки персоналу на робочому місці, що, безумовно, є перспективним напрямом подальших досліджень.

Ключові слова: безпека особистості, професійна діяльність, схильність до стресу, самооцінка, базові емоції, професійне вигорання.

Lazorko Olha, Shevtsova Tetiana. Empirical Referents of Professionals' Emotional Safety. Purpose. The article proposes to determine the place of emotional safety in the structure of professional security of the individual, as well as empirical referents of emotional safety. An important task is to identify the links between the general emotional background and the tendency to stress with self-esteem and burnout on three scales: emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personal achievements; we assume that the emotional safety of the individual is related to the specifics of professional activities: working with people or with documents, management activities.

Methods. In order to study the psychological features of the manifestation of emotional safety of the individual, including such empirical referents as stress, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements, expression of basic emotions and self-esteem, we used the following psychodiagnostic techniques: «Determining the degree of stress» by E. Tarasov); «Professional burnout» (by K. Maslach, S. Jackson in the adaptation of E. Vodopyanova); «Scale of differential emotions» (according to K. Izard); «Determining the level of self-esteem» (according to G. Kazantseva).

Results. The emotional safety of a professional is seen as a sense of confidence in possession of internal psychological resources to confront the threats and dangers associated with professional activities. On the one hand, the emotional safety of a professional is supported by internal psychological resources, and on the other hand, a safe environment and trust in the organization. The propensity to stress, emotional background, level of burnout and self-esteem can hypothetically be the empirical referents that will identify the presence or absence of these resources. The results of a study aimed at examining the relationship between stress propensity and general emotional background with the level of self-esteem and burnout are presented. It is proved that the state of emotional safety is associated not so much with the

psychological characteristics of the subjects, but with the specifics of the leading professional activity: working with documents, working with people, mixed form (people and documents), as well as leadership.

Conclusions. There are significant statistical relationships between indicators of basic emotions and indicators of burnout (emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements) and the level of self-esteem and between indicators of burnout and stress and self-esteem of employees. Further study of the phenomenon of emotional safety of the professional's personality is seen in the context of the organizational environment and interpersonal interaction of the organization's staff. An important task and challenge for organizational psychologists today is to find useful tools and programs to ensure the emotional stability and safety of staff in the workplace, which is certainly a promising area of further research.

Key words: personal safety, professional activity, propensity to stress, self-esteem, basic emotions, professional burnout.

Лазорко Ольга, Шевцова Татьяна. Эмпирические референты эмоциональной безопасности профессионала. Цель. В статье определяется место эмоциональной безопасности в структуре профессиональной безопасности личности, а также эмпирические референты эмоциональной безопасности. Важная задача – установление связей общего эмоционального фона и склонности к стрессу с самооценкой и профессиональным выгоранием по трем шкалам: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений. Мы предполагаем, что эмоциональная безопасность личности связана со спецификой профессиональной деятельности: работой с людьми или документами, руководящей деятельностью.

Методы. С целью изучения психологических особенностей проявления эмоциональной безопасности личности, в частности таких эмпирических референтов, как склонность к стрессу, эмоциональная усталость, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, выраженность базовых эмоций и уровень самооценки, нами использовались такие психодиагностические методики: «Определение степени склонности к стрессу» (Е. А. Тарасов) «Профессиональное выгорание» (К. Маслач, С. Джексон в адаптации Е. Водопьяновой), «Шкала дифференциальных эмоций» (К. Изард), «Определение уровня своей самооценки» (М. Казанцев).

Результаты. Эмоциональная безопасность профессионала рассматривается как чувство уверенности, обусловленное внутренними психологическими ресурсами, для противостояния угрозам и опасностям, связанным с профессиональной деятельностью. С одной стороны, эмоциональная безопасность профессионала поддерживается внутренними психологическими ресурсами, а с другой – безопасной средой и доверительными отношениями в организации. Если рассмотреть ресурсы эмоциональной безопасности сквозь призму опасности, то склонность к стрессу, эмоциональный фон, уровень профессионального выгорания и уровень самооценки гипотетически могут быть теми эмпирическими референтами, которые позволят выявить наличие или отсутствие этих

ресурсов. Представлены результаты исследования, целью которого было изучение связи склонности к стрессу и общего эмоционального фона с уровнем самооценки и профессиональным выгоранием. Доказывается, что состояние эмоциональной безопасности связано не столько с психологическими особенностями испытуемых, сколько со спецификой ведущей профессиональной деятельности: работой с документами, работой с людьми, смешанная форма (люди и документы), а также руководящей деятельностью.

Выводы. Установлены значимые статистические взаимосвязи между показателями базовых эмоций и показателями профессионального выгорания и уровнем самооценки и между показателями профессионального выгорания и стрессоустойчивости и уровнем самооценки работников коммерческой организации. Дальнейшее изучение феномена эмоциональной безопасности личности профессионала видится в контексте влияния организационной среды и межличностного взаимодействия персонала организации. Важной задачей и вызовом для организационных психологов сегодня является нахождение эффективных инструментов и создание программ обеспечения эмоциональной стабильности и безопасности персонала на рабочем месте, что, безусловно, является перспективным направлением дальнейших исследований.

Ключевые слова: безопасность личности, профессиональная деятельность, склонность к стрессу, самооценка, базовые эмоции, профессиональное выгорание.

Вступ. Сучасна ситуація загроз і ризиків ставить підвищені вимоги до психологічної стійкості особистості, психологічної готовності до невизначеності, психологічних ресурсів для підтримання стану безпеки та рівноваги.

Пандемія Ковід-19 викликає серйозне занепокоєння не лише щодо фізичного, але й психічного здоров'я населення. Страх і невизначеність, високі ризики та небезпеки посилюються через тиск на людей, пов'язаний із роботою. До недавнього часу було прийнято вважати, що в процесі виконання професійної діяльності людина повинна керуватися переважно свідомими міркуваннями, логікою й раціональною поведінкою. Проте новітні дослідження неврології та фізіології доводять, що на наше сприйняття, ставлення й вибір поведінкових стратегій впливають як пізнання, так і емоції, і часто саме останні мають більший вплив. Відчуття емоційної безпеки та комфорту на робочому місці сьогодні стає життєвою необхідністю й бажаним станом, який впливає на загальне психологічне самопочуття працівника та його емоційне здоров'я, а отже, на його продуктивність і результативність у роботі.

Одним із перших учених, ім'я якого згадується щодо поняття «емоційна безпека», був Вільям Блатц (1966), який усю поведінку індивіда у всіх сферах життєдіяльності розглядав у термінах безпеки, яка визначалася як почуття свободи від небезпеки, як суб'єктивне відчуття, що ґрунтується на досвіді подолання попередніх небезпек, а також на вмінні передбачити та прогнозувати майбутні наслідки власних виборів. Отже, безпеку визначають переживання теперішнього й майбутнього. В. Блатц прирівнював безпеку до почуття впевненості та ефективності, незважаючи на обставини. На думку Е. Еріксона (1968), саме криза першого року життя формує в дитини базове почуття довіри до світу, яке, зрештою, і формує відчуття емоційної безпеки як психологічний стан, у той час як можливість катастрофи, що нависла над людством сьогодні, порушує той закладений у людині глибинний шар «базисної довіри до світу». У подальших наукових пошуках сплеск інтересу до проблем безпеки спостерігаємо в кінці ХХ ст., коли під впливом техногенних катастроф почала формуватися філософія «суспільства ризику» (У. Бек (2000), а вітальне значення безпеки набуло небачених масштабів. Ізраїльський психолог Д. Бар-Таль (1998) розглядає психологічну небезпеку в контексті уявлень. Уявлення про безпеку формуються індивідуально і є суб'єктивним відображенням реальності. Уявлення про безпеку формуються на основі взаємодії інформації, що поступає з навколишнього середовища, й особистих характеристик. Так, почуття безпеки людини виділяється його демографічними, соціально-економічними характеристиками та особистим досвідом. Інтерпретація емоційної безпеки через почуття впевненості людини у володінні внутрішніми ресурсами для протистояння загрозам і небезпечним ситуаціям представлена в роботі П. Девіса та Е. Каммінгса (1994). Важливим висновком є, на нашу думку, твердження, що емоційна безпека – це почуття прийняття, впевненості, що ви перебуваєте в правильному місці, в оточенні потрібних людей. Низка психологічних досліджень мала на меті простежити вплив ранніх стосунків із батьками та оточенням на формування емоційної безпеки як психологічної властивості особистості, яка пов'язана із самооцінкою і Я-концепцією (Little M., Kobak R. (2003), Mikulincer, M. (1998), Рубцов С., Березина Т. Н. (2013)). Бачення емоційної безпеки як компонента психологічної безпеки особистості (Зотова О. Ю. (2011), Закс, Л. А. (2012), Агузумцян Р. В. (2009)) дало змогу зрозуміти важливість саме емотивного компонента формування суб'єктивного стану безпеки.

На окрему увагу заслуговують дослідження стосовно психологічних аспектів безпеки особистості на робочому місці. Дослідження на цю тему в основному стосувались організаційного рівня розгляду (Christopher J. Collins and Ken G. Smith (2006), Edmondson, A. (1999), H. Leroy, B. Dierynck, F. Anseel and T. Simons (2012)). Психологічна безпека описується як уявлення про наслідки прийняття особистісних ризиків під час роботи, що впливає на готовність індивіда «виражати себе фізично, когнітивно та емоційно під час командної роботи» (Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014)), при чому це не означає затишного середовища й відсутності проблем і стресів. Швидше, це описує клімат, який орієнтований на продуктивну дискусію задля досягнення цілей (M. Baer and M. Frese (2003), May, D. R. (2004), R. Law, M. Doldard, M. Tuckey and C. Dormann (2011)). У вітчизняній психології питання емоційної безпеки в контексті психологічної безпеки розглядаються в працях О. Лазорко (2016) – щодо безпеки особистості як суб'єкта професіоналізації, І. Приходько (2013) – стосовно психологічної безпеки персоналу екстремальних видів діяльності, А. Харченко (2012) – стосовно психологічної безпеки викладачів, О. Блинової (2018) – щодо психологічної безпеки студентів, яка розуміється як «захищеність особистості, породжувана суб'єктивним сприйняттям себе у світі, суб'єктивною оцінкою своєї життєдіяльності з погляду її підконтрольності».

Отже, емоційну безпеку професіонала можна розглядати як почуття впевненості щодо володіння внутрішніми психологічними ресурсами для протистояння загрозам і небезпекам, пов'язаним із професійною діяльністю. Отже, з одного боку, емоційна безпека професіонала підтримується завдяки внутрішнім психологічним ресурсам, а з іншого – безпечним середовищем і довірливими стосунками в організації. Якщо розглянути ресурси емоційної безпеки через кризь небезпеки, то схильність до стресу, емоційний фон, рівень професійного вигорання та рівень самооцінки гіпотетично можуть бути тими емпіричними референтами, які дадуть змогу виявити наявність чи відсутність цих ресурсів.

Мета нашого дослідження – визначення місця емоційної безпеки в структурі професійної безпеки особистості, а також емпіричних референтів емоційної безпеки. Важливим завданням вважаємо визначення зв'язків загального емоційного фону та схильності до стресу із самооцінкою та професійним вигоранням за трьома шкалами, як-от:

емоційне виснаження, деперсоналізація й редукція особистих досягнень. Окрім того, ми припускаємо, що емоційна безпека особистості пов'язана зі специфікою професійної діяльності – роботою з людьми або документами, керівною діяльністю тощо.

Методи та процедура дослідження. Дослідження емоційної безпеки особистості проводили протягом вересня-жовтня 2020 р. на базі товариства з обмеженою відповідальністю керуючої компанії «Континіум» серед працівників персоналу автозаправних комплексів «WOG». Вибірку становило 40 працівників організації, яких розподілено на чотири категорії відповідно до специфіки та типу роботи (робота з документами, робота з людьми, змішана група (у професійній діяльності яких поєднуються різні види роботи), робота на керівних посадах). Проведений у подальшому кореляційний аналіз дав змогу визначити міру зв'язку між досліджуваними явищами.

Із метою вивчення психологічних особливостей прояву емоційної безпеки особистості, зокрема таких емпіричних референтів, як схильність до стресу, емоційна виснаженість, деперсоналізація, редукція професійних досягнень, вираженість базових емоцій та рівень самооцінки, нами використано психодіагностичні методики, як-от: «Визначення ступеня схильності до стресу» (за Є. О. Тарасовим); «Професійне вигорання» (за К. Маслач, С. Джексон в адаптації Е. Водоп'янової); «Шкала диференціальних емоцій» (за К. Ізардом); «Визначення рівня своєї самооцінки» (за Г. М. Казанцевою).

Обговорення результатів. Проаналізувавши результати респондентів відповідно до специфіки їхньої трудової діяльності за шкалою стресостійкості, ми виявили, що досліджувані, які працюють із людьми, демонструють найвищий рівень стресостійкості (найнижчий показник схильності до стресу) ($X_{сер}=18,14$), порівняно з іншими. Найнижчий рівень стресостійкості спостерігаємо в діагностованих, котрі працюють із документами ($X_{сер}=25,4$), що також можна пояснити специфікою роботи цієї категорії працівників.

Для осіб, професійна діяльність яких пов'язана з опрацюванням великої кількості документів, характерні високі показники деперсоналізації ($X_{сер}=9,33$) та редукції професійних досягнень ($X_{сер}=33,25$) і середні показники емоційного виснаження ($X_{сер}=17,25$). Відповідно, особам, професійна діяльність яких пов'язана з людьми, властиві найвищий рівень деперсоналізації ($X_{сер}=9,35$) і середній рівень емоційного виснаження ($X_{сер}=15,92$), а також найнижчий рівень редукції

професійних досягнень ($X_{сер}=29$). Для осіб, у професійній діяльності котрих поєднуються різні види робіт (змішана група), характерні найвищий рівень емоційного виснаження ($X_{сер}=19,2$), середній рівень деперсоналізації ($X_{сер}=9,14$) та редукції професійних досягнень ($X_{сер}=31,42$). Можемо припустити, що робота, яка пов'язана з людьми, а також опрацюванням документів й інформації, характеризуються напруженістю та стресогенністю й сприяє емоційному виснаженню та професійному вигоранню працівника. Працівники, які обіймають керівні посади різного спрямування, демонструють високий рівень редукції професійних досягнень ($X_{сер}=35,6$) і низький рівень емоційного виснаження ($X_{сер}=13,7$) та деперсоналізації ($X_{сер}=8,3$), порівняно з іншими групами.

Щодо рівня вираженості емоційних переживань відповідно до специфіки роботи нами виявлено, що в осіб, які працюють із людьми, спостерігаємо найвищий показник переживання позитивних емоцій ($X_{сер}=28,5$), дещо нижчі показники в тих, котрі працюють із документами ($X_{сер}=27,16$), та осіб, діяльність яких поєднує різні види робіт (змішана) ($X_{сер}=24,35$). Найнижчі показники демонструють індивіди, котрі займають керівні посади ($X_{сер}=22,1$).

Проаналізувавши результати за шкалою «негативні емоції», ми бачимо, що в осіб, які працюють із документами, спостерігаємо найвищий показник переживання негативних емоцій ($X_{сер}=19,66$). Дещо нижчі показники в людей, котрі працюють на керівних посадах ($X_{сер}=16,9$). Найнижчі показники демонструють особи, які працюють із людьми ($X_{сер}=13,28$) та діяльність яких поєднує різні види робіт (змішана) ($X_{сер}=13,64$).

Проаналізувавши результати за шкалою «тривожно-депресивні емоції», ми бачимо, що в людей, котрі працюють із документами, спостерігаємо найвищий показник переживання тривожно-депресивних емоцій ($X_{сер}=19,66$). Дещо нижчі дані в осіб, які працюють на керівних посадах ($X_{сер}=14,4$), й осіб, котрі працюють із людьми ($X_{сер}=11,71$). Найнижчі показники демонструють особи, які працюють із людьми та діяльність яких поєднує різні види робіт (змішана) ($X_{сер}=10,85$).

В осіб, котрі працюють із людьми, спостерігаємо найвищий показник переживання позитивних емоцій, для них характерні підвищений настрій та оптимізм. А особи, які працюють із документами, демонструють найвищий рівень переживань негативних і тривожно-

депресивних емоцій, вони гостро та негативно реагують на незначні перешкоди чи невдачі.

Отримані результати свідчать про відсутність значних відмінностей у самооцінці досліджуваних.

Для встановлення взаємозв'язку між емпіричними референтами емоційної безпеки нами використано процедуру кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції r -Пірсона.

Значущі кореляційні зв'язки між показниками базових емоцій і даними професійного вигорання й самооцінки відображені в табл. 1.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між показниками базових емоцій та даними професійного вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень) і рівнем самооцінки

Базові емоції	Професійне вигорання			Самооцінка
	емоційне виснаження	деперсоналізація	редукція професійних досягнень	
1 – інтерес	0,114**	0,068**	0,305**	0,11*
2 – радість	-0,137*	0,052*	0,205*	0,10**
3 – здивування	-0,179**	-0,015*	0,238**	0,12*
4 – горе	0,399*	0,171**	-0,001	-0,186**
5 – гнів	-0,052	-0,053**	0,091**	-0,264*
6 – відраза	0,057*	-0,065*	-0,010**	-0,267*
7 – презирство	0,031*	-0,113*	0,030*	-0,147**
8 – страх	0,083*	-0,057*	0,098*	-0,282*
9 – сором	0,227**	0,029*	0,125*	-0,282**
10 – провина	0,045*	-0,111**	0,073	0,247*

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

За $p < 0,01$ рівень статистичної значущості перебуває в межах 1 % похибки, за $p < 0,05$ – у межах 5 % похибки.

Зазначимо, що характер кореляційних зв'язків між показниками базових емоцій і рівнем професійного вигорання та самооцінки в досліджуваних засвідчив, що між базовими емоціями, зокрема такими, як горе, гнів, сором, провина, відраза, презирство, та емоційним виснаженням, деперсоналізацією й редукцією професійних досягнень існує статистично значущий зв'язок, що свідчить про те, що переживання негативних емоцій мають істотний вплив на рівень професійного вигорання, ставлення до колег, до професійної діяльності та на загальний емоційний фон досліджуваних.

Зокрема, наявний прямий позитивний зв'язок між такими показниками, як горе, страх, інтерес, сором, та емоційним виснаженням; горем і деперсоналізацією; інтересом, здивуванням, страхом, соромом і редукцією професійних досягнень, що вказує на однонаправлену динаміку параметрів. Збільшення одного параметра зумовлює збільшення іншого, тобто переживання таких емоцій, як гнів, горе, страх сором, впливає на виникнення емоційного виснаження, знецінення професійних умінь та навичок, а також негативне ставлення до оточення.

Негативний зворотний зв'язок спостерігаємо між такими показниками, як інтерес, радість, здивування й емоційне виснаження; провина та деперсоналізація, що вказує на різнонаправлену динаміку параметрів – збільшення одного параметра зумовлює зменшення іншого. За збільшення переживань таких емоцій, як радість, інтерес, здивування, зменшується рівень емоційного виснаження, байдужості, втоми, емоційного перенасичення й навпаки.

Також згідно з результатами кореляційного аналізу виявлено, що між показниками базових емоцій та самооцінкою також спостерігаємо статистично значущий зв'язок, зокрема, між такими показниками, як гнів, сором, відраза, презирство, страх і провина. Це свідчить про те, що рівень самооцінки залежить та корелює з рівнем вираженості описаних емоційних переживань, які є негативно забарвленими: чим більший рівень переживань емоцій, тим нижчий рівень самооцінки, самоставлення, упевненості в собі та своїх можливостях. Якщо ж для досліджуваних характерний низький рівень переживань негативних емоцій то, відповідно, і рівень самооцінки та прийняття себе буде високим.

Отже, показники вираженості базових емоційних переживань тісно корелюють із компонентами професійного вигорання, а також із рівнем самооцінки.

Таблиця 2

Значущі кореляційні зв'язки між показниками професійного вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень) та стресостійкістю й рівнем самооцінки

Шкали професійного вигорання	Стресостійкість	Самооцінка
Емоційне виснаження	0,178*	-0,162*
Деперсоналізація	0,029*	-0,243**
Редукція професійних досягнень	0,059**	-0,076*
	-0,411*	

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

За $p < 0,01$ рівень статистичної значущості перебуває в межах 1 % похибки, за $p < 0,05$ перебуває в межах 5 % похибки.

Як видно з табл. 2, між емоційним виснаженням і стресостійкістю існує прямий позитивний кореляційний зв'язок, що вказує на те, що ці показники є взаємозалежними: чим вищий рівень схильності до стресу, тим більший рівень емоційного виснаження. Між показниками деперсоналізації та редукції професійних досягнень і схильності до стресу наявний слабкий кореляційний зв'язок; між показниками емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції професійних досягнень та самооцінкою спостерігаємо негативний зворотний зв'язок.

Також потрібно зазначити, що з результатів кореляційного аналізу ми чітко простежуємо значний зворотний кореляційний зв'язок між рівнем схильності до стресу й рівнем самооцінки, ($-0,411$; $p < 0,05$), що свідчить: чим вищий рівень самооцінки, тим нижчий рівень схильності до стресу. Отже, можемо констатувати, що рівень схильності до стресу тісно пов'язаний із самооцінкою, а професійне вигорання пов'язане з рівнем схильності до стресу та самооцінкою.

Висновки й перспективи. Отже, проведене теоретичне та емпіричне дослідження дає підстави стверджувати, що емоційну безпеку особистості професіонала можна визначити як почуття впевненості щодо володіння внутрішніми психологічними ресурсами для протистояння загрозам і небезпекам, пов'язаним із професійною діяльністю.

Емоційна безпека професіонала на індивідуально-психологічному рівні може бути визначена через низьку схильність до стресу,

адекватний рівень самооцінки, переважання позитивних емоцій та низький рівень професійного вигорання.

Проаналізувавши дані відповідно до специфіки роботи, ми побачили що досліджувані, які працюють із людьми, демонструють найвищий рівень стресостійкості. Найнижчий рівень стресостійкості спостерігаємо в діагностованих, які працюють із документами. Для осіб, професійна діяльність, яких пов'язана з людьми, характерний найвищий рівень деперсоналізації, але простежено найнижчий рівень редукції професійних досягнень. В осіб, у професійній діяльності котрих поєднуються різні види робіт (змішана група), помічаємо найвищий рівень емоційного виснаження, а працівники, які обіймають керівні посади різного спрямування, демонструють високий рівень редукції професійних досягнень. Аналізуючи рівень вираженості емоційних переживань, ми виявили, що в осіб, котрі працюють із людьми, спостерігаємо найвищий показник переживання позитивних емоцій, а в тих, які працюють із документами, – найвищий рівень переживань негативних і тривожно-депресивних емоцій.

Установлено значимі статистичні взаємозв'язки між показниками базових емоцій та даними професійного вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень) і рівнем самооцінки та між показниками професійного вигорання й стресостійкістю та рівнем самооцінки працівників комерційної організації.

Подальше вивчення феномену емоційної безпеки особистості професіонала вбачаємо в контексті організаційного середовища й між-особистісної взаємодії персоналу організації. Важливе завдання та виклик для організаційних психологів сьогодні – віднайдення ефективних інструментів і програм забезпечення емоційної стабільності й безпеки персоналу на робочому місці, що, безумовно, є перспективним напрямом подальших досліджень.

Література

1. Bar-Tal, D., & Jacobson, D. (1998). A psychological perspective on security. *Applied Psychology: An International Review*, 47(1), 59–71. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1998.tb00013.x>
2. Blatz, W. E. (1966). *Human security: Some reflections*. Toronto: University of Toronto Press.
3. Christopher, J. Collins and Ken, G. Smith (2006). *Knowledge Exchange and Combination: The Role of Human Resource Practices in the Performance of High-*

Technology Firms. AMJ, 49, 544–560. DOI: <https://doi.org/10.5465/amj.2006.21794671>

4. Davies, P., Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387–411.

5. Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350–383.

6. Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>

7. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

8. Leroy, H., Dierynck, B., Anseel, F., Simons, T. (2012). Behavioral integrity for safety, priority of safety, psychological safety, and patient safety: A team-level study. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1273–1281.

9. Little, M., Kobak, R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 32, 127–138.

10. Baer, M., Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 1, 45–68.

11. May, D. R. (2004). The psychology condition of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, № 77, 11–37.

12. Mikulincer, M. (1998). The relationship between adult attachment styles and emotional and cognitive reactions to stressful events. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.). *Attachment Theory and Close Relationships*. New York: Guilford Press, 143–165.

13. Law, R., Dollard, M., Tuckey, M. Dormann, C. (2011). Psychosocial safety climate as a lead indicator of workplace bullying and harassment, job resources, psychological health and employee engagement. *Accident Analysis & Prevention*, 43(5), 1782–1793.

14. Toffler, A. (1965). The Future as a Way of Life. *Horizon magazine*, VII (3).

15. Агузумцяи, Р. В. (2009). Психологические аспекты безопасности личности. *Вестник практической психологии образования*, 2 (19), 40–44.

16. Бек, У. (2000). Общество риска. На пути к другому модерну. Москва: Прогресс-Традиция, 384 с.

17. Блинова, О. Є., Каленчук, В. О. (2018). Особистісні чинники психологічної безпеки студентів закладів вищої освіти. *Науковий вісник ХДУ. Серія: Психологічні науки*, 5, 154–160.

18. Закс, Л. А. (2012). Человек в условиях комплексных угроз личной безопасности. *Наука и современность*, 18, 142–147.

19. Зотова, О. Ю. (2011). Социально-психологическая безопасность личности. Автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук. Москва.

20. Лазорко, О. В. (2016). Психологія професійної безпеки особистості. Луцьк: Вежа-Друк.

21. Приходько, І. І. (2013). Засади психологічної безпеки персоналу екстремальних видів діяльності: монографія. Харків: Акад. ВВ МВС України, 745 с.

22. Рубцов, С., Березина, Т. Н. (2013). Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды. *Психологическая наука и образование*, 6, 101–107.

23. Харченко, А. С. (2012). Психологічна безпека особистості викладача вишу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2 (2), 443–450.

