

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohienko University,
G.S. Kostyuk Institute of Psychology
of the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine**

Issue 48

Kamianets-Podilskyi
2020

DOI 10.32626/2227-6246.2020-48

UDC 378(082):159.9

P68

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ICV 2015: 65.56

ICV 2016: 62.05

ICV 2017: 74.05

ICV 2018: 74.05

ISSN 2227-6246 (Print)

ISSN 2663-6956 (Online)



Research Bible

ERIH PLUS

WCOSJ

cejsh.icm.edu.pl

Google Scholar

CROSSREF (DOI)

OAJI

DOAJ

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Board of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Minutes № 5 from 26.03.2020)

P68 Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. Issue 48. Kamianets-Podilskyi, 2020. 340 p.

The collection of research papers is devoted to the scientific discussion of the most actual issues in contemporary psychology. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers. It presents an analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

UDC 378(082):159.9

Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 19651-9451 IIP of 30.01.2013

The Collection of research papers «Problems of Modern Psychology» is included in the List of Scientific Journals of Ukraine, «B» Category, for the Psychological Branch of Sciences – 053 (Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine No.1643 dated 28.12.2019).

The collection of research papers «Problems of Modern Psychology» is indexed and listed in the international databases: INDEX COPERNICUS (IC) (from 2013), GOOGLE SCHOLAR (from 2013), CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (from 2015), RESEARCH BIBLE (from 2016), ERIH PLUS (from 2016), OAJI (from 2016), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (from 2018); CROSSREF (DOI) (from 2018); DOAJ (from 2019).

Editor-in-Chief: **Serhii D. Maksymenko**, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, Director of G.S. Kostiuik Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Executive Editor: **Liana A. Onufriieva**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskiy, Ukraine;

International Scientific and Editorial Board:

Magdalena Chęć (Assistant Editor-in-Chief), Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin, Republic of Poland; **Ingrida Baranauskienė**, Dr. in Social Sciences, Professor, Faculty of Health Sciences, Klaipėda University, Klaipėda, Lithuania; **Liuda Radzevičienė**, Dr. in Social Sciences, Professor, Shauliai University, Shauliai, Lithuania; **Palit Manjushree**, Ph.D. (in Psychology), O.P. Jindal Global University, Sonapat, India; **Nataliia V. Bakhmat**, Dr. in Pedagogics, Professor, Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskiy, Ukraine; **Olha V. Drobot**, Dr. in Psychology, Professor, National Aviation University, Kyiv, Ukraine; **Olena Ye. Faliova**, Dr. in Psychology, Professor, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv, Ukraine; **Maksym Ye. Zhydko**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Assistant Professor, M.Ye. Zhukovskiy National Aircraft University «Kharkiv Aviation Institute», Kharkiv, Ukraine; **Olha M. Korniiaka**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostiuik Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Eduard Z. Ivashkevych**, Dr. in Psychology, Assistant Professor, Professor, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **Nataliia O. Mykhalchuk**, Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **Ewa Lodygowska**, Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin, Republic of Poland; **Liudmyla Z. Serdiuk**, Dr. in Psychology, Professor, G.S. Kostiuik Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Ernest E. Ivashkevych**, Ph.D. in Psychology, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **Olena Medvedska**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Republic of Belarus; **Tamara O. Pirozhenko**, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, G.S. Kostiuik Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Lesia M. Lytvynchuk**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostiuik Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Vitaliia I. Shebanova**, Dr. in Psychology, Professor, Kherson State University, Kherson, Ukraine; **Igor A. Fourmanov**, Dr. in Psychology, Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus; **Tetiana L. Opaliuk**, Dr. in Pedagogics, Assistant Professor, Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskiy, Ukraine; **Andrzej Szabaciuk**, Ph.D., Assistant Professor, Institute of Political Science and International Affairs, Rector Plenipotentiary for the Eastern-European University Network and Catholic Universities Networks, the John Paul II Catholic University of Lublin, Lublin, Republic of Poland; **Antonina M. Hrys**, Dr. in Psychology, Professor, G.S. Kostiuik Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Larysa O. Kondratenko**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostiuik Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України**