References

1. Bar-Tal, D., & Jacobson, D. (1998). A psychological perspective on security. *Applied Psychology: An International Review*, 47(1), 59–71. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1998.tb00013.x>

2. Blatz, W. E. (1966). Human security: Some reflections. Toronto: University of Toronto Press.

3. Christopher, J. Collins and Ken, G. Smith (2006). Knowledge Exchange and Combination: The Role of Human Resource Practices in the Performance of High-Technology Firms. *AMJ*, 49, 544–560, DOI: <https://doi.org/10.5465/amj.2006.217-94671>

4. Davies, P., Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387–411.

5. Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350–383.

6. Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>

7. Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: Norton.

8. Leroy, H., Dierynck, B., Anseel, F., Simons, T. (2012). Behavioral integrity for safety, priority of safety, psychological safety, and patient safety: A team-level study. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1273–1281.

9. Little, M., Kobak, R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 32, 127–138.

10. Baer, M., Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 1, 45–68.

11. May, D. R. (2004). The psychology condition of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, № 77, 11–37.

12. Mikulincer, M. (1998). The relationship between adult attachment styles and emotional and cognitive reactions to stressful events. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.). *Attachment Theory and Close Relationships*. New York: Guilford Press, 143–165.

13. Law, R., Dollard, M., Tuckey, M. Dormann, C. (2011). Psychosocial safety climate as a lead indicator of workplace bullying and harassment, job resources, psychological health and employee engagement. *Accident Analysis & Prevention*, 43(5), 1782–1793.

14. Toffler, A. (1965). The Future as a Way of Life. *Horizon magazine*, VII (3).

15. Ahuzumtsian, R. V. (2009). Psykholohycheskye aspekty bezopasnosti lychnosti. [Psychological aspects of personal safety] *Vestnyk praktycheskoi psykholohyy obrazovanyia – Bulletin of practical educational psychology*, 2 (19), 40–44 (in Russian).

16. Bek, U. (2000). *Obshchestvo ryska. Na puty k druhomu modern [Risk society. On the way to another modernity]*. Moskva: Prohress-Tradytsyia (in Russian).

17. Blynova, O. Y., Kalenchuk, V. O. (2018). Osobystisni chynnyky psykholohichnoi bezpeky studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Individual factors of psychological safety of the students of higher education institutions]. *Naukovyi visnyk KhDU Serii: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of KSU Series Psychological Sciences*, 5, 154–160 (in Ukrainian).

18. Zaks, L. A. (2012). Chelovek v uslovyakh kompleksnykh uhroz lychnoi bezopasnosti [A person in conditions of complex threats to personal safety]. *Nauka y sovremennost – Science and modernity*, 18, 142–147 (in Russian).

19. Zotova, O. Y. (2011). Sotsyalno-psykholohycheskaia bezopasnost lychnosti [Socio-psychological security of the individual]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moskva (in Russian).

20. Lazorko, O. V. (2016). *Psykholohiia profesiinoi bezpeky osobystosti [Psychology of professional security of the individual]*. Lutsk: Vezha-Druk (in Ukrainian).

21. Prykhodko, I. I. (2013). Zasady psykholohichnoi bezpeky personalu ekstremalnykh vydiv diialnosti [Principles of psychological safety of personnel of extreme activities]. Kharkiv: Akad. VV MVS Ukrainy (in Ukrainian).

22. Rubtsov, S., Berezyna, T. N. (2013). Rol podlynykh emotsyi v emotsyonalnoi bezopasnosti obrazovatelnoi sredey [The role of genuine emotions in the emotional security of the educational environment]. *Psykholohycheskaia nauka y obrazovanye – Psychological Science and Education*, 6, 101–107 (in Russian).

23. Kharchenko, A. S. (2012). Psykholohichna bezpeka osobystosti vykladacha vyshu [Psychological security of the university teacher's personality.]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs*, 2 (2), 443–450 (in Ukrainian).

Received: 08.09.2020

Accepted: 03.10.2020

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИМИ ЗАСОБАМИ

Могиляста Світлана

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, Україна,
svitlanamb@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1016-3623>

У розгляді емоційного інтелекту як невід’ємної частини базових характеристик особистості сьогодні важливою проблемою психологічної та педагогічної науки постає завдання пошуку засобів його розвитку. *Мета* статті – розглянути теоретичні підходи щодо пошуку психолого-педагогічних засобів розвитку емоційного інтелекту й можливості уроку англійської мови як засобу впливу на становлення, функціонування та розвиток емоційного інтелекту старшокласників.

У статті використано теоретичні й емпіричні *методи дослідження* з проблематики розвитку емоційного інтелекту старшокласників та експериментального впровадження в процес вивчення англійської мови елементів психологічних вправ. Розвиток емоційного інтелекту як інтегрованого конструкту передбачає єдність емоційних і когнітивних процесів у цілісній системі здібностей щодо розуміння, усвідомлення, управління власними емоціями, емоційними станами та розуміння, конструктивного впливу на емоції інших. Розглядаючи процес розвитку емоційного інтелекту в аспекті онтогенетичних змін щодо вмінь розуміти, усвідомлювати й управляти емоціями та цілеспрямовано впливати на розвиток окремих складових частин емоційного інтелекту, простежуємо, що проблема пошуку засобів розвитку емоційного інтелекту старшокласників у процесі навчання та виховання актуалізується як у напрямі форм організації пізнавальної діяльності учасників навчально-виховного процесу, так і інтеграції елементів психологічних вправ у процес вивчення окремо взятого предмету на кшталт англійської мови.

Результати. Як результат, нами представлено теоретичний аналіз концептуальних основ проблеми визначення тезаурусу «засоби розвитку». Запропоновано практичне застосування елементів сугестії в контексті сучасного уроку англійської мови відповідно до тематики ситуативного спілкування, передбаченої Державною програмою вивчення іноземних мов. Розглянуто спектр можливостей психологічних вправ і методів у поєднанні з лінгводидактичним контентом та деталізовано в плані сучасного уроку англійської мови.

Висновки. Зроблено узагальнення, яке обґрунтовує необхідність континууму в напрямі створення системи розвитку емоційного інтелекту старшо-

класників психолого-педагогічними засобами в рамках освітнього простору навчального закладу, що на основі детальної теоретичної та методологічної концепції видається перспективним.

Ключові слова: емоційний інтелект, засоби розвитку, мистецтво, старшокласники, урок англійської мови.

Mohilyasta Svitlana. On the Issue of High School Students' Emotional Intelligence Development by Psychology-Pedagogical Means. Purpose. Considering emotional intelligence as an integral part of the individual's basic characteristics, today there is an important problem of psychological and pedagogical science and a main task of searching ways for developing it. The purpose of the article is to consider theoretical approaches in the field of searching psychological and pedagogical means for developing emotional intelligence and the possibilities which English lessons give as ways of high school students' emotional intelligence formation, functioning and development.

Methods. There are theoretical and empirical research methods on the development of high school students' emotional intelligence and experimental implementation into the process of learning English elements of psychological exercises. Considering the process of developing emotional intelligence in terms of ontogenetic changes in the ability to understand and manage emotions and feelings; purposeful influence on the individual components of emotional intelligence development; there is a relevant problem of searching ways to develop high school students' emotional intelligence. Educational process, and the integration of psychological exercises elements into the process of studying a subject such as English.

Results. It is represented a theoretical analysis of the conceptual foundations of the problem determining a thesaurus «means of development». The practical application of the suggestopedia elements into a contemporary lesson of English, in the direction of developing skills recognizing, verbalizing, managing emotions and in accordance with the topics of situational communication provided by the State Program for Teaching Foreign Languages.

Conclusions. The range of psychological exercises possibilities and methods in combination with linguo-didactic content there is partially considered and detailed in terms of a contemporary lesson of English. It is created a generalization, which substantiates the need for a continuum in the direction of creating the system for high school students' emotional intelligence developing by psychological and pedagogical means within the space of the educational institution, basised on detailed theoretical and methodological concept it is considered promising.

Key words: emotional intelligence, means of development, art, high school students, English lesson.

Могилястая Светлана. К вопросу развития эмоционального интеллекта старшеклассников психолого-педагогическими средствами. Цель. Рассматривая эмоциональный интеллект как неотъемлемую часть базовых

характеристик личности, сегодня важной проблемой психологической и педагогической наук считаем задачу поиска средств его развития. **Цель** статьи – рассмотреть теоретические подходы по поиску психолого-педагогических средств развития эмоционального интеллекта и возможности урока английского языка как средства влияния на становление, функционирование и развитие эмоционального интеллекта старшеклассников.

В статье используются теоретические и эмпирические **методы** исследования по проблематике развития эмоционального интеллекта старшеклассников и экспериментального внедрения в процесс изучения английского языка элементов психологических упражнений. Рассматривая процесс развития эмоционального интеллекта в аспекте онтогенетических изменений в контексте умений понимать, осознавать и управлять эмоциями и целенаправлено влиять на развитие отдельных составляющих эмоционального интеллекта, проблема поиска средств развития эмоционального интеллекта старшеклассников в процессе обучения и воспитания актуализируется как в направлении форм организации познавательной деятельности участников учебно-воспитательного процесса, так и интеграции элементов психологических упражнений в процесс изучения отдельно взятого предмета английского языка.

Результаты. Как результат нами представлен теоретический анализ концептуальных основ проблемы определения тезауруса «средства развития». Предлагается практическое применение элементов суггестии в контексте современного урока английского языка в направлении развития умений распознавать, вербализировать, управлять эмоциями в соответствии с тематикой ситуативного общения, предусмотренной Государственной программой изучения иностранных языков. Частично рассматривается спектр возможностей психологических упражнений и методов в сочетании с лингводидактическим контентом, что детализировано в плане современного урока английского языка.

Выводы. Обосновывается необходимость континуума в направлении создания системы развития эмоционального интеллекта старшеклассников психолого-педагогическими средствами в рамках образовательного пространства учебного заведения, что на основе детальной теоретической и методологической концепции считается перспективным.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, средства развития, искусство, старшеклассники, урок английского языка

Вступ. Процес вибору освітньої стратегії навчальними закладами рухається в напрямі актуалізації емоційно-факторного компонента, а розвиток емоційного інтелекту учнів винесено на рівень Державного стандарту освіти та розглядається як базовий, що підтверджує SEE Learning (СЕЕН) – проект, розпочатий Міністерством освіти України в жовтні 2019 р., за консультаційної підтримки одного з теоретиків емоційного інтелекту Д. Гоулмана (Гоулман, 2008).

У «Законі про освіту» України (2017 р.) вміння застосовувати емоційний інтелект увійшли до переліку ключових компетенцій, якими мають володіти учні Нової української школи, що означає значущість проблеми формування в школярів не лише уявлень про свої емоції та «емоційні здібності», а й умінь усвідомлювати та застосовувати власні особистісні емоційно-вольові якості, конструктивно керувати своїми емоціями, вибудовуючи успішні відносини з іншими на основі емоційного інтелекту.

Проведений нами пошук й аналіз джерел стосовно сучасного стану проблеми засобів розвитку емоційного інтелекту старшокласників засвідчив, що цей напрям є інноваційним та ще недостатньо вивченим, розробленим у вітчизняній педагогіці й психологічній науці, що зумовлено не тільки відсутністю єдиних підходів до розуміння психолого-педагогічних засобів, а й відсутністю достатньої кількості наукових досліджень щодо інструментарію впливу на розвиток емоційного інтелекту старшокласників у системі загальної середньої освіти.

Досить чітко актуальність розвитку емоційного інтелекту описано І. Андреевою, яка наголошує на вивченні окремих здібностей емоційного інтелекту в онтогенезі та дослідженні цілеспрямованого впливу на розвиток окремих його показників. Учена пов'язує рівень розвитку емоційного інтелекту молодшої людини із самоактуалізацією особистості й відзначає, що емоційний інтелект формується протягом життя та особливо важливим є період підліткового і юнацького віку, коли відбувається становлення особистості (Андреева, 2011:197).

Є. Носенко та Н. Коврига наголошують на відсутності в педагогіці підходів щодо системи цілеспрямованого формування емоційної розумності в процесі навчання та виховання. Учені вбачають, що в теоретичному аспекті проблема розвитку емоційного інтелекту недостатньо досліджена як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями, а отже, нерозв'язаність проблеми в соціальному аспекті може загрожувати людству саморуйнуванням, якщо й надалі триватиме тенденція протиставлення розуму емоціям (Носенко та Коврига, 2003).

На думку В. Зарицької, процес розвитку емоційного інтелекту учнів може бути достатньо ефективним на всіх етапах навчання (Зарицька, 2012), а ефективними засобами його розвитку можна вважати музичне мистецтво (Рібакова, 2015), арт-терапію (Опанасюк, 2015), системний цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на особис-

тість (Березовська, 2006). Водночас І. Лящ наголошує на актуальності розвитку емоційного інтелекту на етапі юнацького віку (Лящ, 2015), що збігається з періодом навчання в старшій школі загальноосвітнього навчального закладу.

Мета статті – теоретичне дослідження проблеми психолого-педагогічних засобів розвитку емоційного інтелекту старшокласників і розгляд практичного розвивального потенціалу уроку англійської мови як засобу розвитку складових частин емоційного інтелекту старшокласників. Для досягнення цієї мети поставлено такі завдання: 1) вивчення теоретичних досліджень щодо психолого-педагогічних засобів розвитку емоційного інтелекту старшокласників; 2) розгляд уроку англійської мови як засобу розвитку емоційного інтелекту в напрямі управління власними емоційними станами, вербалізації емоцій, формування навичок рефлексії засобами сугестії.

Методи та процедура дослідження. У процесі дослідження використано такі методи, як теоретичні (узагальнення результатів дослідження з теми проблематики емоційного інтелекту старшокласників та розвивального потенціалу уроку англійської мови); емпіричні (експериментальне впровадження в процес вивчення англійської мови елементів психологічних вправ задля розвитку складових частин емоційного інтелекту старшокласників).

Обговорення результатів. Виходячи з постулатів П. Саловея, Дж. Майера, Д. Карузо щодо можливості розвитку емоційного інтелекту в процесі вивчення емоційних знань як різновиду інформації, якою оперує емоційний інтелект (Mayer, Salovey & Caruso, 2016); досліджень прибічників теорії розвитку емоційного інтелекту Р. Робертса, Дж. Меттьюса, М. Зайднера, Д. Люсіна (Zeinder, Roberts, & Matthews, 2002), наукових розвідок вітчизняних учених щодо засобів розвитку емоційного інтелекту старшокласників (Березовська, 2006), власних досліджень (Могиляста, 2020), вважаємо доцільним розгляд психолого-педагогічних засобів як ефективного інструменту впливу на розвиток емоційного інтелекту старшокласників.

Підвищений інтерес до емоційного інтелекту особистості свідчить про те, що цей феномен відповідає постулатам життєвої психології, адже дає спектр сформованих наукових уявлень про різноманітність людських здібностей (Carroll, 1993), відповідає поглядам Гарднера на між- і внутрішньоособистісний інтелект та теорії множинного інтелекту (Gardner, 1993).

Незважаючи на те, що науковці, такі як Л. Кронбах, стверджують, що соціальні та емоційні здібності є складним конструктом із погляду їх операціоналізації й розрізнення з традиційними формами інтелекту та фактично не можливі в контексті розвитку (Cronbach, 1970), усе ж більшість науковців доводить, що можна й варто розвивати емоційний інтелект, а сам цей процес трактується сучасною психологічною наукою переважно у двох аспектах – як вивчення онтогенетичних змін щодо здатностей розуміти, усвідомлювати та управляти емоціями й в аспекті цілеспрямованого впливу на розвиток окремих його сторін (Люсин, 2004).

Водночас отримання та використання навичок у сфері емоційного інтелекту можуть мати імпліцитний і експліцитний характер, про що стверджують Р. Робертс, Дж. Меттьюс, М. Зайднер, Д. Люсін та декларують, що такі навички аналогічні когнітивним і їх отримання й використання особистістю полегшуються за умови наявності високого рівня емоційної компетенції (Робертс, Меттьюс, Зайднер, Люсін; 2011), апелюючи до твердження П. Акермана про те, що імпліцитні навички можна співвіднести з кристалізованим інтелектом, експліцитні – відповідно до знань про емоції (Akerman, 1996).

З огляду на концепцію взаємозв'язку як зовнішніх чинників впливу на особистість (навчальне середовище, діяльнісні аспекти), так і внутрішньоособистісних складників (власні емоції та емоційні стани, особистісні характеристики, типи мислення, комунікативний і самомотиваційний потенціали особистості, рівень соціалізації та асертивність поведінки), беручи за основу раціонально-емоційні, поведінкові принципи виховання й відштовхуючись від наукових досліджень Г. Орме щодо вікових особливостей розвитку емоційного інтелекту особистості, які підвищуються відповідно до отримання життєвого досвіду та значно зростають у період юності й зрілості (Орме, 2003: 22), нами розглянуто психолого-педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту старшокласників як такі, що ефективні щодо впровадження в навчально-виховний процес освітніх закладів із метою розвитку емоційного інтелекту старшокласників.

Ураховуємо те, що період навчання в старших класах є одним із важливих періодів учнівства, адже це період розвитку пізнавальних процесів особистості, коли учні досягають рівня готовності, виконувати всі види розумової роботи, уключаючи найскладніші. Психологічні процеси в цей період виходять на такий етап, що розвиток

способів отримання пізнань дуже часто випереджає особистісний розвиток старшокласників, завершуючи формування в особистості загальної емоційної спрямованості, основ емоційної культури (Реан, 2002). Водночас період навчання в старших класах характеризується спрямованістю особистості в майбутнє, зосередженістю на професійному самовизначенні, значною стійкістю світоглядних установок, кращому управлінні власними емоційними станами, почуттями, із більш стійкими настроями, аніж у підлітковому віці, що передбачає як самообмеження, так і відмову від фантазій підліткового періоду (Крейдун і Прядко, 2011: 71)

Виходячи з двоаспектності розгляду вченими шляхів розвитку емоційного інтелекту як щодо можливостей цілеспрямованого впливу на окремі складові частини моделі емоційного інтелекту, так і щодо онтогенетичних змін у здатності до розуміння й управління емоціями виникає проблема засобів та методів формування базових компонентів емоційного інтелекту старшокласників у процесі навчання. За умови того, що під засобами навчання нового покоління для закладів освіти визначено спеціально створені об'єкти, які формують навчальне середовище, беруть участь у навчальній діяльності, виконуючи при цьому навчальну, виховну й розвивальну функції, сприяють оптимальному поєднанню теоретичних та практичних компонентів знань, приведенню змісту шкільної освіти відповідно до рівня розвитку науки й техніки та суспільства в цілому (Жук, 1997).

Відзначимо, що все ж єдиного погляду на поняття «засоби розвитку», «засоби навчання» не існує. З одного боку, науковці пропонують трактування у вузькому розумінні окремо взятого терміна «засіб» як спеціально створених джерел навчальної інформації та «засіб» – інструменти вчителя й учнів в освітньому процесі. З іншого боку, існує інтерпретація «засіб розвитку» як засіб виконання діяльності, що дає в нашому випадку старшокласникам можливість отримувати опосередковане та узагальнене пізнання об'єктивної дійсності. Педагогічна література пропонує різні класифікації засобів як за формою організації пізнавальної діяльності учасників навчально-виховного процесу (самостійної й фронтальної), так і за функціями (інформаційні, контролюючі, тренувальні), де є важливо під час їх вибору враховувати поставлені дидактичні завдання та способи реалізації, беручи до уваги основні групи засобів: вербальні, навчально-наочні, технічні (Мойсеюк, 2001).

Розглядаючи засоби розвитку емоційного інтелекту старшокласників, звернемося до І. Опанасюк, яка доводить результативність упровадження арт-терапії як засобу розвитку емоційного інтелекту старшокласників у контексті образно-символічної специфіки на свідомому й несвідомому рівнях психіки; рефлексивності аксіологічного самопізнання суб'єкта за посередництвом художньо-образної творчості з можливістю вільного, розкутого експериментування суб'єкта зі своїми емоційними переживаннями та художньо-образною експресією (Опанасюк, 2015)

О. Просіна, розглядаючи засіб мистецтва як один із найефективніших на шляху розвитку емоційного інтелекту, наголошує, що під цим засобом розуміємо навчання з використанням п'яти методів і прийомів із метою формування вмінь вести спостереження, осмислювати емоційні стани особистості, розвивати навички співпереживання іншим, управління та корегування власних емоцій засобами мистецтва (Просіна, 2018:126)

В. Петрушин наголошує на ефективності розвитку емоційного інтелекту засобами музичного мистецтва та виникненні двобічного зв'язку між розвитком емоційної сфери й рівнем музичної культури молоді людини; позитивного зв'язку емоційного інтелекту з художнім профілем навчання, розглядаючи музичне заняття як інструмент, що дає можливість навчитися розпізнавати та відтворювати різні емоції, які передаються через музичне інтонування, наголошуючи на прийомах використання танцювальних і пластичних рухів у напрямі розвитку емоційного інтелекту (Петрушин, 2016: 68), а Н. Рибаківа, аргументуючи ідеями музичної психології та педагогіки мистецтва, убачає можливість розвитку емоційного інтелекту засобами створення емоційно-асоціативних інтерпретацій музики (Рибаківа, 2015:152).

Г. Березовська доводить ефективність розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами спеціальної організації навчально-виховного процесу й сценічної діяльності, підсумовуючи, що навчання старшокласників у школі з театральним ухилом уможлиблює розвиток андрогенних психологічних характеристик, котрі сприяють підвищенню рівня їхнього емоційного інтелекту (Березовська, 2006:27).

Ми ж поділяємо думку щодо можливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами спеціально створених програм, які б були адаптовані відповідно до специфіки навчально-виховного процесу освітнього закладу, та розглядаємо в цьому контексті урок

англійської мови як такий, що дає простір для ситуативного моделювання, широкого спектра можливостей інтеграції у викладання психологічних вправ і методів у поєднанні з лінгводидактичним контентом.

Планування уроків, які опосередковано впливають на розвиток емоційного інтелекту старшокласників, повинно проводитись особливо ретельно, адже важливе не лише структурування уроку, вибір доцільних психологічних та педагогічних засобів і методів, які сприятимуть реалізації багатовекторного характеру взаємодії учасників освітнього процесу, а й створення відповідної атмосфери на кшталт вибору класної кімнати, навчального матеріалу.

Розглянувши можливість інтегрувати сугестію в напрямі розвитку вмінь розпізнання, вербалізації, управління емоціями, у контексті сучасного уроку англійської мови пропонуємо план уроку англійської мови в 10 класі відповідно до тематики ситуативного спілкування: «Музика» й змістовної лінії навчально-тематичного планування «Музика та старшокласник» де за основу взято зразок плану сучасного уроку англійської мови ТКТ Cambridge University Press (Cambridge ESOL, 2020).

План-конспект уроку в 10 класі на тему:

«Музика. Управління емоціями засобами музичного мистецтва»

Компоненти плану уроку:

Рівень і кількість старшокласників, характеристика класу:
14 Intermediate (B2)

Місце уроку в програмі: старшокласники вже опрацювали тему «Емоційний інтелект» і вступ до теми «Музика».

Основна мета: розширити знання старшокласників щодо ролі музики в управлінні емоціями та емоційними станами.

Допоміжні цілі: практика використання мовного матеріалу з теми «Музика» й «Емоційний інтелект» для опису емоцій та емоційних станів людини; розвиток умінь вербалізації емоцій.

Припущення: старшокласники вміють застосовувати відповідні граматичні структури та вербальні засоби, щоб описувати власні емоції, почуття.

Передбачувана проблема: старшокласники можуть не виявляти бажання виконувати завдання з переліку сугестивних вправ.

Можливе рішення: за потреби запропонувати інші можливості релаксації, ніж вправи сугестії.

Таблиця 1

Час	Процедура	Поетапні цілі	Навчальні матеріали	Методи сугестії
5 хвилин	Старшокласники говорять про музику та емоції, які вона викликає	Спонукаючи до обговорення музики як джерела позитивних і негативних емоцій	Фото, які демонструють емоції людини під час концерту	Налаштування на роботу засобом сугестивного методу «Трюїзм»
10 хвилин	1. Вивчення лексики: старшокласники обирають слова, щоб описати свої відчуття та емоції щодо музики 2. Практика мінідіалогів (емоції після відвідування концерту)	1. Слухання розслабляючої музики, налаштування на вивчення слів. 2. Учитель під музику Бетховена знайомить із новою лексикою.	1. Запис слів 2. Аудіозапис музики Бетховена	Використання сугестивного методу «Контекстуальне навіювання»
10 хвилин	Обмін інформацією щодо різновидів музичних творів, які сприяють релаксації	Дискусія щодо музичного мистецтва як засобу рефлексії	Музика Енріко Моріко	
10 хвилин	Презентація проєктів	1. Наголосити на потребі використання нової мовної форми 2. Увести новий аспект мови	Зауваження вчителя/-ки	Використати метод сугестії «Метафора» з метою вивчення нової мовної форми
10 хвилин	Читання тексту «Music in my life»	Забезпечити старшокласникам можливість покращити навички розуміння прочитаного	Звучить симфонія Моцарта № 40	За вибором учителя

У педагогічній літературі існує велика кількість лінгводидактичних, психологічних засобів щодо формування базових основ емоційного інтелекту старшокласників, однак перспективним можемо вважати напрям вивчення можливостей розширення спектра психолого-педагогічних засобів на рівні старшої школи загальноосвітнього навчального закладу. Передбачено узагальнення наявних думок стосовно психолого-педагогічних засобів розвитку емоційного інтелекту старшокласників.

Висновки. Отже, незважаючи на суперечливість питання щодо пошуку шляхів і засобів розвитку емоційного інтелекту старшокласників, психолого-педагогічні засоби можуть сприяти ефективному розвитку емоційних знань і навичок, отриманню старшокласниками емоційного досвіду в процесі як спеціального навчання, так і в рамках вивчення окремо взятого предмету, як-от англійська мова, який дає можливість інтеграції психологічних вправ в урок створенням відповідного психологічного середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні дослідження та пошуку шляхів застосування психологічних і педагогічних засобів формування базових основ емоційного інтелекту в старшокласників.

Література

1. Андреева, И. Н. (2011). Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография. Новополюцк: ПГУ, 388 с.
2. Березовская, Т. П. (2006). Особенности развития эмоционального интеллекта старшекласников. *Психологический журнал*, 2, 24–27.
3. Гоулман, Д. (2008). Эмоциональный интеллект. АСТ Хранитель, 10–43.
4. Жук, Ю. О. (1997). Концепція створення засобів навчання нового покоління для середніх закладів освіти України. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* Київ, 10, 207–218.
5. Закон України «Про освіту» (2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 38–39, 380.
6. Зарицька, В. В. (2012) Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. «Педагогічна та вікова психологія»: дис. д-ра психол. наук. Запоріжжя, 513 с.
7. Крейдун, Н. П., Прядко, Н. В. (2011) Про деякі психологічні особливості старшокласників. *Вісник Харківського національного університету. Серія: Психологія*, 959, 70–75.
8. Люсин, Д. В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования*. Москва, 29–36.

9. Лящ, О. П. (2015). Детермінанти та можливості формування емоційного інтелекту особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. ст. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. *Серія 12: Психологічні науки*, 1 (46), 210–216.

10. Могиляста, С. М. (2020). Програма розвитку емоційного інтелекту старшокласників психолого-педагогічними засобами. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. *Т. I. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. 56, 104–112.

11. МОН України: У 26 школах почався пілот з впровадження програми розвитку м'яких навичок СЕЕН: соціально-емоційного та етичного навчання. <https://mon.gov.ua/ua/news/u-26-shkolah-pochavsya-pilot-z-vprovadzhennya-programi-rozvitku-myakih-navichok-seen-socialno-emocijnogo-ta-etichnogo-navchannya> (дата звернення: 03.02.2020).

12. Мойсенюк, Н. Є. (2001). *Педагогіка*: навч. посіб. 3-тє вид., доп. Київ, 608 с.

13. Назарова, Т. С., Полат, Е. С. (1998). *Средства обучения*. Технология создания и использования. Москва: Изд-во УРАО, 204 с.; *Педагогіка*: учеб. пособие (1988)/под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 479 с.

14. Носенко, Е. Л., Коврига, Н. В. (2003). *Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції*: монографія. Київ: Вища шк., 67–23.

15. Опанасюк, І. В. (2015). Вплив засобів арт-терапії на розвиток емоційного інтелекту старшокласників. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Дод. 2 до Вип. 35, I (13): Тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ: Гнозис, 444 с.

16. Орме, Г. (2003). *Эмоциональное мышления как инструмент достижения успеха*. Москва: КСП+, 272 с.

17. Петрушин, В. И. (2016). О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий. *Музыкальное искусство и образование*, 2, 68–82.

18. Просіна, О. В. (2018). Розвиток емоційного інтелекту як основа формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики. *Гірська школа Українських Карпат*, 18, 124–128.

19. Реан, А. А. (2002). *Психология человека от рождения до смерти*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 656 с.

20. Рибаківа, Н. А. (2015). Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки. *Психология и психотехника*, 2 (77), 150–158 с.

21. Робертс, Р. Д., Меттьюс, Дж., Зайднер, М., Люсін, Д. В. (2011). *Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике*. URL: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/28/1210633238/3-26.pdf>

22. Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development. *Process, personality, interests, and knowledge*, 22, 227–257.

23. Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.

24. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, 304 p.

25. Cronbach, L. J. (1970). *The essentials of psychological testing*. 3rd ed. New York: Harper & Row.

26. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/1754073916639667>

27. The TKT Course M1,2 and 3” (2020). *Cambridge ESOL*.

28. Zeinder, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence (EI) be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215–231.

References

1. Andreeva, Y. N. (2011). Emotsyonalnyi yntellekt kak fenomen sovremennoi psikhologhyi [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]: monohrafiya. Novopolotsk: PHU, 388 (in Ukrainian).

2. Berezovskaia, T. P. (2006). Osobennosti razvytyia emotsyonalnoho yntellekta starsheklassnykov [Features of high school students emotional intelligence development]. *Psikhologhycheskyi zhurnal*, 2, 24–27 (in Russian).

3. Houlman, D. (2008) Emotsyonalnyi yntellekt [Emotional intelligence]. *AST Khranytel*, 10–43 (in Russian).

4. Zhuk, Yu. O. (1997). Kontseptsiiia stvorennia zasobiv navchannia novoho pokolinnia dlia serednikh zakladiv osvity Ukrainy [The concept of creating a new generation of teaching aids for secondary schools in Ukraine]. *Problemy osvity: nauk.-metod. zbirnyk*. Kyiv, 10, 207–218 (in Ukrainian).

5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017) [About education]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*, 38–39, 380 (in Ukrainian).

6. Zarytska, V. V. (2012). Psikhologhiia rozvytku emotsiinoho intelektu u systemi profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv humanitarnoho profilu [Psychology of emotional intelligence development in the system of professional training of specialists in the field humanities]. «Pedahohichna ta vikova psikhologhiia»: *dys. dokt. psykhnauk*. Zaporizhzhia, 513 p. (in Ukrainian).

7. Kreidun, N. P., Priadko, N. V. (2011). Pro deiaki psikhologhichni osoblyvosti starshoklasnykiv [About some psychological features of high school students]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia «Psikhologhiia»*, 959, 70–75 (in Ukrainian).

8. Liusyn, D. V. (2004). Sovremennyye predstavleniya ob emotsyonalnom yntellekte [Modern ideas about emotional intelligence.]. *Sotsyalnyi yntellekt: teoriya, yzmerenye, yssledovaniya*. Moskva, 29–36 (in Russian).

9. Liashch, O. P. (2015) Determinanty ta mozhlyvosti formuvannia emotsiinoho intelektu osobystosti [Determinants and opportunities for the formation of individual's emotional intelligence]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho*

universytetu imeni M. P. Drahomanova: zb. nauk. st. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. Ser. 12: *Psykhologichni nauky*, 1 (46), 210–216 (in Ukrainian).

10. Mohyliasta, S. M. (2020). Prohrama rozvytku emotsiinoho intelektu starshoklasnykiv psykhologo-pedahohichnymy zasobamy [Program of developing high school students emotional intelligence by psychological and pedagogical means]. *Aktualni problemy psykhologii*: zb. nauk. prats Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuca NAPN Ukrainy. T. I. *Orhanizatsiina psykhologhiia. Ekonomichna psykhologhiia. Sotsialna psykhologhiia*, 56, 104–112 (in Ukrainian).

11. MON Ukrainy: U 26 shkolakh pochavsia pilot z vprovadzhennia prohramy rozvytku miakykh navychok SEEN: sotsialno-emotsiinoho ta etychnoho navchannia [In 26 schools the pilot on implementation of the program of soft skills development SEEN: social-emotional and ethical training has begun]. <https://mon.gov.ua/ua/news/u-26-shkolah-pochavsya-pilot-z-vprovadzhennya-programi-rozvitku-myakih-navichok-seen-socialno-emocijnogo-ta-etichnogo-navchannya> (data zvernennia: 03.02.2020) (in Ukrainian).

12. Moiseniuk, N. Ye. (2001) *Pedahohika* [Pedagogics]. Navch. posibnyk. 3-tie vydannia, dopovnene. Kyiv, 608 p. (in Ukrainian).

13. Nazarova, T. S., Polat, E. S. (1998). *Sredstva obucheniya* [Means of education]. *Tekhnologhiia sozdaniya y yspolzovaniya*. Moskva: Yzd-vo URAO, 204 p. *Pedahohyka: ucheb. posoby (1988)*/pod red. Yu. K. Babanskoho. Moskva: Prosveshchenye, 479 p. (in Russian).

14. Nosenko, E. L., Kovryha, N. V. (2003). *Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii: monohrafiia* [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, basic functions]. Kyiv: Vyshcha shkola, 67–23 (in Ukrainian).

15. Opanasiuk, I. V. (2015). *Vplyv zasobiv art-terapii na rozvytok emotsiinoho intelektu starshoklasnykiv* [The influence of art therapy on the development of high school students emotional intelligence]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*. Dod. 2 do Vyp. 35, I (13): Tem. vyp. «*Mizhnarodni Chelpanivski psykhologo-pedahohichni chytannia*». Kyiv: Hnozys, 444 p. (in Ukrainian).

16. Orme, H. (2003). *Emotsionalnoe myshleniia kak ynstrument dostyzheniia uspekha* [Emotional thinking as a tool for achieving success]. Moskva: KSP+, 272 p. (in Russian).

17. Petrushyn, V. Y. (2016). *O rozvytyu emotsionalnogo yntellekta v protsesse muzykalnykh zaniaty* [About developing emotional intelligence in the process of music lessons]. *Muzykalnoe yskusstvo y obrazovanye*, 2, 68–82 (in Russian).

18. Prosina, O. V. (2018). *Rozvytok emotsiinoho intelektu yak osnova formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky* [Development of emotional intelligence as a basis for the formation of a future music teacher's professional competence]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*, 18, 124–128 (in Ukrainian).

19. Rean, A. A. (2002). *Psykholohyia cheloveka ot rozhdenyia do smerty* [Human psychology from birth to death]. Sankt-Peterburg: Praim-Evroznak, 656 p. (in Russian).

20. Rybakova, N. A. (2015). Razvytye emotsyonalnoho yntellekta sredstvamy muzyky. *Psykholohyia y psykhotekhnyka* [Development of emotional intelligence by means of music], 2 (77), 150–158 (in Russian).

21. Roberts, R. D., Mettius, Dzh., Zaidner, M., Liusin, D. V. (2011). *Emotsyonalnyi yntellekt: problemy teoryy, yzmerenyia y prymenenyia na praktyke* [Emotional intelligence: problems of theory, measurement and practical application]. URL: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/28/1210633238/3-26.pdf> (in Russian).

22. Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development. *Process, personality, interests, and knowledge*, 22, 227–257.

23. Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press

24. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, 304.

25. Cronbach, L. J. (1970). *The essentials of psychological testing* (3rd ed.). New York: Harper & Row.

26. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/1754073916639667>

27. The TKT Course M1,2 and 3” (2020). Cambridge ESOL.

28. Zeinder, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence (EI) be schooled? *A critical review. Educational Psychologist*, 37, 215–231.

Received: 16.09.2020

Accepted: 20.10.2020

ВИВЧЕННЯ ДОМІНАНТНИХ СТРАХІВ У ДІТЕЙ З ОНКОЛОГІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ НА РІЗНИХ СТАДІЯХ ЛІКУВАННЯ

Скаковська Анастасія

Львівський національний університет імені Івана Франка,
Західноукраїнський спеціалізований медичний центр,

м. Львів, Україна,

anastasia.skakovska@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8103-3258>

Мета. У статті наведено результати дослідження страхів у дітей молодшого шкільного віку, які мають на онкогематологічні захворювання. Здійснено порівняльний аналіз статевих відмінностей домінантних страхів у дітей з онкогематологічними захворюваннями, проведено порівняльний аналіз страхів у трьох вибірках онкологічних пацієнтів із відмінним досвідом хвороби на різних стадіях лікування.

Методи. Для виконання завдань дослідження дитячих страхів застосовано методику О. І. Захарова, використано такі методи опрацювання результатів, як порівняльний аналіз (t-test Стьюдента) та однофакторний дисперсійний аналіз (критерій Шеффе).

Результати. За результатами проведеного дослідження онкохворі дівчатка характеризуються наявністю медичних страхів, страхів перед тваринами, казковими героями, страхом власної смерті, смерті батьків, кошмарних снів і страхами, пов'язаними із засинанням. Для досліджуваних хлопчиків з онкохворобами більш властиво боятися фізичних ушкоджень та просторових страхів. Установлено відмінні домінантні страхи в дітей з онкологічними захворюваннями з різною тривалістю перебування на лікуванні за шкалами методики виявлення дитячих страхів, також відмінні домінантні страхи в дітей з онкологічними захворюваннями та у відносно здорових її представників із контрольної групи. Виявлено статистично значущі відмінності за шкалами методики дослідження дитячих страхів між респондентами з онкологічними захворюваннями, котрі пройшли трансплантацію, та іншими хворими досліджуваної групи, між дітьми з онкологічними захворюваннями, які досягли ремісії, із тими, хто не увійшов у ремісію.

Висновки. За даними проведеного дослідження можна визначити, що діти з онкогематологічними захворюваннями та відносно здорові представники контрольної групи характеризуються відмінними домінантними страхами. Також можна зробити висновки, що домінантні страхи в дітей з онкологічними

захворюваннями значно відрізняються на різних етапах лікування й тісно пов'язані з індивідуальним досвідом хвороби.

Ключові слова: онкогематологічні хвороби, молодший шкільний вік, психологічні особливості.

Skakovska Anastasiia. The Research of Dominant Fears in Children with Cancerous Conditions at Different Stages of Treatment. Purpose. The present article provides the research results of fear in primary school-aged children who suffer from hematologic malignancies. It is performed a benchmarking analysis of gender differences of dominant fears in children with hematological malignancies, fulfilled a comparative study of fears in three samples of cancerous patients. The goal of the research is investigation of prevalent fears in children with cancer diagnosis at different stages of treatment.

Methods. For performing the tasks of studying children's fears, the methodology of O. I. Zakharov was applied with the involvement of such processing results methods as comparative analysis (Student's t-test) and one-way analysis of variance (Scheff's criterion).

Results. Based on the results of the conducted research it is estimated that cancer-affected girls are characterized by the presence of medical fears, fears of animals, fears of fabulous (fantastic) characters, fear of own death, fear of parents' death, fear of nightmares, and fears associated with falling asleep. For studied boys with cancer diagnosis it is common to be afraid of physical injures and space fears. It is asserted distinctive dominant fears in cancer pediatric patients with different lengths of hospital stay according to the methodology scale of children's fears identification. It is established distinctive dominant fears in children with malignancies and relatively healthy children from the control group. It is identified statistically significant discrepancy according to the methodology scale of children's fears identification between cancer-affected children under study with the experience of transplantation and other patients from the study group as well as difference between the children under study who achieved remission and the ones who have not achieved disease regression yet.

Conclusions. According to the conducted research, it is estimated that children with hematological malignancies and relatively healthy children from the control group are characterized by distinctive dominant fears. Ultimately, it is possible to elicit that dominant fears in children with hematological malignancies significantly differ depending on the stage of treatment and these fears are tightly connected with individual (personal) experience of the disease.

Key words: hematological malignancies, primary school age, psychological peculiarities.

Скаковская Анастасия. Изучение доминантных страхов у детей с онкологическими заболеваниями на разных стадиях лечения. Цель. В статье приводятся результаты исследования страхов у детей младшего школьного возраста, страдающих онкогематологическими заболеваниями. Проводится

сравнительный анализ половых различий доминантных страхов у детей с онкогематологическими заболеваниями, сравнительный анализ страхов в трех выборках онкологических пациентов с различным опытом болезни на разных стадиях лечения.

Методы. Для выполнения задач исследования детских страхов применялась методика А. И. Захарова, использовались такие методы обработки результатов, как сравнительный анализ (t-test Стьюдента) и однофакторный дисперсионный анализ (критерий Шеффе).

Результаты. По результатам проведенного исследования онкобольные девочки характеризуются наличием медицинских страхов, страхов перед животными, сказочными героями, страхом собственной смерти, смерти родителей, кошмарных снов и страхами, связанными с засыпанием. Для исследуемых мальчиков с онкозаболеваниями более характерно бояться физических повреждений и пространственных страхов. Установлены различные доминантные страхи у детей с онкологическими заболеваниями с разной продолжительностью пребывания на лечении по шкалам методики выявления детских страхов, различные доминантные страхи у детей с онкологическими заболеваниями в относительно здоровых детей из контрольной группы. Наблюдались статистически значимые различия за шкалами методики исследования детских страхов между респондентами с онкологическими заболеваниями, прошедшими трансплантацию, и другими больными группы, между исследуемыми детьми с онкологическими заболеваниями, достигшими ремиссии, с теми, кто не вошел в ремиссию.

Выводы. По данным проведенного исследования можно определить, что дети с онкогематологическими заболеваниями и относительно здоровые из контрольной группы характеризуются отличными доминантными страхами. Также можно сделать выводы, что доминантные страхи у детей с онкологическими заболеваниями значительно отличаются на разных этапах лечения и тесно связанные с индивидуальным опытом болезни.

Ключевые слова: онкогематологические заболевания, младший школьный возраст, психологические особенности.

Вступ. Психосоціальна ситуація хворої дитини, що зумовлена онкологічним захворюванням, і процес лікування негативно впливають на її загальний розвиток, порушують емоційну рівновагу, викликають занепокоєння та страх. Тривала госпіталізація може призвести до особистісних змін, бути фактором соціальної депривації, фрустрації потреб дитини. Досвід перебування в лікарні здатен активізувати дитячі страхи, спровокувати наявність страхів перед медичними маніпуляціями, страхів смерті, соціальних страхів.

Мета статті – виявити домінуючі страхи в дітей, котрі хворіють на онкогематологічні захворювання, здійснити порівняльний аналіз

статевих відмінностей дитячих страхів, порівняльний аналіз страхів у підгрупах дітей з онкологічними хворобами на різних стадіях лікування.

Психологічні особливості в дітей із гострим лімфобластним лейкозом розкрито в працях І. Кияна (Киян, 2003). Дослідження Д. Ісаєва та І. Шаца стосуються страху смерті в дітей з онкопатологією. Зміст страхів у важкохворих дітей може бути достатньо різним. Це, передусім, страх процедур, хвороби й смерті батьків, бути покинутим батьками, болю (Шац, 2016: 78–79).

Описано 18 видів страхів, із якими зіштовхується онкохвора дитина: 1) страх болю та страждань; 2) страх смерті; 3) страх інвалідації; 4) страх зміни зовнішнього вигляду; 5) страх розлуки; 6) страх ізоляції й самотності; 7) страх утратити контакт із навколишнім середовищем; 8) страх утратити контакт із близькими; 9) страх перед відкиданням; 10) страх утратити любов; 11) страх перед соціальною стигмою; 12) страх перед психологічною та фізичною залежністю від інших; 13) страх утратити контроль; 14) страх недієздатності; 15) страх обмеження свободи пересування; 16) страх перед новим середовищем; 17) страх перед зниженням якості життя; 18) страх перед невідомим (Góralczyk, 1996).

Дітям з онкологічними захворюваннями притаманне переживання медичних страхів. Дослідження показали, що чим більше онкохворі діти схильні до медичних страхів, тим більше вони характеризуються агресивністю, демонстративністю, егоцентризмом та оптимізмом, низьким рівнем невпевненості в собі й низьким рівнем астенії (Скаковська, 2020).

У випадку хірургічних маніпуляцій дитина зіштовхується зі страхом операції. Пацієнти також мають страх перед наркозом, страхом пробудження в процесі операції, страхом перед болем, а також результатом самої операції.

Також важкохворі діти бояться погіршення результатів досліджень, відчувають страх перед тим, що будуть уведений нові обмеження та заборони (Góralczyk, 2009)

У своїх працях Й. Біннебезель зауважує, що чинником страждань онкохворих дітей здебільшого є страх перед болем, а не конкретно сам біль (Біннебезель, Католик, 2018).

Аналіз малюнків страхів дітей, котрі мають онкогематологічні захворювання та перебувають на лікуванні від одного до трьох тижнів,

засвідчив, що одним із провідних дитячих страхів є страх перед болем. Результати повторного дослідження, проведеного через п'ять місяців, показали, що більшість малюнків містять тему смерті, яка відображається в таких символах, як війна, кладовище, привиди (Скаковська, 2019).

Екзистенція смерті та страх болю часто пов'язані між собою. В онкохворих дітей виникають специфічні новоутворення уявлень, супроводжуваних емоцією страху та фантазіями про динаміку захворювання й особливості лікування (Католик, Стульківська, 2020).

Онкохвора дитина часто відчуває страх перед емоційним відторгненням батьків і страх розлуки з ними. Припущення, що виникає у свідомості дитини щодо можливості відторгнення батьками, викликає страх самотності, страх розриву емоційних зв'язків (Binnebesel, 2004).

М. Wedekind зауважує, що онкохворі діти схильні до уникаючої поведінки й інших поведінкових девіацій (Wedekind, 2006, цитоване у Бірюкова, 2018).

Шкільна фобія описується в середньому в 10 % у великій вибірці дітей шкільного віку з онкологічними захворюваннями. Ця фобія характеризується відмовою вчитися в школі через страх перед неуспішністю в навчанні, соматичними скаргами та страхом перед соціальним відторгненням (Upton & Eiser, 2006; Куртанова, Бурдукова, Щербакова, Щукіна & Іванова, 2020).

Дж. Варні й інші дослідники, проводячи свої спостереження за зовнішнім виглядом дітей із нещодавно діагностованим раком, відзначили, що травматичні переживання в них пов'язані зі зміною зовнішнього вигляду, які є результатом хіміотерапевтичного лікування. Такий стан викликає посилення страхів, депресії та тривоги (Varni, Katz, Colegrove, Dolging, 1995).

Також у дітей, хворих на лейкоз, виявлено страх загрози тілесної цілісності, порівняно з іншими дітьми з хронічними захворюваннями (Шац, 2016).

Дитина з онкологічним захворюванням стикається зі страхом смерті та танатичною тривогою. Чим старшою є дитина, тим реальніше переживає серйозність захворювання, можливість смерті й висловлює страх із цього приводу. Це пов'язано з численними візитами в лікарню, хворобливими процедурами, емоційним станом батьків, відчуттям реальної загрози.

Д. Ісаєв зазначає, що серйозно хвора дитина може зрозуміти власну близьку смерть, хоча дорослі хотіли б заперечувати це. Діти, як

і дорослі, використовують різні форми психологічного захисту, щоб відвернути таку страшну можливість. Рідко в цьому віці вони прямо говорять про свою боязнь померти (Ісаєв, 2004: 203).

Д. Шлеповронська вважає, що хворі діти менше бояться смерті, ніж здорові. Авторка також припускає, що це може бути пов'язано з активізацією захисних механізмів (*Ślepowrońska, 1989*).

Здійснивши теоретичний аналіз досліджень щодо теми страху, ми бачимо, що недостатньо розкритою залишається проблема вивчення домінантних страхів у дітей з онкологічними захворюваннями на різних стадіях лікування, що мають різний досвід хвороби.

Методи та процедура дослідження. Для вивчення дитячих домінантних страхів використано методіку діагностики дитячих страхів О. І. Захарова (Захаров, 2000), що здійснювалась у формі опитування. До запропонованого списку страхів віднесено такі групи: медичні страхи (біль, уколи, лікарі, хвороби); страхи, пов'язані з нанесенням фізичної школи (транспорт, несподівані звуки, пожежа, війна, стихії); страхи смерті; страх перед тваринами; страхи казкових героїв; страх темноти та кошмарних снів; соціальні страхи (людей, дітей, покарань, спізнень, самотності); просторові страхи (висоти, глибини, замкнутих просторів) Шкала «Страх смерті» була розмежована нами на окремі шкали: «Страх власної смерті» і «Страх смерті своїх батьків», що дало змогу конкретизувати, який саме страх смерті є домінантним.

Нами використані такі методи опрацювання результатів, як порівняльний аналіз (t-test Стьюдента) та однофакторний дисперсійний аналіз (критерій Шеффе).

Обговорення результатів. У вивченні психологічних особливостей страхів досліджуваних дітей з онкологічними захворюваннями брали участь 77 хлопчиків і 75 дівчаток. Вибірку дослідження становили 152 дитини віком 6–10 років, котрі лікувались із приводу онкогематологічних хвороб у відділенні гематології та інтенсивної хіміотерапії Західноукраїнського спеціалізованого медичного центру (м. Львів), Обласної дитячої клінічної лікарні (м. Рівне), дитячої клініки «Бамбіно Джезу» (м. Рим), Університетській дитячій клініці (м. Люблін).

Пацієнти які проходили лікування в закордонних клініках, були опитані нами під час перебування в Україні в трактах перерви між хіміотерапією та під час перебування на амбулаторному лікуванні в тракті підтримувальної терапії. Усі діти взяли участь у дослідженні за згодою батьків або опікунів.

За допомогою порівняльного аналізу, проведеного за критерієм t-Стюдента, встановлено, що досліджувані дівчатка з онкологічними хворобами характеризується вищим рівнем схильності до медичних страхів ($x_{\text{хл.}}=2,53$, $x_{\text{дівч.}}=2,69$ відповідно при $t=-0,57$ $p=0,56$), страхів перед тваринами, казковими героями ($x_{\text{хл.}}=0,89$, $x_{\text{дівч.}}=0,97$ при $t=-0,87$ $p=0,39$), страхом власної смерті ($x_{\text{хл.}}=0,51$, $x_{\text{дівч.}}=0,56$ при $t=-0,66$ $p=0,51$), страхом смерті батьків ($x_{\text{хл.}}=0,93$, $x_{\text{дівч.}}=0,95$ при $t=-0,30$ $p=0,76$), страхом кошмарних снів ($x_{\text{хл.}}=2,16$, $x_{\text{дівч.}}=2,28$ при $t=-0,95$ $p=0,34$) та страхами, пов'язаними із засинанням. Досліджувані хлопці з онкологічними захворюваннями відзначається більшою схильністю боятися фізичних ушкоджень ($x_{\text{хл.}}=6,78$, $x_{\text{дівч.}}=6,77$ при $t=0,03$ $p=0,97$), наявністю соціальних страхів ($x_{\text{хл.}}=5,83$, $x_{\text{дівч.}}=5,61$ при $t=1,05$ $p=0,30$), просторових ($x_{\text{хл.}}=2,22$, $x_{\text{дівч.}}=2,16$ при $t=0,39$ $p=0,70$), порівняно з досліджуваними дівчатами (рис. 1).