Випуск 48

Кам'янець-Подільський
2020

DOI 10.32626/2227-6246.2020-48

УДК 378(082):159.9

P68

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ICV 2015: 65.56

ICV 2016: 62.05

ICV 2017: 74.05

ICV 2018: 74.05

ISSN 2227-6246 (Print)

ISSN 2663-6956 (Online)



Research Bible

ERIH PLUS

WCOSJ

cejsh.icm.edu.pl

Google Scholar

CROSSREF (DOI)

OAJI

DOAJ

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України /
(протокол № 5 від 26.03.2020 р.)*

П68 Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 48. Кам'янець-Подільський, 2020. 340 с.

У збірнику наукових праць висвітлено найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості й психології навчання.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 378(082):159.9

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації серія КВ № 19651-9451 ПР від 30.01.2013 р.*

*Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»
включено до Переліку наукових фахових видань України,
Категорія «Б», психологічні спеціальності – 053 відповідно до наказу
Міністерства освіти і науки України від 28.12.2019 р. №1643
«Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства
щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 16 грудня 2019 року
та внесення змін до наказів Міністерства освіти і науки України».*

Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» проіндексовано у міжнародних наукометричних базах: INDEX COPERNICUS (IC) (з 2013 р.), GOOGLE SCHOLAR (з 2013 р.), CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (з 2015 р.), RESEARCH BIBLE (з 2016 р.), ERIH PLUS (з 2016 р.), OAJI (з 2016 р.), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (з 2018 р.); CROSSREF (DOI) (з 2018 р.); DOAJ (з 2019 р.).

Головний редактор: Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Відповідальний редактор: Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна;

Міжнародна науково-редакційна колегія:

Магдалена Хенч (заступник головного редактора), доктор соціальних наук (у галузі психології), Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин, Республіка Польща; **Інґріда Баранаускіне**, доктор соціальних наук (педагогіка), професор, факультет Наук про здоров'я, Клайпедський університет, м. Клайпеда, Республіка Литва; **Люда Радзівіченс**, доктор соціальних наук, професор, Шауляйський університет, м. Шауляй, Литва; **Паліт Менджунрі**, доктор філософії в галузі психології, Всесвітній університет імені О.П. Джиндал, м. Сонепат, Індія; **Бахмат Наталія Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна; **Дробот Ольга Вячеславівна**, доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна; **Фальова Олена Євгенівна**, доктор психологічних наук, професор, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна; **Жидко Максим Євгенович**, кандидат психологічних наук, доцент, Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна; **Корніяка Ольга Миколаївна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Івашкевич Едуард Зенонович**, доктор психологічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна; **Михальчук Наталія Олександрівна**, доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна; **Ева Лодиговська**, доктор соціальних наук (у галузі психології), Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин, Республіка Польща; **Сердюк Людмила Захарівна**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Івашкевич Ернест Едуардович**, кандидат психологічних наук, викладач, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна; **Олена Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь; **Піроженко Тамара Олександрівна**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Литвинчук Леся Михайлівна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Шебанова Віталія Ігорівна**, доктор психологічних наук, професор, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна; **Фурманов Ігор Олександрович**, доктор психологічних наук, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Республіка Білорусь; **Опалюк Тетяна Леонідівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна; **Анджей Шабацик**, доктор філософії, доцент, Інститут політології та міжнародних зв'язків, уповноважений ректора Мережі Східноєвропейського університету та мереж католицьких університетів, Католицький університет Любліна імені Іоанна Павла II, м. Люблін, Республіка Польща; **Грись Антоніна Михайлівна**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Кондратенко Лариса Олександрівна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