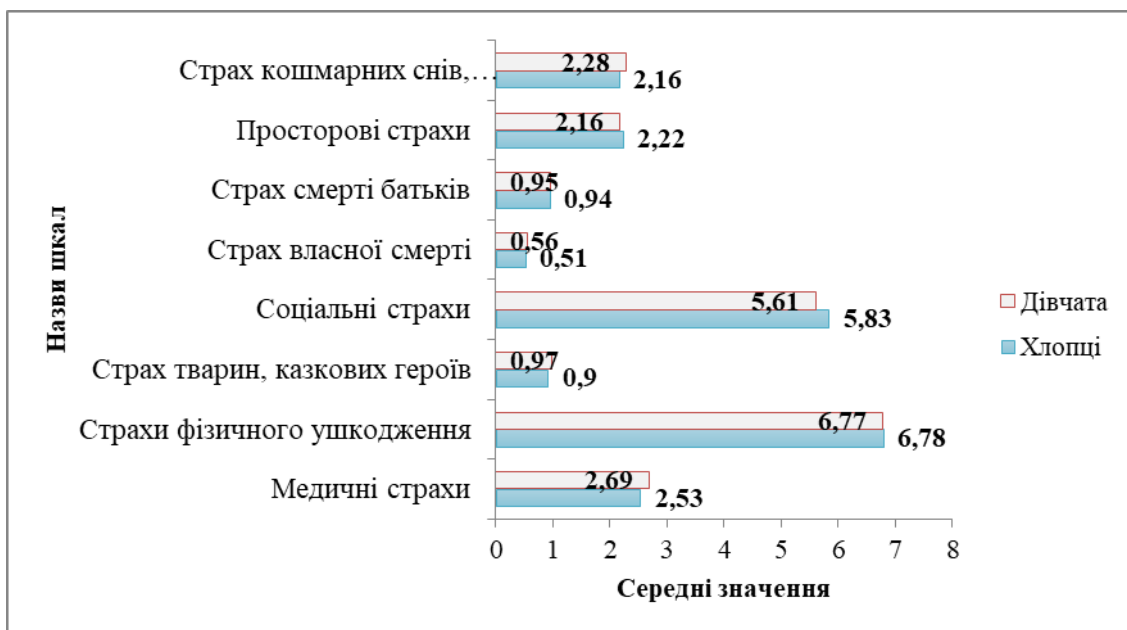


Рис. 1. Результати порівняльного аналізу між досліджуваними дівчатками та хлопчиками з онкологічними захворюваннями за шкалами методики виявлення дитячих страхів А. І. Захарова (t-тест Стюдента)

У ході дослідження психологічних особливостей страхів у дітей з онкологічними захворюваннями також узяли участь 152 відносно здорові дитини, які становили контрольну групу. Серед них – 88 дівчаток та 64 хлопчики, які проходили амбулаторне лікування в Західно-українському спеціалізованому дитячому медичному центрі (м. Львів), приватній поліклініці «Мініполіклініка» (м. Львів) із приводу таких

захворювань, як ангіна, ГРВІ, гастрит, отит, бронхіт, захворювання ЖКТ, алергічний дерматит.

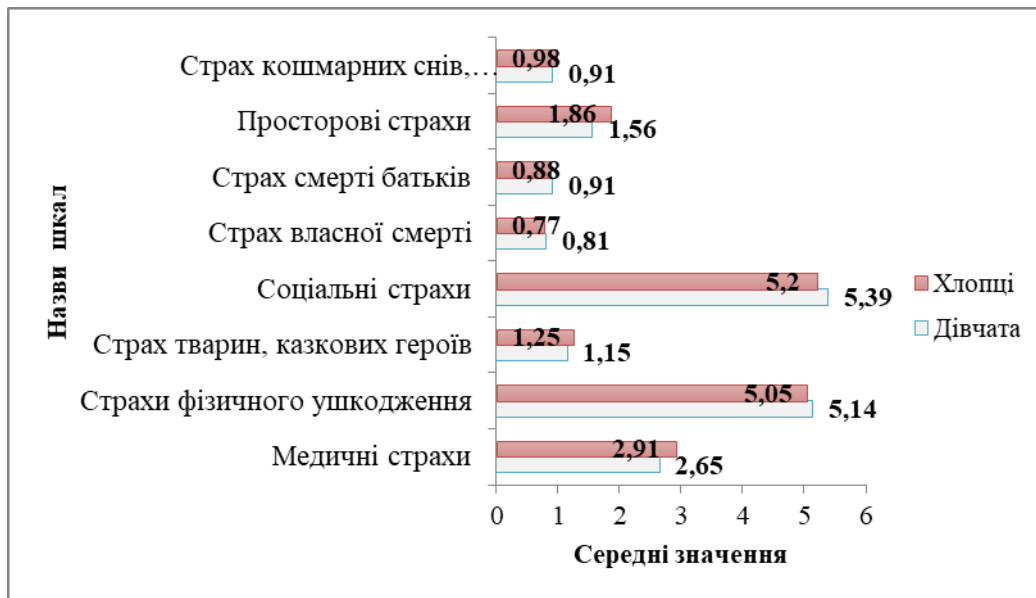


Рис. 2. Результати порівняльного аналізу між досліджуваними дівчатками та хлопчиками з контрольної групи дослідження за шкалами методики виявлення дитячих страхів А. І. Захарова (*t*-тест Стьюдента)

Виявлено, що вищий рівень схильності переживати медичні страхи ($x_{\text{хл.}}=2,91$, $x_{\text{дівч.}}=2,65$ при $t=-1,26$ $p=0,21$), страхи перед тваринами, казковими героями ($x_{\text{хл.}}=1,25$, $x_{\text{дівч.}}=1,15$ при $t=-0,86$ $p=0,39$), просторові страхи ($x_{\text{хл.}}=1,86$, $x_{\text{дівч.}}=1,56$ при $t=-1,92$ $p=0,06$) та страхи кошмарних снів ($x_{\text{хл.}}=0,98$, $x_{\text{дівч.}}=0,91$ при $t=-0,50$ $p=0,62$) більше притаманні для досліджуваних хлопчиків із контрольної групи, ніж для дівчаток. Водночас останнім властиві високі рівні схильності до страху фізичних ушкоджень ($x_{\text{хл.}}=5,05$, $x_{\text{дівч.}}=5,14$ при $t=0,34$ $p=0,73$), соціальні страхи ($x_{\text{хл.}}=5,20$, $x_{\text{дівч.}}=5,39$ при $t=0,89$ $p=0,37$), страх власної смерті ($x_{\text{хл.}}=0,77$, $x_{\text{дівч.}}=0,81$ при $t=0,61$ $p=0,54$) і страх смерті батьків ($x_{\text{хл.}}=0,88$, $x_{\text{дівч.}}=0,91$ при $t=0,67$ $p=0,50$) (рис. 2).

Досліджувана група дітей, котрі хворіють на онкологічні захворювання, поділена на три підгрупи за тривалістю перебування на лікуванні: 1-ша складалася з 54 дітей, які первинно перебувають на лікуванні, 2-га – із 87 осіб, котрі перебувають протягом довгого часу в лікарні, та 3-тя – з 11 дітей, які перебувають на амбулаторному лікуванні в тракті підтримувальної хіміотерапії (рис. 3).

У ході однофакторного дисперсійного порівняльного аналізу встановлено, що досліджувані діти, котрі первинно перебувають на

лікуванні, характеризується найвищим рівнем схильності боятися медичних страхів ($M_{\text{первинно}}=4,59$; $M_{\text{тривало}}=1,55$; $M_{\text{амбулаторно}}=1,27$), а також страхів тварин, казкових героїв ($M_{\text{первинно}}=1,17$; $M_{\text{тривало}}=0,80$; $M_{\text{амбулаторно}}=0,82$), страху власної смерті ($M_{\text{первинно}}=0,85$; $M_{\text{тривало}}=0,37$; $M_{\text{амбулаторно}}=0,27$), просторові страхи ($M_{\text{первинно}}=2,56$; $M_{\text{тривало}}=1,98$; $M_{\text{амбулаторно}}=2,09$) і страхи кошмарних снів ($M_{\text{первинно}}=2,61$; $M_{\text{тривало}}=2,05$; $M_{\text{амбулаторно}}=1,64$). Проте їм найменше притаманні страхи фізичних ушкоджень, соціальні страхи, порівняно з представниками інших підгруп.

Опитані, які довго перебувають на лікуванні, відзначилися найвищими рівнями схильності боятися страху смерті батьків ($M_{\text{первинно}}=0,93$; $M_{\text{тривало}}=0,97$; $M_{\text{амбулаторно}}=0,82$) та найнижчими рівнями схильності боятися тварин, казкових героїв і просторових страхів.

Опитані з амбулаторного лікування характеризується вищими рівнями, порівняно з іншими опитаними, схильності боятися фізичних ушкоджень ($M_{\text{первинно}}=6,30$; $M_{\text{тривало}}=7,02$; $M_{\text{амбулаторно}}=7,18$) та наявністю соціальних страхів ($M_{\text{первинно}}=5,02$; $M_{\text{тривало}}=6,03$; $M_{\text{амбулаторно}}=6,73$). Також для дітей з останньої підгрупи притаманні найнижчий рівень схильності до медичних страхів, страху власної смерті, страхами смерті батьків і кошмарних снів.

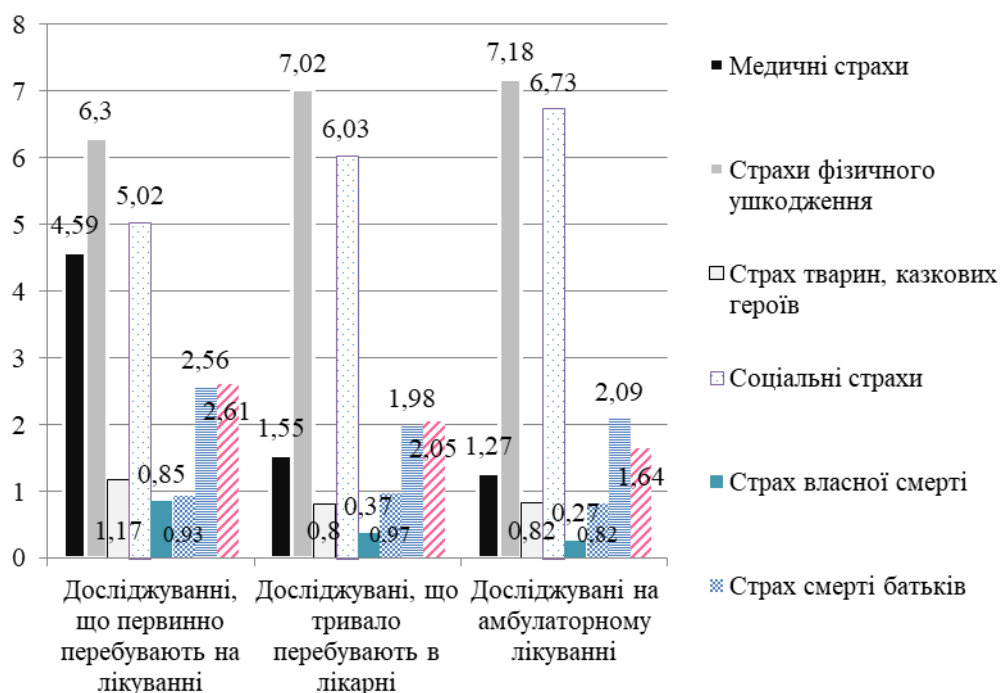


Рис. 3. Результати однофакторного дисперсійного аналізу між досліджуваними дітьми з онкологічними захворюваннями з різною тривалістю перебування на лікуванні за шкалами методики виявлення дитячих страхів А. І. Захарова

У ході порівняльного аналізу дітей із досліджуваної групи поділено на дві підгрупи – 141 дитина, яка не досягла ремісії, та 11 тих, котрі досягли ремісії. За допомогою порівняльного аналізу цих підгруп встановлено статистично значущі відмінності за шкалами методики А. І. Захарова (рис. 4). А саме опитані, які не є в ремісії, характеризуються вищими рівнями медичної страхів ($X_{\text{відс_ремісія}}=2,72$, $X_{\text{ремісія}}=1,27$ при $t=2,73$ $p=0,007$), страхів кошмарних снів, темноти ($X_{\text{відс_ремісія}}=2,26$, $X_{\text{ремісія}}=1,64$ при $t=2,53$ $p=0,01$), порівняно з дітьми, які досягли ремісії. Для останніх характерні вищі рівні схильності переживати соціальні страхи ($X_{\text{відс_ремісія}}=5,64$, $X_{\text{ремісія}}=6,73$ при $t=-2,75$ $p=0,007$).

Також виявлено відмінності, порівняння дітей за наявністю чи відсутністю ремісії в схильності боятися фізичних ушкоджень ($X_{\text{відс_ремісія}}=6,74$, $X_{\text{ремісія}}=7,18$ при $t=-1,29$ $p=0,20$), тварин казкових героїв ($X_{\text{відс_ремісія}}=0,94$, $X_{\text{ремісія}}=0,82$ при $t=0,73$ $p=0,47$), страху власної смерті ($X_{\text{відс_ремісія}}=0,55$, $X_{\text{ремісія}}=0,27$ при $t=1,8$ $p=0,07$), страху смерті батьків ($X_{\text{відс_ремісія}}=0,95$, $X_{\text{ремісія}}=0,82$ при $t=1,80$ $p=0,01$), просторових страхів ($X_{\text{відс_ремісія}}=2,20$, $X_{\text{ремісія}}=2,09$ при $t=0,36$ $p=0,72$). Опитані, котрі пережили ремісію, схильні більше боятися страху фізичних ушкоджень. Діти, які не досягли ремісії, здатні менше боятися страху фізичних ушкоджень, проте в них домінують страхи тварин казкових героїв, страх власної смерті, страх смерті батьків, просторові страхи.

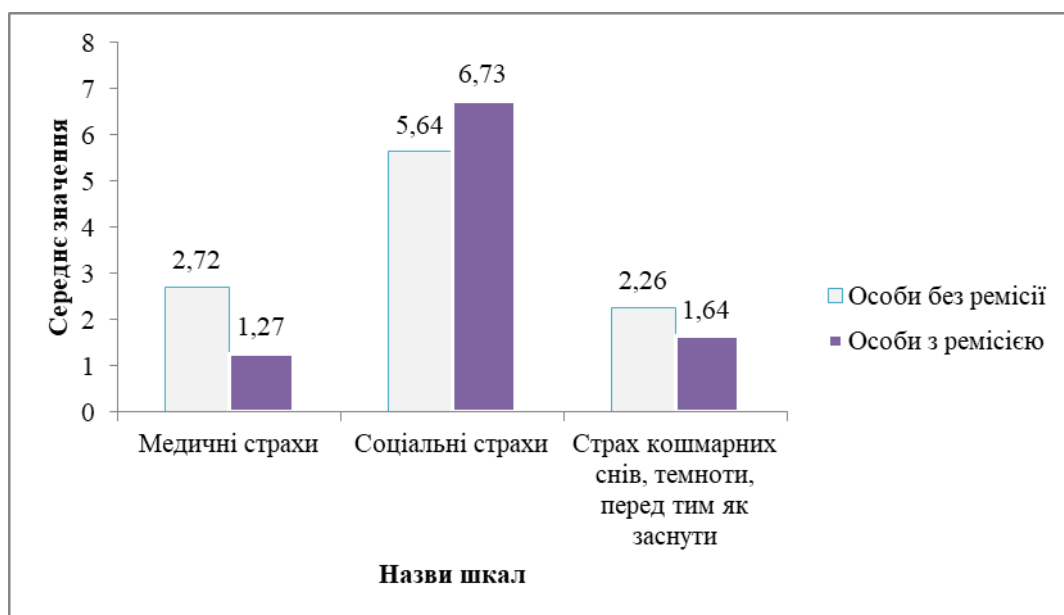


Рис. 4. Статистично значущі відмінності між досліджуваними дітьми з онкологічними захворюваннями, які переживають ремісію, із тими, хто не переживає її, за шкалами методики виявлення дитячих страхів А. І. Захарова (*t*-тест Стьюдента)

Досліджувану групу поділена на підгрупи за наявністю досвіду реанімації. Розподіл здійснено на дві підгрупи: у 1-шу ввійшло 114 осіб, котрі не мають досвіду реанімації, у 2-гу – 38, із досвідом реанімації. За допомогою порівняльного аналізу встановлено, що діти з досвідом реанімації характеризується вищими рівнями страхів фізичних ушкоджень ($X_{\text{відс_реанімація}}=6,65$, $X_{\text{досвід_реанімації}}=7,16$ при $t=-2,54$ $p=0,01$), порівняно з тими, які не мають відповідного досвіду (рис. 5). Опитані діти без досвіду реанімації відзначаються високим рівнем схильності боятися медичних страхів ($X_{\text{відс_реанімація}}=2,98$, $X_{\text{досвід_реанімації}}=1,5$ при $t=4,92$ $p=0,00$) та страху власної смерті ($X_{\text{відс_реанімація}}=0,70$, $X_{\text{досвід_реанімації}}=0,03$ при $t=8,86$ $p=0,000$).

Також виявилось, що діти, які не мають досвіду реанімації, більше бояться тварин казкових героїв ($X_{\text{відс_реанімація}}=0,96$, $X_{\text{досвід_реанімації}}=0,84$ при $t=1,20$ $p=0,23$), просторових страхів ($X_{\text{відс_реанімація}}=2,26$, $X_{\text{досвід_реанімації}}=1,97$ при $t=1,62$ $p=0,11$), ніж опитані з наявним відповідним досвідом, у той час, як останні характеризуються вищими рівнями схильності переживати соціальні страхи ($X_{\text{відс_реанімація}}=5,66$, $X_{\text{досвід_реанімації}}=5,92$ при $t=-1,20$ $p=0,27$), страхи смерті батьків ($X_{\text{відс_реанімація}}=0,93$, $X_{\text{досвід_реанімації}}=0,97$ при $t=-0,99$ $p=0,32$) та страхи кошмарних снів ($X_{\text{відс_реанімація}}=2,21$, $X_{\text{досвід_реанімації}}=2,24$ при $t=-0,17$ $p=0,86$).

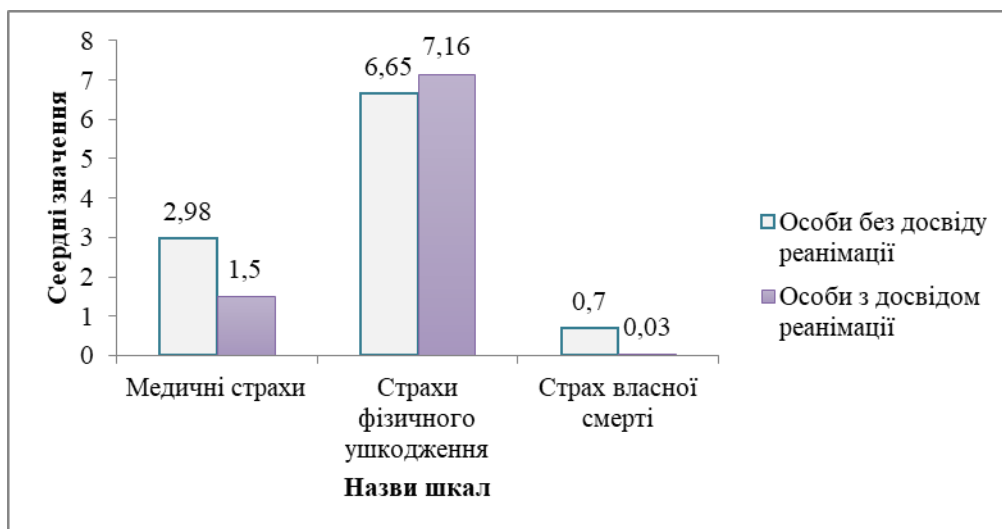


Рис. 5. Статистично значущі відмінності між досліджуваними дітьми з онкологічними захворюваннями з різним досвідом реанімації за шкалами методики виявлення дитячих страхів А. І. Захарова, (t -тест Стьюдента)

Дітей, які взяли участь у дослідженні, розподілено на 26 дітей, котрі мають рецидив онкогематологічного захворювання, і на 126 тих,

які не мали рецидиву. Завдяки порівнянню цих підгруп виявлено статистично значущі відмінності за схильністю до медичних страхів ($X_{\text{рецидив}}=1,46$, $X_{\text{відс. рецидив}}=2,85$ при $t=-3,9$ $p=0,00$), страхом власної смерті ($X_{\text{рецидив}}=0,12$, $X_{\text{відс. рецидив}}=0,62$ при $t=-5,03$ $p=0,00$) та просторовими страхами ($X_{\text{рецидив}}=1,69$, $X_{\text{відс. рецидив}}=7,16$ при $t=-2,98$ $p=0,00$) (рис. 6).

Установлено, що діти, які мають рецидив онкогематологічного захворювання, характеризуються меншим рівнем схильності боятися медичних страхів, нижчим рівнем страху власної смерті та низьким рівнем просторових страхів, у той час як опитані, які не мали рецидиву онкологічного захворювання, характеризується вищим рівнем страху перед тваринами ($X_{\text{рецидив}}=0,81$, $X_{\text{відс. рецидив}}=0,96$ при $t=-1,30$ $p=0,20$), казковими героями, вищим рівнем страху власної смерті, страху смерті батьків ($X_{\text{рецидив}}=1$, $X_{\text{відс. рецидив}}=0,93$ при $t=1,40$ $p=0,16$), просторові страхи та страху кошмарних снів ($X_{\text{рецидив}}=2,12$, $X_{\text{відс. рецидив}}=2,24$ при $t=-0,70$ $p=0,48$). Наявність рецидиву в дітей з онкологічними захворюваннями також відзначається вищими рівнями схильності до соціальних страхів ($X_{\text{рецидив}}=5,96$, $X_{\text{відс. рецидив}}=5,67$ при $t=1,04$ $p=0,3$) та страхів фізичних ушкоджень ($X_{\text{рецидив}}=7,08$, $X_{\text{відс. рецидив}}=6,71$ при $t=1,06$ $p=0,12$), порівняно з особами, які не мали досвіду рецидиву захворювання.

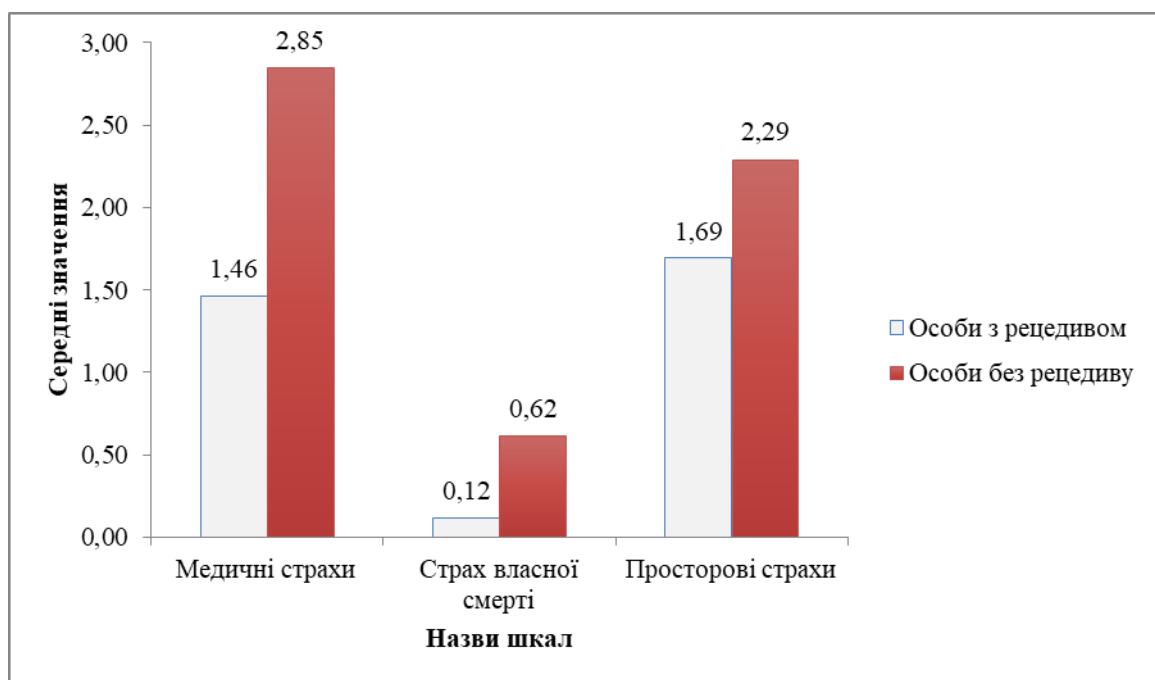


Рис. 6. Статистично значущі відмінності між досліджуваними дітьми з онкологічними захворюваннями, що переживають рецидив із тими, хто не переживає його, за шкалами методики виявлення дитячих страхів А. І. Захарова (t -тест Стьюдента)

У дослідженні взяли участь 152 дитини, які мають онкогематологічні захворювання, вісім із них перебували на термінальній стадії захворювання зі здійсненням паліативного супроводу. Порівняння цих досліджуваних показало статистично значущі відмінності в схильності боятися медичних страхів ($x_{\text{непаліативні}}=2,69$, $x_{\text{паліативні}}=1,25$ при $t=2,32$ $p=0,02$), страхів власної смерті ($x_{\text{непаліативні}}=0,56$, $x_{\text{паліативні}}=0,00$ при $t=3,19$ $p=0,002$) (рис. 7). Виявлено, що діти, котрі перебувають на термінальній стадії захворювання, характеризуються нижчим рівнем схильності боятися власної смерті й низьким рівнем схильності боятися медичних страхів, порівняно з тими, які не перебувають на термінальній стадії онкозахворювання. Також простежено, що діти на термінальній стадії захворювання більше схильні боятися страху фізичних ушкоджень ($x_{\text{непаліативні}}=6,76$, $x_{\text{паліативні}}=7$ при $t=-0,60$ $p=0,55$) та страху кошмарних снів ($x_{\text{непаліативні}}=2,22$, $x_{\text{паліативні}}=2,25$ при $t=-0,12$ $p=0,91$). Не паліативні пацієнти більше схильні боятися страху тварин казкових героїв ($x_{\text{непаліативні}}=0,94$, $x_{\text{паліативні}}=0,88$ при $t=0,31$ $p=0,75$), соціальних страхів ($x_{\text{непаліативні}}=5,76$, $x_{\text{паліативні}}=5$ при $t=1,65$ $p=0,10$), страху смерті батьків ($x_{\text{непаліативні}}=0,94$, $x_{\text{паліативні}}=0,87$ при $t=0,81$ $p=0,42$), просторових страхів ($x_{\text{непаліативні}}=2,22$, $x_{\text{паліативні}}=1,75$ при $t=1,34$ $p=0,18$).

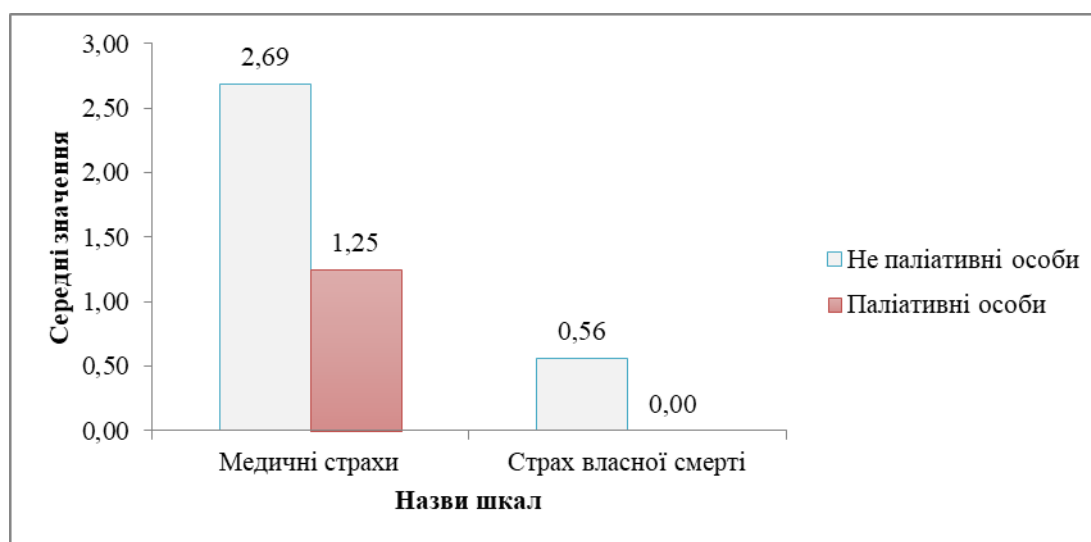


Рис. 7. Статистично значущі відмінності між досліджуваними дітьми з онкологічними захворюваннями із різними рівнями паліативності за шкалами методики виявлення дитячих страхів А. І. Захарова (*t*-тест Стьюдента)

Пацієнтів поділено відповідно до відповідей анкетування батьків за тим, чи готується дитина до трансплантації кісткового мозку (ТКМ).

За допомогою розподілу виявлено 139 дітей, котрі не готуються до ТКМ, та 13 тих, які готуються до неї (рис. 8). Опитані, котрі готуються до ТКМ, виявили нижчий рівень схильності боятися медичних страхів ($x_{\text{інші}}=2,74$, $x_{\text{до_транспл.}}=1,23$ при $t=3,1$ $p= 0,002$) та страху власної смерті ($x_{\text{інші}}=0,58$, $x_{\text{до_транспл.}}=0,00$ при $t=4,23$ $p= 0,00$), порівняно з дітьми, котрі не готуються до трансплантації. Також виявлено, що діти, які готуються до трансплантації, бояться страху фізичних ушкоджень ($x_{\text{інші}}=6,76$ $x_{\text{до_транспл.}}=7$ при $t=-0,77$ $p= 0,44$), страху смерті батьків ($x_{\text{інші}}=0,94$, $x_{\text{до_транспл.}}=1$ при $t=-0,94$ $p= 0,35$), страху кошмарних снів темноти ($x_{\text{інші}}=2,22$, $x_{\text{до_транспл.}}=2,23$ при $t=-0,06$ $p= 0,95$) більшою мірою, ніж інші діти з онкологічним захворюванням. Опитані, які не готуються до трансплантації, відзначаються вищим рівнем схильності боятися тварин казкових героїв ($x_{\text{інші}}=0,94$, $x_{\text{до_транспл.}}=0,92$ при $t=0,08$ $p= 0,94$), соціальних страхів ($x_{\text{інші}}=5,73$, $x_{\text{до_транспл.}}=5,69$ при $t=0,09$ $p= 0,93$) та просторових ($x_{\text{інші}}=2,24$, $x_{\text{до_транспл.}}=1,69$ при $t=1,97$ $p= 0,05$).

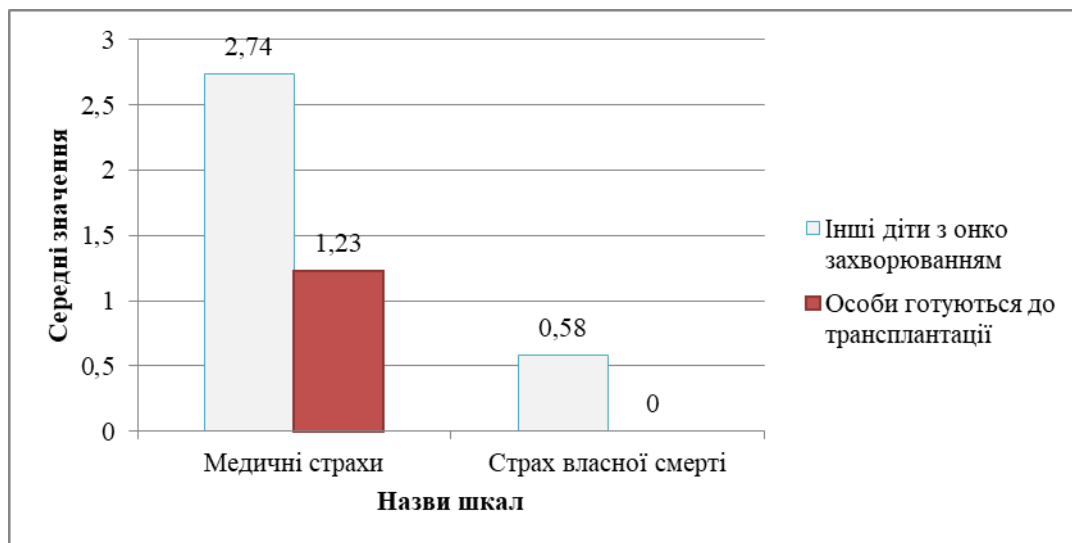


Рис. 8. Статистично значущі відмінності між досліджуваними дітьми з онкологічними захворюваннями, які готуються до трансплантації, та іншими хворими досліджуваної групи за шкалами методики виявлення дитячих страхів О. І. Захарова (*t*-тест Стьюдента)

Досліджувану групу становили п'ять дітей, які пройшли ТКМ, та інші представники досліджуваної групи з онкологічними захворюваннями. За допомогою порівняльного аналізу встановлено, що діти після трансплантації менше схильні боятися медичних страхів ($x_{\text{після_транспл.}}=1$, $x_{\text{інші}}=2,67$ при $t=-2,14$ $p= 0,03$), страху власної смерті

($X_{\text{після_транспл.}}=0$, $X_{\text{інші}}=0,55$ при $t=-2,46$ $p=0,01$) і просторових страхів ($X_{\text{після_транспл.}}=1,2$, $X_{\text{інші}}=2,22$ при $t=-2,38$ $p=0,02$), ніж діти, у яких відсутня трансплантація чи які готуються до неї (рис. 9). Останні характеризуються вищим рівнем страху фізичних ушкоджень ($X_{\text{після_транспл.}}=6,6$, $X_{\text{інші}}=6,78$ при $t=-0,37$ $p=0,71$), страху тварин казкових героїв ($X_{\text{після_транспл.}}=0,6$, $X_{\text{інші}}=0,95$ при $t=-1,39$ $p=1,66$), страху смерті батьків ($X_{\text{після_транспл.}}=1$, $X_{\text{інші}}=0,94$ при $t=0,57$ $p=0,57$), страхами кошмарних снів і темноти ($X_{\text{після_транспл.}}=1,8$, $X_{\text{інші}}=2,23$ при $t=-1,18$ $p=0,24$) та соціальними страхами ($X_{\text{після_транспл.}}=6$, $X_{\text{інші}}=5,71$ при $t=0,49$ $p=0,63$).

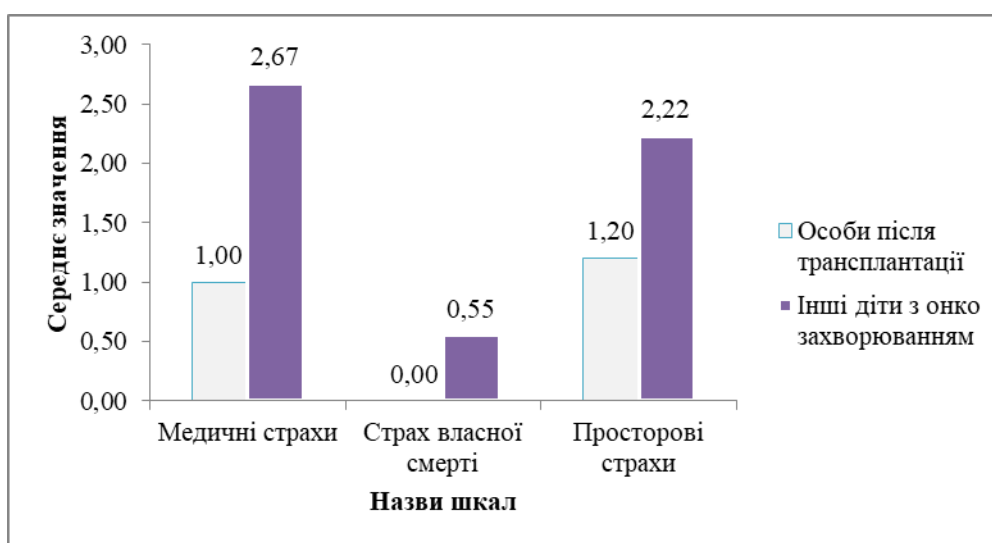


Рис. 9. Статистично значущі відмінності між досліджуваними дітьми з онкологічними захворюваннями, які пройшли трансплантацію, та іншими хворими досліджуваної групи за шкалами методики виявлення дитячих страхів А. І. Захарова, (*t*-тест Стьюдента)

Висновки й перспективи. Отже, за даними проведеного дослідження можна визначити, що діти з онкогематологічними захворюваннями та відносно здорові з контрольної групи характеризуються відмінними домінантними страхами. Також у ході дослідження виявлено, що діти, які первинно перебувають у лікарні, схильні більше переживати медичні страхи, страхи тварин, страхи казкових героїв, просторові страхи, страхи кошмарних снів, що може бути пов'язано з адаптацією дитини до лікарні, страхом перед болем, відчуттям загрози, шоківим станом батьків.

Опитані, які тривалий час перебувають на лікуванні, відзначалися найвищими рівнями схильності боятися страху смерті батьків. Цей

страх може бути тісно пов'язаний зі страхом розлуки з батьками, страхом бути покинутим, страхом бути відторгненим власними батьками. Установлено, що діти, які перебувають у лікарні довгий час, готуються або пройшли ТКМ, мають термінальну стадію захворювання, характеризуються нижчим рівнем медичних страхів. У той самий час із проведеного дослідження виявлено, що опитувані, які переживають рецидив захворювання, та діти, котрі перебувають на термінальній стадії, характеризуються нижчим рівнем схильності боятися власної смерті. Можна припустити, що чим ближче дитина відчуває загрозу власному життю, тим більше спроможна витіснити страх смерті за допомогою психологічних механізмів захисту.

Опитані з досвідом реанімації та діти після проходження ТКМ характеризуються вищими рівнями страхів фізичних ушкоджень. Можна припустити, що дитина спроможна переживати інвазивні маніпуляції як певну загрозу. Також схильність боятися фізичних ушкоджень виявилась у дітей, які досягли ремісії, у цьому випадку це може вказувати на завуальований страх повернення хвороби, страх рецидиву.

Аналіз дослідження засвідчив, що діти, які досягли ремісії та перебувають на амбулаторному лікуванні, характеризуються вищим рівнем соціальних страхів. Така тенденція може свідчити про те, що діти, які досягли ремісії, перебувають поза межами стаціонару й готуються до повернення в соціальне життя, зустріч із соціальними викликами після тривалого лікування може спричинити певні страхи. Із проведеного нами дослідження можна зробити висновки, що домінантні страхи в дітей з онкологічними захворюваннями значно відрізняються на різних етапах лікування й тісно пов'язані з індивідуальним досвідом хвороби.

Перспективою подальших досліджень убачаємо в більш детальному вивченні екзистенційних страхів у дітей з онкологічними захворюваннями.

Література

1. Біннебезель, Й., Католик, Г. (2018). Паліативно-хоспісна опіка: позамедичні багатовимірні аспекти. Львів: Укр. кат. ун-т. NowaWies: Wydawnictwo Rolewski.
2. Бирюкова, И. А (2018). Психологические особенности детей, страдающих онкозаболеваниями. *Известия высших учебных заведений. Уральский регион*, 1, 107–112.

3. Захаров, А. И. (2000). Дневные и ночные страхи у детей. Санкт-Петербург: Союз.
4. Исаев, Д. Н. (2004). Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. Санкт-Петербург: Речь.
5. Католик, Г. В., Стульківська, М. М. (2020). Сприйняття дітьми смерті: вікові та больові аспекти. *Соціально-правові студії*, 2(8), 210–217. DOI: <https://doi.org/10.32518/2617-4162-2020-2-210-217>
6. Киян, И. Г. (2003) Личностные особенности детей, страдающих острым лимфобластным лейкоцитозом. *Автореф. дис. канд. психолог. наук*. Рос. гос. мед. ун-т.
7. Куртанова, Ю. Е., Бурдукова, Ю. А., Щербакова, А. М., Щукина, В. Д., Иванова, А. А. (2020). Социальная адаптация детей с онкологическими заболеваниями. *Электронный журнал. Современная зарубежная психология*, 9(3), 127–138. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090312>
8. Скаковська, А. В. (2019). Вивчення невербальних страхів у дітей з онкогематологічними захворюваннями. *Київський науково-педагогічний вісник*. (18), 116–120.
9. Скаковська, А. В. (2020). Дослідження кореляційного зв'язку страхів та якостей особистості у дітей з онкологічними захворюваннями. *Матеріали II науково-практичної конференції. «Гуманітарні та природничі науки: актуальні питання»*, 122–126. Дніпро.
10. Шац, И. К. (2016). Больной ребенок и его семья: формы и возможности психологической помощи. Санкт-Петербург: СпецЛит.
11. Binnebesel, J. (2000). Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową. Aspekt pozamedyczny. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
12. Góralczyk, E. (1996). Choroba dziecka w twoim życiu. Warszawa: Centrum.
13. Góralczyk, E. (2009). Dziecko przewlekłe chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i przedszkole. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
14. Varni, J. W., Katz, E. R., Colegrove, R. Jr., Dolging, M., (1995). Perceived physical appearance and adjustment with newly, diagnosed cancer; a path analytic model, *J. Behav. Med.* (J58), Jun. 18 (3).
15. Ślepowska, D., (1989), O potrzebie badania wiedzy potocznej dzieci dotyczącej śmierci. *Psychologia Wychowawcza*, 2(3). Lwów; Warszawa.

References

1. Binnebesel, H. Katolyk. (Ed.). (2018). Paliatywno-khospisna opika: pozamedychni bahatovymirni aspekty [Palliative-hospice care: extra-medical multidimensional aspects]. Lviv: Ukrainian Catholic University. NowaWies: Wydawnictwo Rolewski (in Ukrainian).
2. Birjukova, I. A. (2018) Psihologicheskie osobennosti detej, stradajushchih onkozabolievaniyami [Psychological features of children with cancer]. *Izvestija vysshih*

uchebnyh zavedenij. Ural'skijregion – Proceedings of higher educational institutions. Ural region, 1, 107–112, Cheljabinsk: IzLiT (in Russian).

3. Zakharov, A. I. (2000). Dnevnye i nochnye strakhi u detei [Children's Daytime and Night Fears]. Sankt-Peterburg: Soiuz (in Russian).

4. Isaev, D. N. (2004). Detskaya meditsinskaya psikhologiya. Psikhologicheskay pediatriya [Children's medical psychology. Psychological pediatrics]. Sankt-Peterburg: Rech Publ (in Russian).

5. Katolyk, H. V., Stulkivska, M. M. (2020) Spryiniattia ditmy smerti: vikovi ta boliovi aspekty. [Children's perception of death: age and pain aspects]. *Sotsialno-pravovi studii – Socio-legal studies*, 2(8), 210–217. DOI: <https://doi.org/10.32518/2617-4162-2020-2-210-217> (in Ukrainian).

6. Kyjan, I. K. (2003) Lichnostnye osobennosti detej, stradaiushchih ostrym limfoblastnym leukotsytom. [Personal characteristics of children with a cute lymphoblastic leukocytosis]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Rossijskij gosudarstvennyj medicinskij universitet (in Russian).

7. Kurtanova, Yu. E., Burdukova, Yu. A., Shcherbakova, A. M., Shchuckina, V. D., & Ivanova, A. A. (2020). Social'naja adaptacija detej s onkologicheskimi zabolevanijami [Social adaptation of children with cancer after prolonged treatment]. *Elektronnyj zhurnal, Sovremennaja zarubezhnaja psihologija – Electronic journal, Contemporary foreign psychology*, 9(3), 127–138. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090312> (in Russian).

8. Skakovska, A. V. (2019) Vyvchennia neverbalnyh strahiv u ditei z onkohematologichnymy zahvoriuvanniamy. [Study of nonverbal fears in children with oncohematological diseases]. *Kyivskiyi naukovo-pedahohichnyi visnyk – Kyiv Scientific and pedagogical bulletin*, 18, 116–120 (in Ukrainian).

9. Skakovska, A. V. (2020). Doslidzhennia koreliatsiinoho zviazku strahiv ta yakosti osobystosti u ditei z onkologichnymy zahvoriuvanniamy. [A study of the correlation between fears and personality traits in children with cancer]. *Materialy II naukovo-praktychnoi konferentsii «Humanitarni ta pryrodnychi nauky: aktualni pytannia»*, 122–126. Dnipro (in Ukrainian).

10. Shats, I. K. (2016). Bolnoi rebenok i ego semya: formy i vozmozhnosti psikhologicheskoi pomoshchi [A sick child and his family: the forms and possibilities of psychological help]. St. Petersburg: SpetsLit Publ. (in Russian).

11. Binnebesel, J. (2000). Opieka nad dzhetskem z khorobou novotvorovoun. Aspekt pozamedychny [Caring for a child with cancer. Non-medical aspect]. Torun': Vydavnistvo naukove universytetu Mikolaya Kopernika (in Polish).

12. Guralchyk, E. (1996). Khoroba dzhetska v tvoim zhychu. [Child's disease in your life.]. Warshava: Tsentrum Metodychne Pomotsy Psyhologichno- Pedagogichnei Ministerstva Edukatsii Narodovei (in Polish).

13. Guralchyk, E. (2009). Dzhetsko pshevlekv khore. Psyhologichne aspekty funktsionovania dzhetska v shkolie i pshedshkolie [Chronic sick child. Psychological aspects of a child's functioning at school and kindergarten]. Warshava: Tsentrum Metodychne Pomotsy Psyhologichno-Pedagogichnei v Warshavie (in Polish).

14. Varni, J. W., Katz, E. R., Colegrove, R. Jr., Dolging, M. (1995). Perceived physical appearance and adjustment with newly diagnosed cancer; a path analytic model, *J. Behav. Med.* (J58), Jun. 18 (3).

15. Shlepovronska, D., (1989). Opotszhebe badania wiedzy potocznej dzietni dotychontsei smerti [About the need to study the common knowledge of children about death]. *Psychologia Vyhovavcha – Psychology of Education*, 2(3), Lviv; Warszawa (in Polish).

Received: 26.10.2020

Accepted: 28.11.2020

ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ТА КРЕАТИВНОСТІ В ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Федотова Тетяна,

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна, Tafe-08@ukr.net
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1975-9925>

Кульчицька Анна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна, anna379@ukr.net
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1350-6556>

Мета. У статті розкрито особливості когнітивно-стильових характеристик та креативності в публічних службовців. У межах розгляду теми виконано детальний теоретико-методологічний аналіз і систематизацію підходів до вивчення поняття когнітивного стилю й креативності особистості, а також здійснено емпіричне дослідження особливостей когнітивно-стильових характеристик і креативності в публічних службовців із різним стажем професійної діяльності. Когнітивний стиль у цій роботі розглянуто як індивідуальну відмінність у процесах переробки інформації та визначення особливостей організації когнітивної сфери особистості. Креативність потрактовано як особистісну характеристику, що виявляється в здатності породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації тощо.

Методи. Для реалізації мети дослідження використано теоретичні, організаційні, емпіричні методи (комплекс психодіагностичних методик), а саме: «Словесний лабіринт», «Фігури Готтшальдта», методику фігурної форми А тесту творчого мислення Е. П. Торренса (в адаптації О. Тунік), опитувальник Дж. Джонсона (в адаптації О. Тунік).

Результати. В емпіричній частині дослідження виявлено відмінності в когнітивно-стильових характеристиках та креативності в публічних службовців із різним стажем професійної діяльності: 6–10 років – високий рівень креативності, полнезалежність і гнучкість; зі стажем 11–20 років – помірний рівень вираженості креативності, полнезалежність та ригідність мислення; понад 20 років – полезалежність і ригідність мислення. У всіх виокремлених групах встановлено статистично значущі прямі зв'язки креативності з полнезалежністю та гнучкістю мислення, швидкістю виконання завдань і розробленістю, а також зв'язок креативності зі стажем професійної діяльності.

Висновки. Результати проведеного емпіричного дослідження можна застосовувати в розробці циклу професійних програм із метою підвищення

кваліфікації публічних службовців, у тому числі й для формування їхніх професійних компетенцій.

Ключові слова: когнітивний стиль, когнітивний контроль, когнітивні процеси, креативність, оригінальність, флексибельність.

Fedotova Tetiana, Kulchytska Anna. Peculiarities of Manifestation of Cognitive-Stylistic Characteristics and Creativity of Public Servants. Purpose. The article is devoted to the peculiarities of cognitive-stylistic characteristics and creativity of public servants. Within the consideration of this topic, a detailed theoretical and methodological analysis and systematization of approaches in the study of the concept of cognitive style and creativity of the individual was made, as well as an empirical study of cognitive-stylistic characteristics and creativity of public servants with different professional experience. Cognitive style in this study is considered as an individual difference in the processes of information processing and determining the characteristics of the organization of the cognitive sphere of personality. Creativity is defined as a personal characteristic that manifests itself in the ability to generate unusual ideas, deviate from traditional patterns of thinking, quickly solve problem situations, and so on.

Methods. To achieve the purpose of the study, we used the following methods: theoretical; organizational; empirical (complex of psychodiagnostic methods), namely «Verbal Labyrinth», «Figures of Gottschaldt», the method of figured form A of the test of creative thinking E. P. Torrens (adapted by O. Tunic), the questionnaire of J. Johnson (adapted by O. Tunic).

Results. In the empirical part of the study, the authors identified differences in cognitive-stylistic characteristics and creativity in public servants with different professional experience: with experience of 6–10 years – a high level of creativity, independence and flexibility; with 11–20 years of experience – a moderate level of creativity, independence and rigidity of thinking; with more than 20 years of experience – field dependence and rigidity of thinking. In all selected groups, there were statistically significant direct links between creativity and field independence and flexibility of thinking, speed of task completion and development, as well as the relationship between creativity and professional experience.

Conclusions. The results of the empirical study can be used in the development of a series of professional programs to improve the skills of public servants, including the formation of their professional competencies.

Key words: cognitive style, cognitive control, cognitive processes, creativity, originality, flexibility.

Федотова Татьяна, Кульчицкая Анна. Особенности проявления когнитивно-стилевых характеристик и креативности у государственных служащих. Цель. В статье раскрываются особенности когнитивно-стилевых характеристик и креативности в государственных служащих. В рамках рассмотрения данной темы делается подробный теоретико-методологический анализ и систематизация подходов в изучении понятия когнитивного стиля и креатив-

ности личности, а также осуществляется эмпирическое исследование особенностей когнитивно-стилевых характеристик и креативности в государственных служащих с разным стажем профессиональной деятельности. Когнитивный стиль в данном исследовании рассматривается как индивидуальное отличие в процессах переработки информации и определения особенностей организации когнитивной сферы личности. Креативность определяется как личностная характеристика, которая проявляется в способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации и т. д.

Методы. Для реализации цели исследования использовались теоретические, организационные, эмпирические методы (комплекс психодиагностических методик), а именно: «Словесный лабиринт», «Фигуры Готтшальдта», методика фигурной формы А теста творческого мышления Е. П. Торренса (в адаптации А. Туник), опросник Дж. Джонсона (в адаптации А. Туник).

Результаты. В эмпирической части исследования обнаружены различия в когнитивно-стилевых характеристиках и креативности в государственных служащих с разным стажем профессиональной деятельности: 6–10 лет – высокий уровень креативности, полнезависимость и гибкость; со стажем 11–20 лет – умеренный уровень выраженности креативности, полнезависимость и ригидность мышления; со стажем более 20 лет – полнезависимость и ригидность мышления. Во всех выделенных группах установлены статистически значимые прямые связи креативности с полнезависимостью и гибкостью мышления, скоростью выполнения задач и разработанностью заданий, а также связь креативности со стажем профессиональной деятельности.

Выводы. Результаты проведенного эмпирического исследования можно применять в разработке цикла профессиональных программ с целью повышения квалификации государственных служащих, в том числе и для формирования их профессиональных компетенций.

Ключевые слова: когнитивный стиль, когнитивный контроль, когнитивные процессы, креативность, оригинальность, флексибельность.

Вступ. В умовах стрімкого розвитку новітніх технологій, жорсткої конкуренції на ринку праці, викликів, пов'язаних із пандемією Covid-19, підвищуються вимоги до професійної підготовки працівників, їхніх індивідуально-психологічних характеристик та компетентностей, важливого значення набуває впровадження системи безперервної освіти дорослих. Потреба в реформуванні й розбудові інформаційного суспільства в Україні спонукає до розв'язання проблеми психологічної підготовки працівників публічної служби, а саме підвищення рівня їхніх професійних якостей, із-поміж яких вагомими є креативність, гнучкість, толерантність, адаптивність та ін. Адже наявність високо-професійних працівників у публічній сфері забезпечуватиме ефек-

тивне функціонування не лише державної служби, а й українського суспільства в цілому.

В останні роки також зростає інтерес до наукових досліджень, у яких з'ясовуються зв'язки індивідуальних особливостей особистості (у тому числі креативності) із когнітивно-стильовими характеристиками, що в подальшому дає змогу спрогнозувати не лише особливості її поведінки, а й ефективність розгортання професійної діяльності та підвищення її результативності.

Ми пропонуємо розглянути проблему когнітивного стилю особистості в поєднанні з такою характеристикою, як креативність. Оскільки креативність як особистісна якість, що ґрунтується на потенціальних можливостях кожної людини, дає їй змогу бачити світ по-особливому, успішно реалізовуватися в професії, зростаючи особистісно та професійно. Тому наш науковий пошук спрямований на дослідження особливостей вияву когнітивно-стильових характеристик та креативності публічних службовців.