CONTENT

Balashov Eduard. Peculiarities of Metacognitive Awareness in the Students' Training (<i>in Ukrainian</i>).....	11
Vakulenko Yuliia. Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): Adaptation to Ukrainian Sample (<i>in Ukrainian</i>)	35
Vovchenko Olha. Psychological Features of Empathy Formation in Adolescents with Mental Development Disorders (<i>in Ukrainian</i>).....	59
Zhuravliova Olena. Methodological Principles of Research of the Phenomenon of Procrastination (<i>in Ukrainian</i>)	88
Ivashkevych Eduard & Simko Ruslan. The Role of the Emotional Intelligence in Making Materials More Contextually Appropriate.....	112
Ivashkevych Ernest & Koval Iryna. Psychological Characteristics of Explication of Narration and Time in Graphic Novels.....	133
Kalishchuk Svitlana. Notional Architectonics of Consciousness and Transformation of the Existential and Systemic Concept «Model of the World» of Future Psychologists who Have Their Professional Activity in the Sphere of Psychological Counseling (<i>in Ukrainian</i>)	154
Kuznietsov Marat & Diab Nabil. Cognitive Predictors of the Value of One's Own Life in Students (<i>in Russian</i>).....	175
Mykhalchuk Nataliia & Onufrieva Liana. Psycholinguistic Features of Representation of Emotions by the Concept of «Fear»	206
Miroshnychenko Olena & Pasichnyk Igor. Age Peculiarities of Psychological Adaptation of Ukrainian Winterers for Life in Antarctic Conditions (<i>in Ukrainian</i>)	228

Tanasiichuk Olena. Psychological Features of the Professional Formation of Future Psychologists (<i>in Ukrainian</i>)	253
Ternovyk Nataliia & Slavina Nataliia. Psychological Training of the Development of Personality's Subjectivity at Adolescence (<i>in Ukrainian</i>)	272
Khupavtseva Nataliia. The Facilitation in the Structure of Cognitive Activity at the English Lessons at Secondary Schools (<i>in Ukrainian</i>).....	293
Shtepa Olena. The Strategies of Psychological Richness of Personality (<i>in Ukrainian</i>)	313

ЗМІСТ

Балашов Едуард. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів.....	11
Вакуленко Юлія. Children’s Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): адаптація на українській вибірці	35
Вовченко Ольга. Психологічні особливості формування емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку.....	59
Журавльова Олена. Методологічні засади дослідження феномену прокрастинації	88
Івашкевич Едуард, Сімко Руслан. Роль емоційного інтелекту в актуалізації контекстуальності матеріалу, що вивчається (<i>англ. мовою</i>)	112
Івашкевич Ернест, Коваль Ірина. Психологічні характеристики експлікації наративу та часу в графічних романах (<i>англ. мовою</i>)	133
Каліщук Світлана. Смысловая архітектоніка свідомості й екзистенціально-системний концепт реорганізації «картини світу» майбутніх психологів-консультантів	154
Кузнєцов Марат, Діаб Набіл. Когнітивні предиктори цінності власного життя у студентів (<i>рос. мовою</i>)	175
Михальчук Наталія, Онуфрієва Ліана. Психолінгвістичні особливості репрезентації емоцій за допомогою концепту «страх» (<i>англ. мовою</i>).....	206
Мірошніченко Олена, Пасічник Ігор. Вікові особливості психологічної адаптації українських зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики	228
Танасійчук Олена. Психологічні особливості професійного становлення майбутніх психологів.....	253

Терновик Наталія, Славіна Наталія. Психологічний тренінг розвитку суб'єктності особистості в підлітковому віці	272
Хунавцева Наталія. Місце фасилітації у структурі пізнавальної діяльності на уроках англійської мови в закладах середньої освіти	293
Штепа Олена. Стратегії ресурсної насиченості особистості.....	313

Peculiarities of Metacognitive Awareness in the Students' Training

Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів

Eduard Balashov

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Department of Psychology and Pedagogy, National University of Ostroh Academy, Ostroh (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6486-0494>

SCOPUS ID: 56705096900

E-mail: eduard.balashov@oa.edu.ua

Едуард Балашов

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки, Національний університет «Острозька академія», м. Острог (Україна)