Поняття когнітивного стилю вперше з'являється в працях А. Адлера як індивідуальні стратегії поведінки, що виробляються в особистості задля подолання комплексу меншовартості (Адлер, 1997). Тобто особистість несвідомо застосовує різні форми поведінки для компенсації різноманітних фізичних чи психологічних недоліків, які в подальшому трансформуються в її життєвий стиль. Стиль особистості – це спосіб реалізації мотивів і цілей, що пов'язані з її індивідуальними особливостями. А здатність особистості до самореалізації, на думку науковця, виступає показником сформованості її життєвого стилю (Хьелл, Зиглер, 1990).

Р. Гарднер, аналізуючи дослідження когнітивного стилю, оцінював результати напрацювань у цьому напрямі як такі, що є свідченням значного поступу вперед у розумінні зв'язків особистості з навколишнім середовищем та кроком до зрілості психологічної науки загалом (Gardner, Jackson, Messick, 1960). Разом із колегами науковець пропонує поняття когнітивних контролів – когнітивних стилів, які є посередниками між афективними станами й зовнішніми впливами. Когнітивний стиль людей пов'язаний із відносно постійним способом організації діяльності пізнання, завдяки яким вона спонтанно компенсує свою індивідуальність, зумовлену типом темпераменту та особистісним досвідом, з об'єктивними вимогами навколишнього середовища – ситуації чи завдання (Каламаж, 2009). Р. Стернберг зазначає,

що саме в контексті наукових пошуків, спрямованих на вивчення індивідуальних відмінностей між людьми на різних стадіях обробки інформації, уключаючи сприйняття, утворення понять, аналіз та категоризацію, традиційно застосовують поняття «когнітивний стиль» (Стернберг, 2002).

Згідно з класифікацією Н. Когана існує три рівні когнітивних стилів залежно від їх зв'язку з результативними характеристиками діяльності: ті, які виявляють зв'язки з різноманітними результативними характеристиками діяльності (полезалежність-полenezалежність, імпульсивність-рефлексивність тощо); ті, які можуть бути пов'язані з деякими показниками успішності діяльності, але ці зв'язки нечисленні; ті стилі, протилежні полюси яких мають однакову цінність (Kagan, 1966).

В українській психологічній науці проблема когнітивного стилю особистості досліджувалася як когнітивно-стильовий вимір у психологічних працях (Каламаж, 2009; Максименко, Пасічник, 2010); у зв'язку з психологічними особливостями читання тексту іноземною мовою студентами (Бондар, 2003); у зв'язку із навчальною діяльністю студентів (Напрасна, 2004); у зв'язку з динамікою інтегральної когнітивної структури мислення суб'єкта в процесі оволодіння професійними поняттями (Савченко, 2006); як чинник процесу розуміння тексту (Романовська, 2005); як чинники професійного становлення майбутніх психологів (Жердецька, 2006) та ін.

Проте найбільш ґрунтовно поняття когнітивного стилю представлено в науковому доробку М. Холодної, котра, аналізуючи наявні дослідження когнітивних стилів, робить висновок, що стильові відмінності виявляються в характеристиках ментального образу об'єктивної ситуації. А саме поняття дослідниця визначає як своєрідні засоби опрацювання інформації про оточення у вигляді індивідуальних розходжень у сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації й оцінюванні того, що відбувається. Отже, поняття когнітивного стилю застосовується, з одного боку, для позначення індивідуальних відмінностей у процесах переробки інформації, з іншого – типів особистостей залежно від особливостей організації їхньої когнітивної сфери (Холодна, 2004).

У дослідженні Т. Гусевої піднято питання когнітивного навчання, де основним постулатом виступає можливість індивіда застосовувати у своїй діяльності стильову гнучкість, що, зі свого боку, пов'язана з проявами креативності в будь-якому виді діяльності (Гусева, 2006).

Тобто, вивчаючи поняття когнітивного стилю особистості, часто торкаємося розгляду феномену креативності, у дослідженні якого також існують певні суперечності.

Зокрема, згідно з когнітивним підходом вивчення креативності відбувається в тісному зв'язку з дослідженням когнітивних процесів. Розглянуто питання співвідношення креативності з рівнем інтелекту як проблему взаємозв'язку створення нового з набуттям та застосуванням уже наявних знань і вмінь, де креативність є самостійним фактором, незалежним від інтелекту. Існує концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності; визнає низку факторів дивергентних інтелектуальних здібностей, які характеризують креативність: швидкість думки, гнучкість думки, точність, оригінальність. Е. Торренс під креативністю розуміє здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, дисгармонії тощо; формулює «теорію інтелектуального порога», а з-поміж характеристик креативності виокремлено біжучість, гнучкість, оригінальність і розробленість (Torrance, 1964).

Для особистісного підходу центральним моментом є вивчення особистісних характеристик людей, котрі проявили себе творчо, та визначення їхнього особистісного портрета. У рамках цього підходу умовно можна виокремити три напрями досліджень креативних особистостей: 1) дослідження рис і мотивів; 2) дослідження «Я-концепції особистості» у зв'язку з креативністю; 3) дослідження креативності в контексті самоактуалізації. Так, А. Адлер пропонував розглядати креативність у свободі вибору між альтернативними життєвими стилями й цілями. Хоча цілі можуть зумовлюватися спадковістю та культурними чинниками, та все ж мета виникає завдяки креативній силі індивідуальності (Адлер, 1997). А. Маслоу вважав креативність однією з важливих характеристик самоактуалізації. Науковець розуміє креативність як якість, яка може бути застосована під час виконання будь-якого життєвого завдання. Головну роль у детермінації креативної поведінки, на думку автора, відіграють мотивація, цінності та особистісні риси. До основних рис творчої особистості він відносить когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність суджень й інші (Маслоу, 1999).

Представники інтегративного (синтетичного) підходу основним показником креативності називали інтелектуальну активність, що поєднує в собі два компоненти – пізнавальний (загальні розумові здібності) та мотиваційний. Д. Богоявленська визначає креативність як

ситуативно не стимульовану активність, яка виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Як системоутворювальний фактор творчості (креативності) авторка пропонує інтелектуальну активність, яку розглядає як інтегральне утворення, властивість цілісної особистості, що відбиває процесуальну взаємодію інтелектуальних і мотиваційних компонентів системи в їх єдності й забезпечує здатність особистості до ситуативно не стимульованої продуктивної діяльності (Богоявленская, 2002). Мислення креативних осіб характеризується швидкістю, гнучкістю й оригінальністю. На розгортання креативності позитивно впливають радість, пристрасність, приплив стеничних емоцій, прагнення до домінування, ризику, тяжіння до незалежності, порушення порядку, зняття почуття страху, фрустрації. Стверджується, що загалом креативність – одна з провідних життєвих потреб особистості в перетворенні дійсності (Федотова, 2007).

Оскільки становлення й розгортання потенціалу публічної служби визначається стратегією розвитку держави, розвиток творчого потенціалу та креативності її працівників виступатиме найважливішим інноваційним фактором щодо прискорення її реформування, сприятиме вдосконаленню механізмів її кадрового забезпечення та створить передумови для підвищення престижу публічної служби. Вивчення креативності й когнітивно-стильових характеристик публічних службовців приведе до підвищення дієвості публічної служби загалом, оскільки пов'язані з її потенційною здатністю та можливістю забезпечити в державі баланс інтересів людини й суспільства.

Мета статті – теоретичний аналіз підходів до вивчення поняття когнітивного стилю та креативності особистості в психологічній літературі й емпіричному виявленні особливостей когнітивно-стильових характеристик і креативності в публічних службовців із різним стажем професійної діяльності. Це передбачає розв'язання таких завдань: провести теоретичний аналіз підходів щодо вивчення поняття когнітивного стилю та креативності в психологічній літературі; розробити програму емпіричного дослідження й провести емпіричне дослідження задля визначення когнітивно-стильових характеристик і креативності публічних службовців; емпірично з'ясувати відмінності у вияві когнітивно-стильових характеристик та креативності в публічних службовців із різним стажем професійної діяльності.

Методи та процедура дослідження. Для досягнення мети й реалізації поставлених завдань дослідження використано теоретичні,

організаційні, емпіричні методи (комплекс психодіагностичних методик), що представлені методикою «Словесний лабіринт», методикою «Фігури Готтшальдта», методикою фігурної форми А тесту творчого мислення Е. П. Торренса (в адаптації О. Тунік) (Тунік, 2002), опитувальник Дж. Джонсона (в адаптації О. Тунік) (Тунік, 1997); методи обробки та інтерпретації результатів дослідження.

Дослідження проводили на базі Волинського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ й організацій у січні-лютому 2020 р. Загальна кількість діагностованих – 55 осіб віком 30–55 років.

Згідно з концепцією професійного становлення особистості Є. Зеєра (Зеєр, 2009), який виокремив такі стадії цього процесу, як оптація, професійна освіта й підготовка, професійна адаптація, первинна та вторинна професіоналізація й майстерність, виокремлено такі групи діагностованих: особи віком 30–35 років (зі стажем трудової діяльності 6–10 років – стадія первинної професіоналізації); опитувані віком 36–50 років (зі стажем трудової діяльності 11–20 років – стадія вторинної професіоналізації); респонденти віком 51 і більше років (зі стажем трудової діяльності понад 20 років – стадія майстерності).

Обговорення результатів. Відсотковий розподіл опитаних публічних службовців в групах є таким:

- 1 група – особи 30–35 років зі стажем трудової діяльності 6–10 років – 25 % (14 осіб);
- 2 група – опитувані 36–50 років зі стажем трудової діяльності 11–20 років – 44 % (24 респонденти);
- 3 група – респонденти віком 51 і більше років зі стажем трудової діяльності понад 20 років – 31 % (17 осіб).

Середньогрупові результати діагностованих групи 1 (публічні службовці 30–35 років зі стажем трудової діяльності 6–10 років) за методикою Е. П. Торренса представлено на рис. 1.

Середньогрупові показники публічних службовців першої групи, зображені на рис.1, є такими: за шкалою оригінальності $X_{сер}=7,25$; швидкості $X_{сер}=12,45$; розробленості $X_{сер}=13,7$ та флексибельності $X_{сер}=5,2$. Тобто здатність створювати велику кількість осмислених малюнків і їх деталізованість у публічних службовців виявилися на високому рівні, тоді як відкритість новизні та різноманітності ідей,

спроможність відкладати прийняття завершального рішення задля того, щоб здійснити мисленнєвий стрибок і створити оригінальні ідеї (показник гнучкості), є низькою.

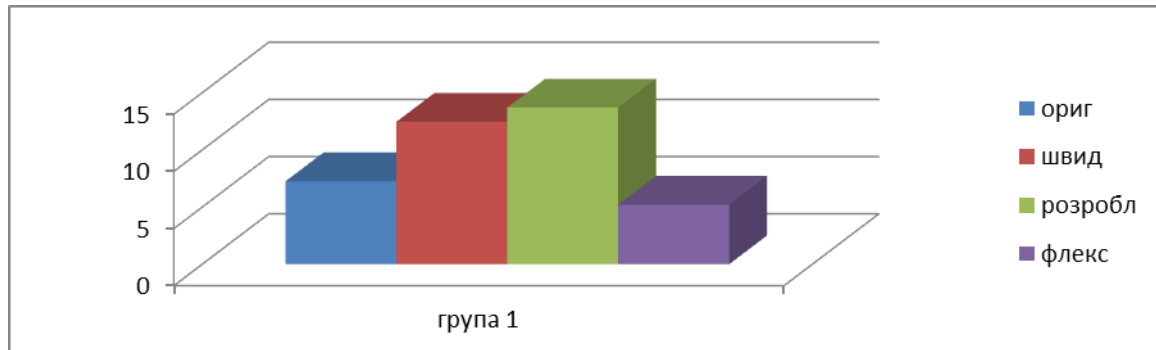


Рис. 1. Середні показники публічних службовців першої групи за методикою Е. П. Торранса ($n=14$ осіб)

Усереднені результати діагностованих 2 групи (публічні службовці 36–50 років зі стажем трудової діяльності 11–20 років) за методикою Е. П. Торранса зображено на рис. 2.

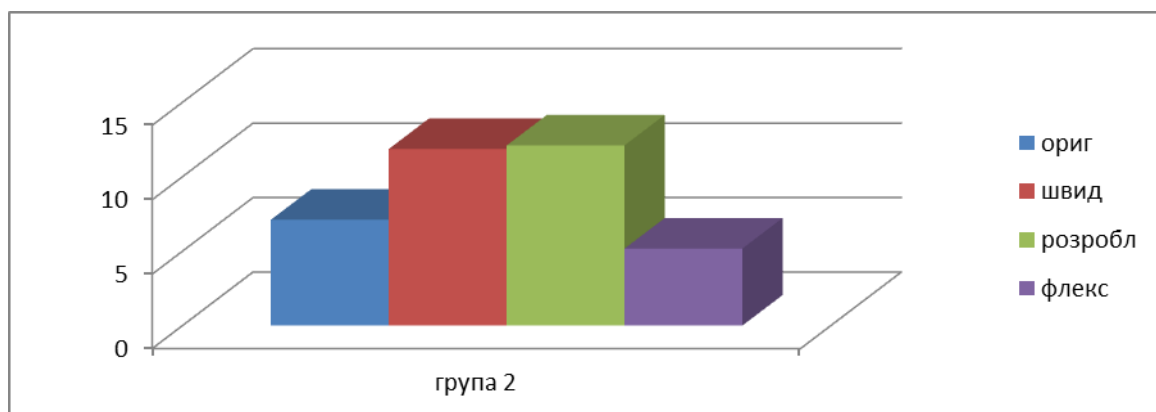


Рис. 2. Середні показники публічних службовців другої групи за методикою Е. П. Торранса ($n=24$ особи)

Результати публічних службовців 36–50 років зі стажем трудової діяльності 11–20 років (рис. 2) істотно не відрізняються від показників респондентів першої групи: за шкалою оригінальності в них визначено $X_{сер}=7,11$; швидкості – $X_{сер}=11,86$; розробленості – $X_{сер}=12,1$ та флексибельності – $X_{сер}=5,17$.

Отже, у діагностованих публічних службовців низькими є такі показники креативності, як гнучкість та оригінальність. Проте здатність деталізовано й швидко представляти значну кількість осмисле-

них малюнків, запропонованих у завданнях тестової методики, у відповідних респондентів виявилися на високому рівні

Середньогрупові результати публічних службовців третьої групи (респонденти віком 51 і більше років зі стажем трудової діяльності понад 20 років) за методикою Е. П. Торренса подано на рис. 3.

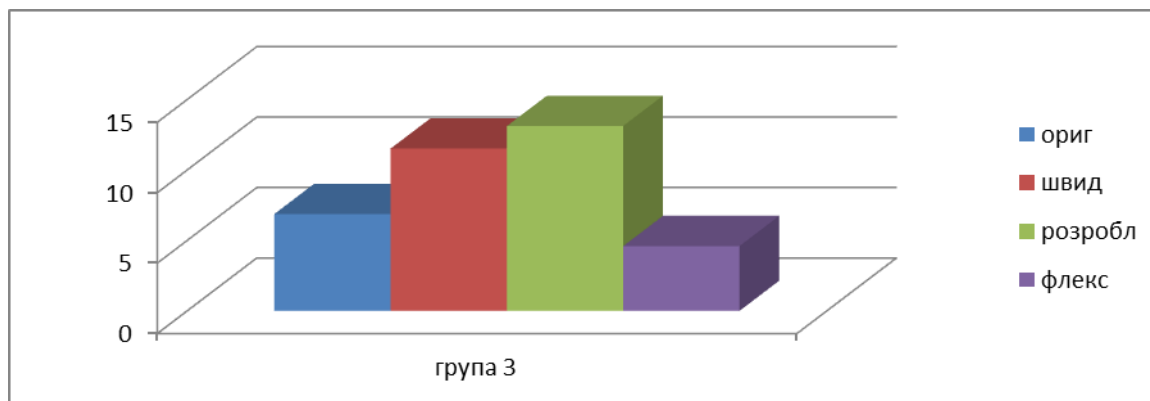


Рис. 3. Середні показники публічних службовців третьої групи за методикою Е. П. Торренса (n=17 осіб)

Усереднені результати публічних службовців віком 51 і більше років зі стажем трудової діяльності понад 20 років, які перебувають на стадії майстерності, підтверджують загальну тенденцію (рис. 3), яку ми спостерігали у двох інших групах (рис. 1–3), а саме: за шкалою оригінальності визначено $X_{сер}=6,88$; швидкості – $X_{сер}=11,52$; розробленості – $X_{сер}=13,12$ та флексибельності – $X_{сер}=4,6$. Тому констатуємо низький рівень гнучкості/флексибельності й оригінальності у виконаних тестових завданнях методики, проте водночас відносно швидкість їх виконання та розробленість і деталізованість самих пропонуваніх відповідей на стимульний матеріал респондентами.

Усереднені показники за шкалою загальної креативності всіх трьох груп діагностованих виявилися такими: у першій групі $X_{сер}=38,6$; у другій – $X_{сер}=36,32$ і в третій – $X_{сер}=36,12$. Тобто ми бачимо, що публічні службовці 30–35 років зі стажем трудової діяльності 6–10 років демонструють загалом вищі показники креативності, що виявляється у творчому підході до виконання виробничих завдань, оригінальності й гнучкості. Проте зі збільшенням стажу трудової діяльності цей показник зменшується, що, імовірно, може негативно впливати на розв’язання публічними службовцями своїх професій завдань.

Середньогрупова фіксація засвідчує факт, що в публічних службовців першої групи (осіб віком 30–35 років зі стажем трудової

діяльності 6–10 років), результати за шкалами методики є дещо вищими, ніж у публічних службовців інших двох груп. Проте, незважаючи на це, статистично значущих відмінностей за шкалами методики в діагностованих трьох груп зафіксовано не було.

Для якісного підтвердження відмінностей проявів креативності публічних службовців усіх трьох груп, котрі доступні для зовнішнього спостереження, ми використовували опитувальник Дж. Джонсона (адаптація О. Туник). У якості експертів, котрі оцінювали креативні прояви держслужбовців, виступили керівники відділів та по одному із їхніх заступників. Середньогрупова фіксація, за опитувальником Дж. Джонсона, дає підставу констатувати той факт, що в групі публічних службовців віком 36–55 років зі стажем професійної діяльності 11–20 років (друга група), що перебувають на стадії вторинної професіоналізації, показники прояву креативності, які доступні для зовнішнього спостереження, вищі, ніж у двох інших групах діагностованих. Середньогрупові результати експертної оцінки зовнішнього прояву креативності у всіх трьох групах публічних службовців є такими: у першій групі $X_{сер}=29,12$, у другій – $X_{сер}=30,36$ та в третій – $X_{сер}=28,35$.

Проведений однофакторний аналіз дав підставу визначити статистично значущі відмінності в показниках креативності, доступних для зовнішнього спостереження в діагностованих другої та третьої груп ($F = 2,15$ при $\alpha = 0,05$).

Відсотковий розподіл діагностованих публічних службовців за методикою «Фігури Готтшальдта» виявився таким:

– у першій групі (діагностовані віком 30–35 років зі стажем трудової діяльності 6–10 років) 30 % досліджуваних є полезалежними, а 70 % – полenezалежними;

– у другій групі (опитувані віком 36–50 років зі стажем трудової діяльності 11–20 років) до полезалежних належать 38 % діагностованих, а до полenezалежних – 62 % осіб;

– у третій групі (особи віком 51 і більше років зі стажем трудової діяльності понад 20 років) полезалежними виявилися 56 % респондентів, а полenezалежними – 44 % опитуваних.

Статистично значущі відмінності в результатах за методикою «Фігури Готтшальдта» визначено:

– у першій (діагностовані віком 30–35 років (зі стажем трудової діяльності 6–10 років) та третій групі публічних службовців (особи

віком 51 і більше років (зі стажем трудової діяльності понад 20 років) ($F=2,89$, при $\alpha=0,05$);

– показниках осіб другої (опитувані віком 36–50 років зі стажем трудової діяльності 11–20 років) та третьої групи (особи віком 51 і більше років зі стажем трудової діяльності понад 20 років) ($F=2,65$, при $\alpha=0,05$).

Загалом полenezалежність характеризується орієнтацією на наявний власний досвід під час ухвалення рішення. У групі полenezалежних досліджуваних успішність виконання професійної діяльності перебуває в прямому зв'язку з гнучкістю, високим рівнем домінування вербального способу пізнавального реагування, предметним темпом та предметною пластичністю.

Успішність виконання професійної діяльності «полenezалежних» забезпечує здатність людини розділяти інформацію незалежно від першопочаткової заданості взаємозв'язку її елементів, можливість вільно використовувати різні прийоми її переробки й оцінювання, спроможність здійснювати предметно-логічний, смисловий контроль рішень, високий темп виконання предметної діяльності й швидке переключення від одного способу мислення на інший.

Характеристики «полenezалежності» також виступають внутрішніми умовами успішності реалізації в професії, а саме: можливість диференціювати ситуацію, зберігати зоровий образ та відрізнити його від інших, ефективно здійснювати об'єктне пізнання, активно перетворювати проблемну ситуацію, обирати різні способи розв'язання проблеми.

Проведене дослідження вказує на те, що «полenezалежні» (ПНЗ) орієнтовані на предметну та когнітивну сфери, де важливим чинником успішності є здатність використовувати внутрішні та мобільність пізнавальних процесів.

На відміну від «полenezалежних», «полenezалежні» спрямовані на соціальну сферу. Проте полenezалежні й полenezалежні працівники прагнуть до самовдосконалення, поширення кругозору, більш повної реалізації свого потенціалу, збереження своєї індивідуальності.

Середньогрупові результати діагностованих трьох груп за методикою «Словесний лабіринт» відображено на рис. 4.

Усереднені результати діагностованих за методикою «Словесний лабіринт» засвідчують (рис. 4):

- у діагностованих першої групи (особи віком 30–35 років (зі стажем трудової діяльності 6–10 років) можна говорити про гнучкість

мислення (показники кривої графіка є відносно сталими, ми не спостерегаємо значних перепадів);

- найбільшу зигзагоподібність кривої з великими розходженнями між максимальними, середніми й мінімальними показниками під час виконання завдань можна побачити в респондентів третьої групи (віком 51 і більше років зі стажем трудової діяльності понад 20 років), що свідчить про ригідність їх мислення, тобто учням доводилося витратити зайвий час на «перебудову» свого мислення й перехід на новий спосіб. Хоча статистично значущих відмінностей у результатах діагностованих трьох груп не було визначено.

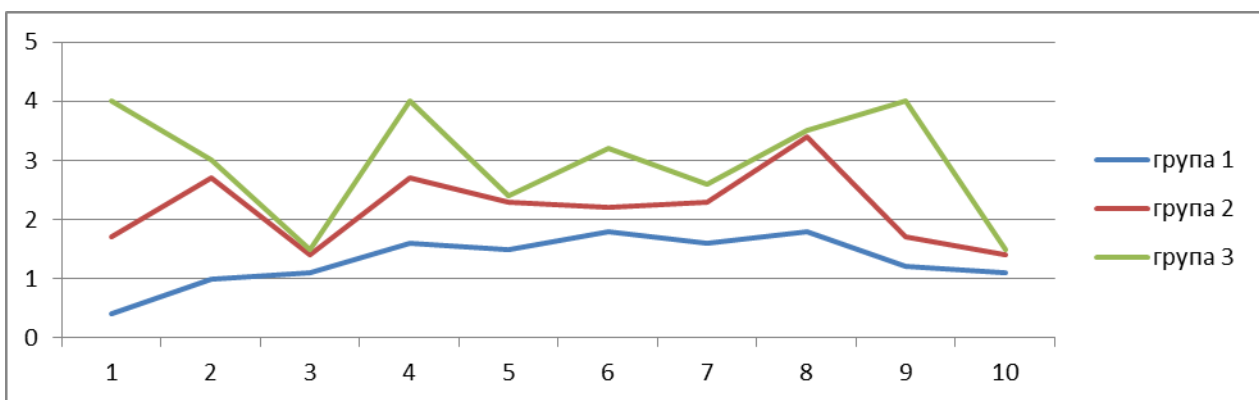


Рис. 4. Середньогрупові показники діагностованих за методикою «Словесний лабіринт» ($n=55$)

За показником коефіцієнта кореляції Пірсона виявилося таке:

1. Існують статистично значущі прямі зв'язки креативності з полнезалежністю ($r=0,65, p \leq 0,05$) та гнучкістю мислення ($r=0,582, p \leq 0,05$) – в осіб першої групи віком 30–35 років (зі стажем трудової діяльності 6–10 років).

2. В опитуваних другої групи віком 36–50 років (зі стажем трудової діяльності 11–20 років) показник креативності негативно корелює з ригідністю мислення ($r=-0,52, p \leq 0,01$) та полнезалежністю ($r= -0,41, p \leq 0,05$).

3. У респондентів третьої групи віком 51 і більше років (зі стажем трудової діяльності понад 20 років) показник креативності пов'язаний із полезалежністю ($r=0,64, p \leq 0,01$) та ригідністю ($r= 0,49 p \leq 0,05$); у цій групі наявний також зв'язок між показниками флексибельності та ригідності ($r= 0,48, p \leq 0,05$).

Висновки та перспективи. Поняття «когнітивний стиль» вживається для позначення міжіндивідуальних відмінностей у процесах

отримання, переробки та відтворення інформації; його параметри описуються за допомогою звертання до двох крайніх типів пізнавального реагування (полезалежний-полenezалежний, гнучкий-ригідний тощо), деякі з них можуть слугувати маркерами рівня креативності особистості (як-от флексибельність-ригідність). Як когнітивно-стильові характеристики особистості, так і креативність зумовлюють успішність виконання професійних обов'язків фахівцями різних рівнів та сфер діяльності. Реформування публічної служби сприяє усвідомленню необхідності зростання креативного потенціалу публічних службовців та підготовки відповідного кадрового резерву, що в подальшому сприятиме підвищенню дієвості публічного управління.

Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчують такі особливості прояву креативності й когнітивно-стильових характеристик публічних службовців із різним стажем трудової діяльності: зі збільшенням стажу професійної діяльності спостерігаємо зниження рівня креативності, полезалежність і ригідність мислення, проте швидкість виконання завдань та їх розробленість; встановлено зв'язок високого рівня креативності з полenezалежністю й гнучкістю мислення, швидкістю виконання завдань та розробленістю; низький показник креативності пов'язаний із полезалежністю та ригідністю мислення.

Реалізоване теоретико-емпіричне дослідження засвідчує наявність нагальної потреби нарощування креативного потенціалу публічної служби, проведення подальших ґрунтовних досліджень у цьому напрямі та розробки цілого комплексу програм задля підвищення рівня креативності публічних службовців, що виступатиме перспективою подальшого наукового пошуку.

Література

1. Адлер, А. (1997). Наука жить. Киев: Port-Royal.
2. Богоявленская, Д. Б. (2002). Психология творческих способностей. Москва: Академия.
3. Бондар, С. І. (2003). Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.
4. Гусева, Т. А. (2005). Психология познавательной активности: системно-стилевое исследование. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина.
5. Жердецька, Л. Л. (2006). Когнітивні стилі як чинник професійного становлення майбутніх психологів: автореф. дис. ... психол. наук. 19.00.07. Івано-Франківськ.

6. Зеер, Э. Ф. (2009). Психология профессий. Москва: Академ. проект.
7. Каламаж, Р. В. (2009). Я-концепція в контексті когнітивних стилів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*, 2, 100–115.
8. Коструба, Н. (2020). Когнітивно-стильова характеристика комунікативної компетентності студента. *Психологічні перспективи*, 35, 68–82. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-35-68-82>
9. Кульчицька, А. В. (2018) Особливості формування синдрому емоційного вигорання в працівників державних установ. *Психічне здоров'я працівників державних установ*. Луцьк: Вежа-Друк. С. 58–77.
10. Максименко, С. Д., Пасічник, І. Д. (2010) Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*, 14, 3–10.
11. Моляко, В. А. (2007). Творческая конструкторология (пролегомены). Киев: Освіта України.
12. Маслоу, А. Г. (1999). Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург: Евразия.
13. Напрасна, О. Б. (2004). Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ: Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка.
14. Романовська, Л. І. (2005). Когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України.
15. Савченко, О. В. (2006). Динаміка інтегральної когнітивної структури мислення суб'єкта у процесі оволодіння професійними поняттями: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ: Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка.
16. Стернберг, Р. (2002). Практический интеллект. Москва: Просвещение.
17. Туник, Е. Е. (2001). Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс.
18. Туник, Е. Е. (1997). Опросник креативности Джонсона. Санкт-Петербург: СПбУПМ.
19. Федотова, Т. В. (2007). Основні підходи до проблеми розвитку креативності особистості. *Практична психологія та соціальна робота*, 9, 60–65.
20. Холодная, М. А. (2004). Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. Санкт-Петербург: Питер.
21. Хьелл, Л., Зиглер, Д. (1990). Теории личности. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».
22. Gardner, R. W., Jackson, D. N., & Messick, S. J. (1960). Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. *Psychological Issues*, 2(4, Monogr. No. 8), 149.

23. Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1), 17–24. <https://doi.org/10.1037/h0022886>

24. Torrance, E. P. (1964). *Guiding creative talent*. New-York: Prentice-Hall.

References

1. Adler, A. (1997). *Nauka zhit [The science of living]*. Kiev: Port-Royal (in Russian).

2. Bogoyavlenskaya, D. B. (2002). *Psihologiya tvorcheskih sposobnostey [Psychology of creativity]*. Moskva: «Akademiya» (in Russian).

3. Bondar, S. I. (2003) *Psixologichni osoblyvosti chytannya tekstu inozemnoyu movoyu studentamy z riznym kognityvnym stylem [Psychological features of reading a text in a foreign language by students with different cognitive style]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Nacionalnyj pedagogichnyj universytet imeni M. P. Dragomanova (in Ukrainian).

4. Guseva, T. A. (2005). *Psihologiya poznavatelnoy aktivnosti: sistemno-stilevoe issledovanie [The psychology of cognitive activity: a system-style study]*. Biysk: BPGU im. V. M. Shukshina (in Russian).

5. Zherdeczka, L. L. (2006). *Kognityvni styli yak chynnyk profesijnogo stanovlennya majbutnix psixologiv [Cognitive styles as a factor in the professional development of future psychologists]*. Ivano-Frankivsk (in Ukrainian).

6. Zeer, E. F. (2009). *Psihologiya professiy [Psychology of professions]*. Moskva: Akademicheskij Proekt (in Russian).

7. Kalamazh, R. V. (2009). *Ya-koncepciya v konteksti kognityvnyx styliv [I-concept in the context of cognitive styles]*. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhohohiia i pedahohika» – Scientific notes of the National University «Ostroh Academy». Psychology and Pedagogy Series*, 2, 100–115 (in Ukrainian).

8. Kostruba, N. (2020). *Kohnityvno-stylova kharakterystyka komunikatyvnoi kompetentnosti studenta [Cognitive Style and Communicative Competence of Students]*. *Psykhohohichni perspektyvy – Psychological Prospects*, 35, 68–82. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-35-68-82> (in Ukrainian).

9. Kulchytska, A. V. (2018). *Osoblyvosti formuvannya syndromu emocijnogo vygorannya v pracivnykiv derzhavnyx ustanov [Peculiarities of emotional burnout syndrome formation in employees of state institutions]*. *Psyichne zdorov'ya pracivnykiv derzhavnyx ustanov – Mental health of government employees*. Luczk: Vezha-Druk. 58–77 (in Ukrainian).

10. Maksymenko, S. D., Pasichnyk, I. D. (2010). *Roľ kognityvno – stylovyx osoblyvostej osobystosti v procesi navchalnoyi diyalnosti [The role of cognitive – stylistic features of personality in the process of educational activity]*. *Naukovi zapysky. Seriya «Psixologiya i pedagogika» – Scientific notes of the National University «Ostroh Academy». Psychology and Pedagogy Series*, 14, 3–10 (in Ukrainian).

11. Molyako, V. A. (2007). *Tvorcheskaya konstruktologiya (prolegomenyi) [Creative constructology (prolegomena)]*. Kyiv: Osvita Ukrainy (in Russian).

12. Maslou, A. G. (1999). Dalnie predelyi chelovecheskoy psihiki [Far limits of the human psyche]. Sankt-Peterburg: Evraziya (in Russian).

13. Naprasna, O. B. (2004). Indyvidualno-psychologichni osoblyvosti kognityvno-stylovyx karakterystyk navchalnoyi diyalnosti studentiv [Individual-psychological features of cognitive-stylistic characteristics of students' educational activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Kyivskij nacionalnyj un-t im. Tarasa Shevchenka (in Ukrainian).

14. Romanovska, L. I. (2005). Kognityvnyj styl osobystosti yak chynnyk procesu rozuminnya tekstu [Cognitive style of personality as a factor in the process of understanding the text]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Instytut psykologiyi im. G. S. Kostyuka APN Ukrayiny (in Ukrainian).

15. Savchenko, O. V. (2006) Dynamika integralnoyi kognityvnoyi struktury myslennya sub'yekta u procesi ovolodinnya profesijnymy ponyattamy [Dynamics of the integral cognitive structure of the subject's thinking in the process of mastering professional concepts]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Kyivskij nacionalnyj un-t im. Tarasa Shevchenka (in Ukrainian).

16. Sternberg, R. (2002). Prakticheskiy intellect [Practical intelligence]. Moskva: Prosveschenie (in Russian).

17. Tunik, E. E. (2002). Psihodiagnostika tvorcheskogo myshleniya. Kreativnyie testyi [Psychodiagnosics of creative thinking. Creative tests]. Sankt-Peterburg: Didaktika Plyus (in Russian).

18. Tunik, E. E. (1997). Oprosnik kreativnosti Dzhonsona [Johnson's creativity questionnaire]. Sankt-Peterburg: SPbUPM (in Russian).

19. Fedotova, T. V. (2007). Osnovni pidxody do problemy rozvytku kreatyvnosti osobystosti [The main approaches to the problem of personal creativity]. *Praktychna psykologiya ta socialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 9, 60–65 (in Ukrainian).

20. Holodnaya, M. A. (2004). Kognitivnyie stili. O prirode individualnogo uma [Cognitive Styles. On the nature of the individual mind]. Sankt-Peterburg: Piter (in Russian).

21. Hell, L., Zigler, D. (1990). Teorii lichnosti [Personality theories]. Sankt-Peterburg: Izdatelstvo «Piter» (in Russian).

22. Gardner, R. W., Jackson, D. N., & Messick, S. J. (1960). Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. *Psychological Issues*, 2(4, Monogr. No. 8), 149 p.

23. Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1), 17–24. <https://doi.org/10.1037/h0022886>

24. Torrance, E. P. (1964). Guiding creative talent. New-York: Prentice-Hall.

Received: 13.09.2020

Accepted: 21.10.2020

ПСИХОЛОГІЧНЕ РЕКОНСТРУЮВАННЯ ЖІНОЧОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ В ДІАПАЗОНІ ВІКОВОЇ КРИЗИ ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ

Чижик Катерина

Волинський національний університет імені Лесі Українки,

м. Луцьк, Україна,

e-mail: katernachyzyk@gmail.com

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-1579-518X>

У статті здійснено теоретичне обґрунтування жіночої самоідентичності в діапазоні вікової кризи пізньої зрілості.

Мета статті – теоретична експлікація специфіки жіночої самоідентичності в діапазоні вікової кризи пізньої зрілості засобом реконструювання «когнітивного простору» досліджуваного явища.

В основу роботи покладено **метод** психологічного реконструювання як теоретичне дослідження змістової й структурної архітекτονіки феномену жіночої самоідентичності, що процедурно сприяє виокремленню формально-логічних ознак цього явища в межах вікової кризи пізньої зрілості жінки.

До **результатів** належить теоретичний аналіз базових позицій вивчення діапазону вікової кризи пізньої зрілості жінки та специфічності становлення її самоідентичності як сформованого відчуття особистісної визначеності й самореалізованості. Еклектичний підхід до інтерпретації заявленої проблеми дав змогу об'єднати різноманітність «когнітивного простору» жіночої самоідентичності та переживання кризи пізньої зрілості в схемі психологічного реконструювання їх взаємозв'язку. Деталізовано біологічний і психосоціальний рівні жіночої ідентичності, які спричинені дією механізму конвергенції функціонування; визначено варіанти проходження кризи пізньої дорослості у формах фізичної емансипації та синергії «отримання себе», які функціонують під дією механізму конвергенції.

У **висновках** зазначено «когнітивну завершеність» психологічного реконструювання взаємозв'язку жіночої самоідентичності й переживання кризи пізньої зрілості, що може бути успішно зреалізовано в прикладних дослідженнях людини в інволюційний період її розвитку.

Ключові слова: жіноча самоідентичність, пізня зрілість, криза «середини життя», фізична емансипація, синергія «отримання себе».

Chyzyk Kateryna. Psychological Reconstruction of Female Self-Identity in the Range of Late Maturity Age Crisis. Purpose. The article is devoted to the theoretical grounding of female self-identity in the range of late maturity age crisis. The aim of the presented material is the theoretical explication of specificity of female

self-identity in the range of late maturity age crisis utilizing reconstruction of «cognitive space» of the studied phenomenon.

Methods. The method of psychological reconstruction lies as the basis of the theoretical study of the semantic and structural architectonics of the phenomenon of female self-identity that procedurally contributes to singling out formal and logical features of the studied phenomenon within female late maturity age crisis.

Results. The results include the theoretical analysis of the basic positions of studying the range of late maturity age crisis of a woman and becoming specificity of her self-identity as a formed sense of personality determination and self-realization. The eclectic approach to the interpretation of the stated problem makes it possible to combine the diversity of «cognitive space» of female self-identity and the experience of late maturity crisis in the scheme of psychological reconstruction of their interrelation. Biological and psychosocial levels of female identity caused by convergence mechanism of functioning have been detailed; the variants of late maturity crisis passing in the forms of physical emancipation and synergy of «self-acquisition» have been determined, functioning under the influence of the convergence mechanism.

Conclusions. The conclusions state the «cognitive completeness» of psychological reconstruction of the interrelation between female self-identity and late maturity crisis experience, which can be successfully realized in applied human research in involutionary period of its development.

Key words: female self-identity, late maturity, midlife crisis, physical emancipation, «self-acquisition» synergy.

Чижик Екатерина. Психологическое реконструирование женской самоидентичности в диапазоне возрастного кризиса поздней зрелости. В статье теоретически обосновывается женская самоидентичность в диапазоне возрастного кризиса поздней зрелости.

Цель работы – теоретическая экспликация специфики женской самоидентичности в диапазоне возрастного кризиса поздней зрелости средством реконструирования «когнитивного пространства» изучаемого явления.

В основе работы – **метод** психологического реконструирования как теоретическое исследование содержательной и структурной архитектоники феномена женской самоидентичности, что процедурно способствует выделению формально-логических признаков исследуемого явления в пределах возрастного кризиса поздней зрелости женщины.

Результатами является теоретический анализ базовых позиций изучения диапазона возрастного кризиса поздней зрелости женщины и специфичности становления ее самоидентичности как сложившегося чувства личностной определенности и самореализованности. Эклектичный подход к интерпретации заявленной проблемы дает возможность объединить разнообразие «когнитивного пространства» женской самоидентичности и переживания кризиса поздней зрелости в схеме психологического реконструирования их взаимосвязи.

Детализированы биологический и психосоциальный уровни женской идентичности, детерминированные действием механизма конвергенции функционирования; определены варианты прохождения кризиса поздней зрелости в формах физической эмансипации и синергии «получения себя», функционирующих под действием механизма конвергенции.

В **выводах** указывается «когнитивная завершенность» психологического реконструирования взаимосвязи женской самоидентичности и переживания кризиса поздней зрелости, что может успешно реализоваться в прикладных исследованиях человека в инволюционный период развития.

Ключевые слова: женская самоидентичность, поздняя зрелость, кризис «середины жизни», физическая эмансипация, синергия «получения себя».

Вступ. Контекст вивчення самоідентичності в психологічній науці є одним з актуальних у вивченні людської індивідуальності. Що стосується психологічного змісту жіночої самоідентичності в період вікової кризи пізньої зрілості, то саме в цьому діапазоні локалізовано базові проблеми перехідного віку дорослих жінок та актуалізуються всі ознаки статусних досягнень, самовираження й самоприйняття, що є залежними від складених стереотипів мислення, моральності та системи цінностей сучасної жінки. З огляду на специфіку прояву самоідентичності жінок у цей період їхнього життєвого шляху, а саме їх переживання якісно нових соціальних ролей і ставлення до життя, потрібне реконструювання теоретико-методологічних конструктів психологічного феномену самоідентичності, що суттєво посприяє його змістовій та структурній інтерпретації.

Мета презентованого матеріалу – теоретична експлікація специфіки жіночої самоідентичності в діапазоні вікової кризи пізньої зрілості засобом реконструювання «когнітивного простору» досліджуваного явища.

Методи та процедура дослідження. В основу роботи покладено *метод* психологічного реконструювання як теоретичне дослідження змістової й структурної архітектоніки феномену жіночої самоідентичності, що процедурно сприяє виокремленню формально-логічних ознак досліджуваного явища в межах вікової кризи пізньої зрілості жінки.

Обговорення результатів. Із-поміж теоретико-емпіричних досліджень стосовно психології зрілості по-особливому набуває значення виокремлення діапазону вікової кризи пізньої зрілості жінок, адже період зрілості – це лише вікове вимірювання, але й потужне екзистенціальне переживання «переходу» жінок у новий життєвий простір

самореалізації, у якому об'єднано клімактеричні проблеми та психологічну кризу середини їхнього життя, що, безумовно, впливає на процеси самоідентифікації.

На користь зазначеного вище наведемо декілька фрагментів, описаних в останніх роботах психологів. Так, розглядаючи зрілість як найтриваліший період онтогенезу, основним його новоутворенням вважаємо досягнення особистісної зрілості в ознаках мудрості, м'якості та поблажливості (Oldhem, 1990). Саме така складна життєва філософія дорослої людини демонструє становлення зрілої інтегративної ідентичності, що як метахарактеристика особистості є тією «вищою інстанцією», яка характеризує унікальність, цілісність і самоцінність людини (Сергеева, 2013). Значного інтересу в цьому контексті набуває дослідження Г. Бреаквелл, у якому підкреслено суть «єдиної ідентичності», що вміщує біологічну підструктуру (психофізіологічний вимір), змістовий, ціннісний та часовий виміри (Breakwell, 1991), котрі стосуються як соціальної (ролі, групове членство), так і особистісної ідентичності (цінності, мотиви, емоції, установки, каузальні схеми, персональні конструкти) (Breakwell, 2000). О. Солдатова вказує на необхідність визначення «ядра» особистості, яке б виконувало функції регуляції, управління й оцінки з метою збереження власної безперервності та інтегративності в умовах змін, і таким особистісним ядром вона виокремлює «его-ідентичність», що як складна динамічна структура розвивається впродовж усього життя людини й проходить крізь подолання криз ідентичності як у прогресивному, так і в регресивному напрямі (Солдатова, 2006). А. Гідденс основними ознаками «нормальної» самоідентичності вважає біографічну континуальність, відносини довіри, які склались у дитинстві, здібність діяти цілісно та адекватно, котрі становлять основу онтологічної безпеки, що визначає життєву політику самовтілення людини між двома полюсами абсолютного пристосування (конформізму) і замкненості на собі (Giddens, 1991). На думку Е. Еріксона, самоідентичність є конфігурацією, що об'єднує конституціональні задатки, базові потреби, здібності, значущі ідентифікації, ефективні захисти, успішні сублімації та постійні ролі (Эриксон, 2006).

Відтак стає зрозуміло, що суб'єктивне й індивідуальне в людині поєднується в самоідентичність, яка вміщує творче осмислення ідентичності, що дає змогу зберегти унікальність та неповторність окремої особистості. Тому наявні всі підстави констатувати, що

самоідентичність є значущим компонентом ідентичності в період пізньої зрілості та становить духовний потенціал жінки, який дає їй змогу вижити в соціальних умовах, котрі постійно змінюються. Тобто самоідентичність являє собою сукупність уявлень про себе, що уможлиблює відчуття власної автентичності та проявляється в здатності зберігати внутрішній баланс між власною цілісністю й тотожністю з іншими.

Зріла особистість визначається високою активацією здібностей та посиленням духовного потенціалу особистості. Збіг зазначеного з онтогенетичною траєкторією пізньої зрілості сприяє активації пізнавальних й інтелектуальних процесів, розвитку емоційної чутливості та проникливості й формуванню почуття впевненості в собі та потреби розширення психологічного простору (Менделевич, 2003). Такі життєтворчі здібності зрілої особистості детально описано в роботі В. Ямницького в рисах гармонійності й внутрішньої системи цінностей і критеріїв, багатства та відкритості світу внутрішніх переживань, актуальної потреби в оновленні навколишнього світу й самовдосконаленні, конгруентності, інтегрованості внутрішнього світу, єдності, цілісності, що в поведінці набуває вигляду незалежності, самостійності та безпосередності, спостережливості й толерантності до невизначеності, нонконформізму та незалежності суджень, еклектичності, самовпевненості, диференційованості й точності сприйняття дійсності та інших людей, конструктивності й соціалізованості, ставлення до іншої людини як самоцінності (Ямницький, 2018). Фактично зазначені суб'єктні характеристики є визначальними «оформлювачами» періоду зрілого й справжнього життя, сповненого здатності свідомо, цілеспрямовано переборювати психологічну залежність від умов свого існування, підніматись у своїй суб'єктності до самодіяльної субстанціальності, до універсуму, який нарощує свою індивідуальність, зберігає почерк «вчинку» (Татенко, 2004).

Водночас треба пам'ятати, що не існує універсальної зрілості, адже її зміст визначається завданням розвитку того чи іншого вікового періоду. Класично основним завданням періоду зрілості є активне освоєння внутрішнього світу та знаходження власного шляху його розгортання з виробленням унікального життєвого стилю, який, за словами А. Адлера, є нічим іншим як творчим актом (Адлер, 2007). Незважаючи на те, що саме в період пізньої зрілості (від 45–50 до 65–70 років) людина переважно завершує професійну діяльність і її родину покидають дорослі діти, вона ще й переживає важкий період

душевної кризи внаслідок біологічного «зів'янення», втрати репродуктивної здатності, скорочення часу подальшого життя, що фактично сприймається як завершення шляху до самореалізації, втрата мети життя й життєвої перспективи (Максименко, 2006). Тому дуже важливим у цей період здійснення переходу від екстенсивної до інтенсивної позиції, від прагнення до розширення життєвого простору до концентрації уваги на своїй «самості» (Юнг, 2007).

Якщо людина не може віднайти оптимальний варіант своєї життєреалізації, то є всі шанси прискорити та посилити перебіг нормативної вікової кризи, яка загострює порушення конструктивного самозбереження особистості, котре, на думку Ж. Вірної, відображається на загальному рівні забезпечення особистісної безпеки й міри реалізованості повноцінного функціонування особистості (Вірна, 2017). Потрібно додати, що в процесі проходження кризи в людини можуть відбуватися як позитивні, так і негативні зміни, а тому людина ніколи не залишається однією й тією самою протягом усвідомленого періоду свого життя. Ознакою факту стабільності життєвого шляху є переживання інтервалу самоідентичності – відрізка життєвого шляху, межі якого особистість усвідомлює з погляду якісної зміни самої себе. Завершення одного інтервалу характеризується зсувом самоідентичності з амплітудою переживання масштабу змін від «Я – не той, що колись» до «Тепер я інша людина» (Вірна, 2008). Але переважно процес перетворення ідентичності й нового «отримання себе» пов'язаний із проходженням кризи.

Виходячи із зазначених вікових меж пізньої зрілості, констатуємо, що усереднений варіант цієї вікової модальності вкладається в конструкт «середини життя», який для жінок часто є періодом значущих змін і переоцінки цінностей (Jaromowic, 1998). Поряд із широкими індивідуальними відмінностями в реакціях жінок на досягнення ними середнього віку існують і загальні тенденції, зокрема традиційно жінки переважно визначають себе в межах сімейного, а не професійного циклу. І пов'язано це здебільшого зі специфічним ставленням до жінки в суспільстві. Вплив стереотипів та ригідність установок із віком частіше зростає, тому криза особистісної ідентичності переживається саме людьми зрілого віку, особливо жінками. Також сучасна жінка, яка виконує різноманітні ролі (матері, господині, дружини, керівника тощо), потрапляє в ситуацію частого переключення з однієї ролі на іншу, що, безумовно, загострює питання її адекватної самоідентичності. Із цього приводу К. Крайг говорить про переживання

жінками «суб'єктивного переживання роздвоєності» (Крайг, 2005), Х. Янг зосереджується на проблемі переживання «рольового конфлікту» жінки (Yang, 2017), Є. Базика наголошує на змісті «періоду потрійної кризи» зрілої жінки, який збігається з професійною, віково-екзистенціальною та фізіологічною кризами (Базика, 2009), а О. Соколова й В. Ніколаєва зазначають, що саме в другій половині зрілості, коли стають помітними тілесні зміни, починає знижуватись ефективність діяльності та дуже важко забезпечити стабілізацію самоствалення й збереження позитивної установки на адресу власної особистісної ідентичності (Соколова, 1995). У дослідженні С. Кузікової та Т. Щербак виявлено нерівномірність перебігу кризи середини життя, що характеризується внутрішніми конфліктами, роздратованістю, соматовегетативними проявами й водночас поступовим формуванням незалежності, стійкості та впевненості в процесі переходу до нового етапу життя (Кузікова, 2020). На нашу думку, це ще раз підтверджує проблематичність вирішення проблемних питань періоду пізньої зрілості в жінок, які безпосередньо пов'язані з перетворенням жіночності, самовтілення, професійним, духовним та особистісним зростанням.

Теоретичний аналіз «когнітивних просторів» жіночої самоідентичності й переживання кризи пізньої зрілості та виокремлення спільних точок перетину їхньої наукової інтерпретації дали змогу засобом психологічного реконструювання здійснити опосередковану реконструкцію їх змістової цілісності («когнітивної завершеності»), що схематично презентовано на рис. 1.

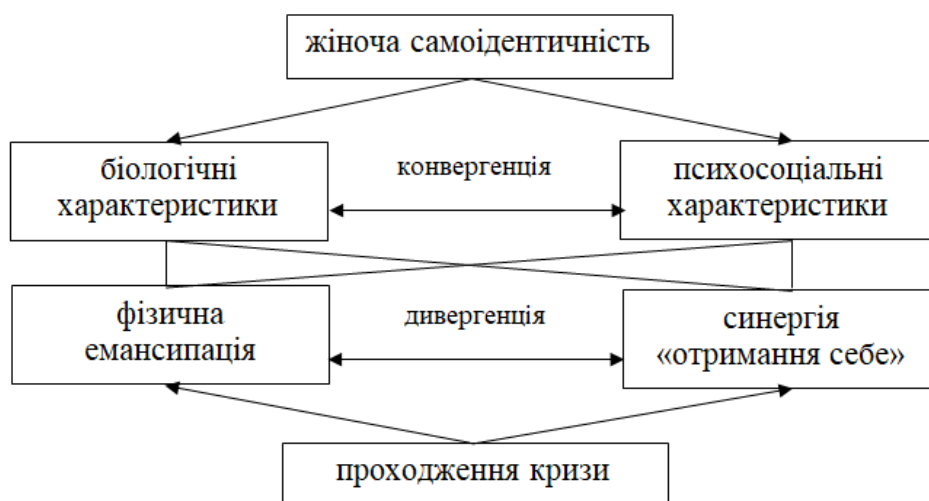


Рис. 1. Схема психологічного реконструювання взаємозв'язку «когнітивних просторів» жіночої самоідентичності й переживання кризи пізньої зрілості

Психологічна організація особистості визначається об'єднанням динамічних і пластичних структур, сповнених різноманітними психологічними ознаками саморегуляції, компенсації, самовдосконалення тощо, де самоідентичність відіграє одну з провідних ролей адаптаційної цілісності людини.