ABSTRACT

The up-to-date task for the modern psychological science is the need to develop methods for researching metacognitive components, which increase the efficiency of students' educational activity. There is an urgent need to specify the peculiarities of students' metacognitive awareness in scientific determination and to define its role in the structure of metacognitive activity. The relevance of the proposed topic is also determined by the viewpoint that this activity can be developed throughout the life of a personality, thus, the efficiency of the educational process can be increased.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Balashov Eduard



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Balashov Eduard

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.11-34>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

The aim of the article was to analyze theory and to research empirically metacognitive awareness of students in training. In the article, we have analyzed theory and diagnosed empirically the levels of metacognitive awareness (involvement in activity) of students in the process of their training at the university.

The methods of our research included theoretical analysis of the present conceptual studies of the phenomenon of metacognitive awareness and empirical evaluation of its indicators with the use of the questionnaire «Metacognitive Awareness Inventory» by G. Schraw and R. Dennison (adapted by A. Karpov and I. Skytiaieva). We also used the D. Everson's questionnaire of metacognitive characteristics of personality, and in particular the scale of metacognitive involvement in activity.

Results of the research allow us to conclude that in the individual work with students it is advisable to use the Metacognitive Awareness Inventory by G. Schraw and R. Dennison, adapted by A. Karpov and I. Skytiaieva, and the Everson's questionnaire «Metacognitive Characteristics of a Personality». These methods allow to identify students with either very low or low levels of metacognitive awareness, and find out, which metacognitive processes that are important for the efficiency level they do not use, but potentially can use.

In the article, the results of the theoretical analysis and empirical research of the issue of metacognitive awareness have been presented. The author has provided data on the levels of metacognitive awareness (involvement in activity) of students, among them the average level has significantly prevailed. The data obtained with the use of the two methods can improve the efficiency of the use of relevant materials in the educational process based on the general analysis results of the metacognitive element, which students use most often.

Conclusions. According to the results of the research, we can conclude that identification and analysis of metacognitive awareness of students can be an effective tool for the pedagogues, which would consider individual characteristics of students and appropriately build their activity focused at improvement of their own metacognitive knowledge and skills. This is important in the context of the attitude towards students as the subjects of their own cognitive activity.

Key words: metacognition, metacognitive awareness, metacognitive involvement into activity, metacognitive knowledge, metacognitive processes, educational activity, students.

Вступ

Актуальною проблемою сучасної системи вищої освіти є визначення рівня метакогнітивної усвідомленості студентів і вивчення можливості прямого включення метакогнітивних знань у процес пізнавальної діяльності студентів.

У сучасній психологічній науці виникає цілком новий глосарій понять, таких як «метапізнання», «метамислення», «метакогнітивний досвід», «метакогнітивний моніторинг» тощо. Використання цих когнітивних процесів у навчанні встановлює нові вимоги і стандарти для студентів і педагогів, а також до освітнього процесу загалом. У рамках нової парадигми освіти передбачається, що педагог у своїй діяльності має використовувати нові навчальні, технологічні, методологічно-дидактичні підходи, спрямовані на творчий розвиток індивідуально-особистісних характеристик студентів і заохочення їх до метакогнітивної усвідомленості й включеності у діяльність.

Сучасне вище шкільництво покликане забезпечити рівний доступ до найкращих освітніх ресурсів для усіх учасників освітнього процесу, щоб забезпечити формування інтелектуального компетентного фахівця, конкурентного на ринку праці. Для того, щоб підготувати студента до функціонування в таких умовах, академічних знань, функціональних навичок, особистісних і комунікативно-організаційних компетентностей не достатньо. Потрібно розвивати його абсолютно нові особистісні характеристики, такі як метапізнання та метакомпетентність.