Самоідентичність жінки бере свій початок із тілесної самості, яка забезпечує порівняння досвіду тіла з его-ідеалом, а також можливість презентації, володіння й демонстрації свого тіла. Загалом незадоволеність будь-якими індивідуальними фізичними даними, фіксація індивіда на фізичній ваді (реальної або суб'єктивної), підвищена значущість певних частин тіла та фізичного обліку взагалі в цілому впливають на уявлення про власне фізичне Я, на самооцінку й самосприйняття (Dunn, 2010). В. Татенко, досліджуючи сфери інтимного життя, відзначає, що турбота про тіло займає важливе місце в системі нагальних потреб людини. Водночас цікавим видається те, «... що в разі захворювання чи якоїсь травматизації ми зазвичай не дуже поспішаємо поділитися цим навіть із найближчими людьми. Така інтимізація тілесних потреб може пояснюватися небажанням турбувати близьких, проте не менш вірогідне припущення, що таким чином ми намагаємося зберегти статус здорової, повноцінної, безпроблемної, успішної людини. Часто схоже поведуться люди старшого віку, не бажаючи визнавати себе немічними, не здатними конкурувати з молоддю» (Татенко, 2013:97). Специфіка тілесної самоідентичності жінки 45–60 років узалежнена, передусім, зниженням фізичних можливостей, що, зі свого боку, безумовно, відображається в основних характеристиках психофізичних функцій людини, торкається сенсомоторних процесів та діяльності всіх внутрішніх органів і систем, а саме в організмі людини починаються закономірні фізіологічні зміни (погіршується зір, уповільнюються реакції, слабшає сексуальна функція та ін.). Також цей віковий період збігається з переживанням клімактерію, протягом якого на тлі вікових змін в організмі домінують інволюційні процеси в репродуктивній системі, суттєві психологічні, характерологічні зсуви в ознаках тривожності, нудьги, депресії тощо (Svendsen, 1995).

Успішне проходження кризи можливе за умови набуття *фізичної емансипації*, що визначається тим, якою мірою індивід «залежний від поля», зокрема від реальних та очікуваних оцінок оточення, спроможний емансипуватися від оцінок інших стосовно себе й свого фізичного образу тощо (Stewart, 2001). Згідно з поглядами О. Лоуена, необхід-

ною умовою формування психологічно благополучної людини, зрілої та гармонійної особистості є зняття м'язових блоків, затисків і разом із ними блоків психологічних. Усебічно благополучна людина природна й гармонійна. Шлях до психологічного благополуччя лежить через усвідомлення тілесних виявів повного спектра власних емоцій (позитивних, негативних, що витісняються зі свідомості). Людина є психологічно благополучною, коли вільно себе відчуває від психологічного «панцира», що утворюється в процесі несприятливого життєвого досвіду. Розщеплення між тілом та почуттями відбувається, коли людина стримує свої почуття і, як зазначає автор, «це виражається у втраті притаманної дітям грації». Отже, у біоенергетичному аналізі психологічно благополучна людина – це «дитина», спонтанна, жива й граційна (Лоуэн, 1999).

Наведені дані доводять, що біологічний і психосоціальний рівень жіночої самоідентичності взаємопов'язані між собою, тобто *конвергують*: це дві підструктури, які співіснують та функціонують одна задля одної й, будучи відносно незалежними, створюють те, що становить особистість. Щодо цього приводу С. Максименко зазначає: «Ми розуміємо появу особистості як носія психіки, як результат поєднання довічного, дуже давнього об'єднання біологічних процесів і процесів соціальних. Сама психіка є, на нашу думку, результатною силою, результатним вектором об'єднання цих двох крил, і в такому розумінні, якщо мати на увазі наші уявлення про онтогенез та про нужду як енергетично-інформаційну силу, завдяки якій існує все живе на Землі, поняття біопсихічного взагалі-то повинно бути знято, тому що все біологічне в особистості є олюдненим, воно не є чисто біологічним, воно є соціальним водночас» (Максименко, 2006:214–215). Тому коли йдеться про психосоціальний рівень жіночої самоідентичності, ми, безумовно, зазначаємо рівень соціалізації взаємин жінки із соціальним світом, завдяки яким вона окреслює межі власного Я.

Мусимо наголосити, що в кожному віці людина повинна робити вибір між двома альтернативними фазами рішення вікових та ситуативних завдань свого розвитку: якщо перемагає продуктивний напрям, в індивіда розвиваються його сильні якості або основна здібність самототожності; якщо індивід розвивається в деструктивному напрямі, то з'являється патологія цього віку, котра послабляє почуття самоідентичності, людина стає все менш адекватною самій собі. Формування ідентичності відбувається в процесі різних взаємодій, де

особливу роль відведено довірі та емпатії. *Синергія «отримання себе»* якраз і демонструє результат активного рефлексивного процесу, у якому відображено реальні уявлення жінки про себе, власну стратегію життя, що супроводжується відчуттям особистісної визначеності, тотожності та цілісності. Це надає їй можливість сприймати власне життя як єдність життєвих цілей і повсякденних вчинків.

Такий процес триває протягом усього життя, однак у період пізньої зрілості по-особливому демонструє досягнення генеративності в его-синтезі й ресинтезі попередніх ідентифікацій, а отже, актуалізує стани занурення в себе, почуття стагнації та нудьги (Еріксон, 2006). Поясненням цього слугує робота механізму *дивергенції* (розходження) між формами проходження кризи самоідентичності на біологічному та психосоціальному рівнях, що може призводити до порушення звичного ходу життя. Це потребує від жінки екзистенціального переосмислення власного життя і його найбільш важливих складників, переоцінки життєвих цілей, взаємин з оточенням, способу життя в цілому. Якщо така «втрата себе» відбулась і порушено цілісність та стійкість уявлення про себе як особистості й суб'єкта діяльності, то потрібне психотерапевтичне втручання задля повноцінного самовираження та самовтілення жінок в інволюційному періоді їхнього розвитку.

Висновки. Теоретична експлікація специфіки жіночої самоідентичності в діапазоні вікової кризи пізньої зрілості засобом реконструювання «когнітивного простору» досліджуваного явища дала змогу конкретизувати біологічний і психосоціальний рівні жіночої ідентичності та варіанти проходження кризи пізньої дорослості у формах фізичної емансипації й синергії «отримання себе». Запропонована схема психологічного реконструювання досліджуваного явища може успішно використовуватися в прикладних дослідженнях людини в інволюційний період її розвитку, що суттєво розширить концептуально-методологічні обрії заявленої проблеми.

Література

1. Адлер, А. (2007). *Практика и теория индивидуальной психологии*. Москва: Академ. проект.
2. Базика, Є. Л. (2009). Особливості жіночої ідентичності періоду пізньої зрілості в залежності від їх соціального статусу. *Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечнікова. Серія: Психологія*, 14(5), 12–20.
3. Вірна, Ж. П. (2017). Психологічні координати конструктивного самозбереження особистості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Психологічні науки: зб. наук. праць*, 1 (17), 35–40.

4. Вірна, Ж. П. (2008). Життєва ситуація: динаміка «Я» та самоідентичність особистості. *Актуальні проблеми психології*, 15(1), 153–158.
5. Крайг, Г., Бокум, Д. (2005). *Психологія розвитку*. Санкт-Петербург: Питер.
6. Кузікова, С. Б., Щербак, Т. І. (2020). Психологічні особливості перебігу кризи середнього віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету: зб. наук. праць. Серія: Психологічні науки*, 2, 132–138. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-18>
7. Лоуэн, А. (1999). *Предательство тела*. Екатеринбург: Деловая кн.
8. Максименко, С. Д. (2006). *Генеза здійснення особистості*. Київ: Вид-во ТОВ «КММ».
9. Менделевич, В. Д., Садыкова, Р. Г. (2003). Зависимость как психологический и психопатологический феномен (проблемы диагностики и дифференциации). *Вестник клинической психологии*, 1(2), 23–34.
10. Сергеева, А. В. (2013). *Психология интегральной идентичности: монография*. Одесса: Лерадрук.
11. Соколова, Е. Т., Никоваева, В. В. (1995). *Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях*. Москва: Медицина.
12. Солдатова, Е. Л. (2006). Эго-идентичность в нормативных кризисах развития. *Вопросы психологии*, 5, 74–84.
13. Татенко, В. А. (2004). Про «егологічний генезис» у Е. Гуссерля та проблему суб'єктних перетворень психіки в онтогенезі. *Психологія і суспільство*, 4, 13–36.
14. Татенко, В. О. (2013). *Психологія інтимного життя: монографія*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
15. Титаренко, Т. М., Кочубейник, О. М., Черемних, К. О. (2014). *Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: монографія*. Київ: Міленіум.
16. Эриксон, Э. (2006). *Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие*. Москва: Флинта.
17. Юнг, К. Г. (2007). *Структура психики и архетипы*. Москва: Академ. проект.
18. Ямницький, В. М. (2018). Життєві перспективи акмеперіоду особистості в контексті психології життєтворчості. *Психологічний часопис*, 6(16), 213–227. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2018.6.16.15>
19. Dunn, M. J., Brinton, S., & Clark, L. (2010). Universal sex differences in online advertisers age preferences: Comparing data from 14 cultures and 2 religious groups. *Evolution and Human Behavior*, 31(6), 383–393. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.05.001>
20. Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
21. Jaromowic, M., Szuster, A. (2016). Self-We-Others Schemata Differentiation as a Base for Personal Agency and Social Attitudes. *Frontiers in psychology*, 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01227>

22. Oldhem, J. M., Morris, L. B. (1990). *The personality self-portret*. New York. Toronto. London. Sydney. Auckland.

23. Stephen, I. D, Perera, T.-M. (2014). Judging the differences between women's attractiveness and health: Is there really a difference between judgments made by men and women? *Body Image*, 11(2), 183–186. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.11.007>

24. Svendsen, O. L., Hassager, C., Christiansen, C. (1995). Age- and menopause-associated variations in body composition and fat distribution in healthy women as measure by dual-energy x-ray absorptiometry. *Metabolism*, 44(3), 369–373. DOI: [https://doi.org/10.1016/0026-0495\(95\)90168-X](https://doi.org/10.1016/0026-0495(95)90168-X)

25. Yang, X., Wang, X., Zhang, L., Weidman, J. (2017). Gender role conflict, professional role confidence, and intentional persistence in engineering students in China. *Studies in Higher Education*, 42(2), 248–263. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045476>

References

1. Adler, A. (2007). *Praktika i teoriya individualnoy psihologii* [Practice and theory of individual psychology]. Moskva: Akademicheskiiy proekt (in Russian).

2. Bazyka, Ye. L. (2009). Osoblyvosti zhinochoi identychnosti periodu piznoi zrilosti v zalezhnosti vid yikh sotsialnoho status [Features of female identity in late adulthood depending on their social status]. *Visnyk Odeskoho nats. un-tu im. I. I. Mechnikova. Serii: Psykholohiia-Bulletin of Odessa National University. Psychology*, 14(5), 12–20 (in Ukrainian).

3. Virna, Zh. P. (2017). Psykholohichni koordynaty konstruktyvnoho samozberezhenia osobystosti [Psychological coordinates of constructive self-preservation of personality]. *Nauk. visnyk Mykolaivskoho nats. un-tu im. V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolayiv National University. V. O. Sukhomlinsky. Psychological Sciences*, 1 (17), 35–40 (in Ukrainian).

4. Virna, Zh. P. (2008). Zhyttieva sytuatsiia: dynamika «Ia» ta samoidentychnist osobystosti [Life situation: the dynamics of «I» and self-identity]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*, 15(1), 153–158 (in Ukrainian).

5. Krayg, G., Bokum, D. (2005). *Psihologiya razvitiya* [Developmental psychology]. Sankt-Peterburg: Piter (in Russian).

6. Kuzikova, S. B., Shcherbak, T. I. (2020). Psykholohichni osoblyvosti perebihu kryzy serednoho viku [Psychological features of the crisis of middle age]. *Nauk. visnyk Kherson. derzh. un-tu. Zb. nauk. prats. Serii: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Psychological Sciences*, 2, 132–138. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-18> (in Ukrainian).

7. Louen, A. (1999). *Predatelstvo tela* [Betrayal of the body]. Ekaterinburg: Delovaya kniga (in Russian).

8. Maksymenko, S. D. (2006). Heneza zdiisnennia osobystosti [The genesis of the implementation of personality]. Kyiv: Vydavnytstvo TOV «KMM» (in Ukrainian).

9. Mendeleovich, V. D., Sadyikova, R. G. (2003). Zavisimost kak psihologicheskiiy i psihopatologicheskiiy fenomen (problemy diagnostiki i differentsiatsii)

[Addiction as a psychological and psychopathological phenomenon (problems of diagnosis and differentiation)]. *Vestnik klinicheskoy psihologii – Bulletin of Clinical Psychology*, 1(2), 23–34 (in Russian).

10. Sergeeva, A. V. (2013). Psihologiya integralnoy identichnosti [Integral identity psychology]. Odessa: Leradruk (in Russian).

11. Sokolova, E. T., Nikovaeva, V. V. (1995). Osobennosti lichnosti pri pogranichnyih rasstroystvah i somaticheskikh zabolevaniyah [Personality features in borderline disorders and somatic diseases]. Moskva: Meditsina (in Russian).

12. Soldatova, E. L. (2006). Ego-identichnost v normativnyih krizisah razvitiya [Ego Identity in Normative Development Crises]. *Voprosyi psihologii – Psychology Questions*, 5, 74–84 (in Russian).

13. Tatenko, V. A. (2004). Pro «eholohichniy henezys» u E. Husserlia ta problemu subiektnykh peretvoren psykhiy v ontogenezi [On the «egological genesis» in E. Husserl and the problem of subjective transformations of the psyche in ontogenesis]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 4, 13–36 (in Ukrainian).

14. Tatenko, V. O. (2013). Psykhologhiia intymnoho zhyttia [Psychology of intimate life]. Kirovohrad: Imeks-LTD (in Ukrainian).

15. Tytarenko, T. M., Kochubeinyk, O. M., Cheremnykh, K. O. (2014). Psykhologhichni praktyky konstruiuvannia zhyttia v umovakh postmodernoï sotsialnosti [Psychological practices of constructing life in the conditions of postmodern sociality]. Kyiv: Milenium (in Ukrainian).

16. Erikson, E. (2006). Identichnost: yunost i krizis [Identity: youth and crisis]. Moskva: Flinta (in Russian).

17. Yung, K. G. (2007). Struktura psihiki i arhetipyi [The structure of the psyche and archetypes]. Moskva: Akademicheskii proekt (in Russian).

18. Iamnytskyi, V. M. (2018). Zhyttievi perspektyvy akmeperiodu osobystosti v konteksti psykhologhii zhyttietvorchosti [Life prospects of the acmeperiod of personality in the context of the psychology of life creation]. *Psykhologhichniy chasopys – Psychological Journal*, 6(16), 213–227. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2018.6.16.15>

19. Dunn, M. J., Brinton, S., & Clark, L. (2010). Universal sex differences in online advertisers age preferences: Comparing data from 14 cultures and 2 religious groups. *Evolution and Human Behavior*, 31(6), 383–393. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.05.001>

20. Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

21. Jaromowic, M., Szuster, A. (2016). Self-We-Others Schemata Differentiation as a Base for Personal Agency and Social Attitudes. *Frontiers in psychology*, 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01227>

22. Oldhem, J. M., Morris, L. B. (1990). *The personality self-portret*. New York; Toronto; London; Sydney; Auckland.

23. Stephen, I. D., Perera, T.-M. (2014). Judging the differences between women's attractiveness and health: Is there really a difference between judgments

made by men and women? *Body Image*, 11(2), 183–186. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.11.007>

24. Svendsen, O. L., Hassager, C., Christiansen, C. (1995). Age- and menopause-associated variations in body composition and fat distribution in healthy women as measure by dual-energy x-ray absorptiometry. *Metabolism*, 44(3), 369–373. DOI: [https://doi.org/10.1016/0026-0495\(95\)90168-X](https://doi.org/10.1016/0026-0495(95)90168-X)

25. Yang, X., Wang, X., Zhang, L., Weidman, J. (2017). Gender role conflict, professional role confidence, and intentional persistence in engineering students in China. *Studies in Higher Education*, 42(2), 248–263. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045476>

Received: 26.08.2020

Accepted: 23.09.2020

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

«Психологічні перспективи» ISSN 2227-1376 (Print); ISSN 2308-3743 (Online) – рецензований періодичний науковий часопис, включений до міжнародних наукометричних баз, а також до затвердженого МОН переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата психологічних наук.

Вимоги до оригіналів статей, поданих до наукового часопису «Психологічні перспективи»

Стаття повинна відповідати тематиці журналу й сучасному стану науки, мати актуальність, не бути опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових журналах України та світу. Автор праці відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, відсутність плагіату й коректність висновків, правильне цитування наукових джерел і покликання на них.

Матеріал розглядають редакційна колегія відповідного розділу журналу, а також два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку з їхнього боку редакція приймає остаточне рішення про публікацію статті, про що повідомлятиметься авторові.

Повний обсяг статті разом із двома анотаціями – мінімум 12 – максимум 20 сторінок.

Формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзац – 1,25 см; сторінки статті мають бути пронумеровані; не використовувати переносів; таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію й назву.

Структура статті:

- 1) УДК, рядком нижче – назва статті (великими літерами) ;
- 2) прізвище, ініціали автора чи авторів (не більше двох осіб), рядком нижче – організація, місто, країна, електронна адреса автора (якщо два автора – дві електронні адреси та ін.); код ORCID ID. Якщо автор не зареєстрований в ORCID, потрібно обов'язково створити обліковий запис за посиланням <http://orcid.org/>;
- 3) анотація українською мовою, 1800 знаків без пробілів (250–300 слів) та ключові слова (5–7 слів), жодне з яких не дублює назву статті (10 кегль); обов'язковою є така структура анотації: **Мета, Методи, Результати та Висновки.**

4) прізвище ім'я автора та назва статті англійською мовою (10 кегль);

5) анотація англійською мовою. 1800 знаків без пробілів (250–300 слів) та ключові слова (5–7 слів), жодне з яких не дублює назву статті (10 кегль); обов'язковою є така структура анотації: **Purpose, Methods, Results, Conclusions;**

6) прізвище ім'я автора та назва статті російською мовою (10 кегль);

7) анотація російською мовою, 1800 знаків без пробілів (250–300 слів) та ключові слова (5–7 слів), жодне з яких не дублює назву статті (10 кегль); обов'язковою є така структура анотації: **Цель, Методы, Результаты и Выводы;**

8) обов'язкові структурні елементи тексту статті:

вступ (актуальність, мета та завдання статті);

методи та процедура дослідження;

обговорення результатів;

висновки й перспективи.

9) література оформлюється згідно зі стандартом **APA** (на кожен позицію має бути посилання в статті). Обов'язковим є науковий огляд публікацій за останні 5–7 років. Мінімальна кількість цитованих джерел – 15 для емпіричних статей, для теоретичних – 25;

10) References оформляється згідно зі стандартом **APA**;

11) за необхідності – примітки, джерела ілюстративного матеріалу, список нестандартних скорочень.

Оформляються два списки літератури:

1. Література (*вирівнювання по центру*) оформляється згідно зі стандартом **APA**

2. References (*вирівнювання по центру*) оформляється відповідно до стандарту **APA**. Для транслітерації з української мови можна скористатися сервісом <http://ukrlit.org/transliteratsiia> і з російської – <http://ru.translit.net/?account=myd>.

Приклади оформлення літератури (за стилем APA)

Журнали:

Ahutina, T. V., Zasyupkina, K. V. & Romanova, A. A. (2009). Как дети 5–7 лет передают смысл картинки: нейролингвистическое исследование [How children 5–7 years transmit the meaning of the picture: neurolinguistic research]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 4, 10–20 (in Russian).

Бурдейна, М. В. (2018). Використання нових медіа в релігійній комунікації. *Обрії друкарства*, 1 (6), 49–57.

Книги:

Kuranova, S. I. (1999). *Osnovy psyholingvistyky [Fundamentals of psycholinguistics]*. Kyiv: VC «Akademija» (in Ukrainian).

Лавриш, Ю. (2017). Церква у нових медіях України: проблеми і пріоритети комунікації: монографія. Львів.

Матеріали конференції:

Milinchuk, V. I. (2015). *Psyholingvistichni osoblyvosti ekspresyvnoi dyslalii v ditej [Psycholinguistic features of expressive dyslalia in children]. Proceedings from International Scientific Conference '15: X Mizhnarodna naukovo-praktychna konferenciia [Psycholinguistyka v suchasnomu sviti – 2015] – The Xth International Scientific Conference «Psycholinguistics in a Modern World – 2015», 76–77. Pereyaslav-Khmelnytskyi (in Russian).*

На кожну позицію в списку літератури має бути посилання в тексті статті.

Цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела здійснюються за стилем АРА, наприклад (Петренко, 2008); якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку, наприклад (Петренко, 2008: 125).

Не допускається перерахування прізвищ науковців! У статті обов'язково мають бути посилання на іншомовні джерела (як мінімум 30 %).

2) відомості про автора надати редколегії, заповнивши форму, подану нижче.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назва статті _____

Прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь та вчене звання, посада автора (-ів) (українською та англійською мовами) _____

ORCID (цифровий ідентифікатор автора. Отримати свій унікальний ідентифікатор ORCID можна, зареєструвавшись <https://orcid.org/register>) _____

Місце роботи, навчання, поштова адреса, індекс, службовий телефон (установи чи організації) (українською та англійською мовами) _____

Поштова адреса Нової пошти, № відділення, на яке редколегія надсилає друкований примірник журналу _____

Телефон _____

E-mail _____

Для публікації статті в журналі на адресу редакції *psyprojournal@gmail.com* потрібно надіслати:

- 1) прізвище_стаття.doc;
- 2) прізвище_відомості про автора.doc;
- 3) прізвище_квитанція-оплата.jpeg (після позитивного рішення редакції).

Інформацію щодо реквізитів оплати автор отримує на електронну адресу в разі позитивного рішення редколегії журналу та успішного проходження перевірки на антиплагіат.

Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті журналу <http://psychoprospects.vnu.edu.ua>

GUIDELINES FOR AUTHORS

Psychological Prospects ISSN 2227-1376 (Print); ISSN 2308-3743 (Online) is a peer-reviewed scholarly periodical indexed and listed in international databases in the field of social sciences, approved by the Ministry of Education and Science as a specialized journal where the results of the theses for obtaining the degrees of Doctor and Candidate of psychological sciences can be published.

The editorial board of Psychological Prospects Journal invites you to send your paper for publishing in the Journal. The editorial board will review the papers and inform the author(s) about any decision. The editorial board will be responsible for the publication reserving the right of requesting the author(s) for modifications.

Only original (never published before or submitted to any other journal for reviewing) papers in Ukrainian, Russian and English are accepted. The originals must meet the following requirements:

FORMAT/LENGTH

The original must be in version similar or higher than Word 97. The recommended length is 12 pages (max 3,000 words) including references, printed on A4 paper format, with 2,5 cm for upper, lower and left margins, 1 cm for right margins, observing 1,5 space between lines and with Times new roman font type, with a 14 point body.

TITLE-AUTHOR'S IDENTIFICATION

The first page must include author(s) name and affiliation, e-mail; ORCID ID code. If the author doesn't have an account in ORCID it is obligatory to log in at <http://orcid.org/>; It should be written in bold, centered, times new roman, 14 point body.

ABSTRACT/KEY WORDS

Each paper should include brief abstracts in Ukrainian, Russian and English which should contain 250–300 words volume is 1800 symbols without spaces preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). The three abstracts should be written in italics with a 10 point body. The following structure is necessary for abstract: **Purpose, Methods, Results and Conclusions**. The abstract

should include 5–10 key words or words combinations, and none of them can repeat article's title.

TEXT

Quotations in the text should be as follows: According to Gilberg, Warr (Gilberg, 2017), while (Gilberg, 2017: 76–78) means number of page with quotation. Comments and notes should be included in footnotes. Any examples should be numbered consecutively with Arabic numerals. The article should contain the following parts: introduction; methods; results and discussion; conclusions.

REFERENCES

References should come at the end of the paper. They should be written according to the APA norms with a 14 point body and in alphabetic order. The Ukrainian and Russian references should be written originally, then transcribed in Latin italicized letters and translated below, e.g.

To transliterate from Ukrainian, you can use the service <http://ukrlit.org/transliterated> and from Russian <http://ru.translit.net/?account=mvd>.

1. Ahutina, T. V., Zasyrkina, K. V. & Romanova, A. A. (2009). Kak deti 5–7 let peredajut smysl kartinki: nejrolingvisticheskoe issledovanie [How children 5–7 years transmit the meaning of the picture: neurolinguistic research]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 4, 10–20 (in Russian).

2. Kuranova, S. I. (1999). *Osnovy psiholingvistyky [Fundamentals of psycholinguistics]*. Kyiv: VC «Akademija», 287 p. (in Ukrainian).

For the editorial board must be filed:

1) An article file and additional image files (E-mail: psyprojournal@gmail.com); in Windows format, version of MS Word; for illustrations – JPG format, resolution – 300 dpi;

2) Information about the author: surname, name, patronymic; academic rank, position, place of work (institution, division) of the author; address; Email; phone.

Author's Information

Title of the article

Last, first and middle name, scientific degree and academic title, author's position (*in Ukrainian and English*) _____

ORCID (*Digital ID. You may obtain your unique ORCID ID by having registered at <https://orcid.org/register>*) _____

Place of work, study, postal address, index, office phone number (of the establishment or organization) (*in Ukrainian and English*) _____

Postal address of the New Post Office, №, where the Editorial board sends the issue _____

Phone _____

E-mail _____

Files should be named after the author's surname:

- 1) Ivanenko _ article.doc;
- 2) Ivanenko _ information about the author.doc;
- 3) Ivanenko _ payment (scanned document) (after a positive decision of the editor).

All papers will be published in open access on the Journal site:
<http://psychoprospects.vnu.edu.ua>

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ
PSYCHOLOGICAL PROSPECTS

ВИПУСК 36

ISSUE 36

Редактор і коректор: Г. О. Дробот
Технічний редактор: І. С. Савицька

Формат 60×84¹/₁₆. Обсяг 14,41 ум. друк. арк., 13,87 обл.-вид. арк. Наклад 100 пр. Зам. 110.

Редакція і видавець – Волинський національний університет імені Лесі Українки
(43025, Луцьк, просп. Волі, 13).

Виготовлювач – Вежа-Друк (м. Луцьк, вул. Шопена, 12, тел. 29-90-65).

Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України

ДК № 4607 від 30.08.2013 р.