Вивчення феномену метакогнітивної усвідомленості студентів є перспективним напрямком у галузі педагогічної психології, адже успішність усвідомленості відіграє важливу роль в усіх сферах інтелектуальної діяльності студентів, тому дає змогу досить ефективно здійснювати пізнавальну діяльність під час навчання у ЗВО. Варто зауважити, що студент є суб'єктом навчальної діяльності й повинен свідомо

її регулювати шляхом усвідомленого використання пізнавальних здібностей, адже саме власна активна діяльність студента забезпечує успішність у навчальній діяльності.

Останнім часом разом із надзвичайно швидким інформаційно-технологічним розвитком суспільства зростає важливість самореалізації особистості у навчанні, її здатність ефективно і свідомо набувати нову інформацію, аналізувати й актуалізувати її через призму індивідуально-особистісних якостей. Саме тому виникає гостра потреба науково охарактеризувати психологічні особливості метакогнітивної усвідомленості студентів і визначити її місце у структурі метапізнавальної діяльності. Актуальність запропонованої теми визначається також і з огляду на те, що цю діяльність можна розвивати впродовж життєдіяльності особистості, й у такий спосіб підвищувати ефективність усього навчального процесу.

Вивчення понять «метапізнання» та «метапізнавальна діяльність» є порівняно новим напрямком психологічної науки. Вивчення метакогнітивізму започаткував у своїх працях Дж. Флейвелл у 70-х роках минулого століття. Учений визначав метакогніцію як сукупність знань людини про особливості власної пізнавальної діяльності та способи її контролю. Він визначив три основні етапи метакогнітивних процесів, які розвиваються, переважно, за допомогою пошуку інформації, її актуалізації та систематизації (Flavell, 1979).

Метакогнітивні здібності особистості та їх зв'язок із навчальною успішністю досліджували такі зарубіжні вчені, як Х. Андраде, А. Бандура, А. Браун, К. Двек, Е. Дечі, А. Карпов, Д. Леонт'єв, П. Пінтріх, Р. Раян, Ч. Скитяєва, М. Холодна, Г. Шро, Д. Шунк та ін. (Балашов, 2019б).

Г. Шро та Д. Мошман (1995) виокремлюють основні напрямки формування метапізнання у навчальній діяльності студентів, а саме: заохочення студентів зрозуміти важливість розвитку метапізнання; вдосконалення знань про пізнання; вдосконалення регуляції пізнання; створення умов,

що стимулюють метакогнітивну діяльність студентів. Учені стверджують, що здатність саморегуляції підвищує продуктивність пізнавальної діяльності, а також дає змогу виявити причини власних невдач у цій діяльності (Schraw & Moshman, 1995).

Метакогнітивна діяльність студентів у саморегульованому навчанні розглядається у світовій психологічній науці як чинник ефективності навчальної діяльності. Метакогнітивні здібності до саморегульованого навчання, відповідна його мотивація розвиваються у процесі навчальної діяльності. Недостатній розвиток метакогнітивних процесів у інтелектуальній і навчальній діяльності студентів не дозволяє їм ефективно керувати власними психічними процесами, а отже, знижує ефективність навчання (Schunk & Greene, 2018).

Дослідження метакогнітивної усвідомленості студентів та її зв'язку з когнітивними і метакогнітивними аспектами навчальної діяльності займають важливе місце у сучасній світовій психологічній науці, адже саме рефлексивні здібності є своєрідним метакогнітивним механізмом, що регулює навчальну й інтелектуальну діяльність студентів і безпосередньо впливає на функціонування когнітивно-мотиваційної сфери особистості суб'єкта (Andrade & Brown, 2016). Набуття знань із метою підвищення ефективності навчання вимагає достатнього розвитку когнітивного рівня саморегульованого навчання студентів (Zimmerman & Kitsantas, 2006). Для подолання труднощів у процесі навчання студентам потрібно регулювати свої метакогнітивні процеси. Власне, свідоме використання своїх метакогнітивних стратегій робить студентів більш автономними і самодетермінованими у подоланні труднощів (Cleary & Kitsantas, 2017).

Саморегуляція є необхідним і ефективним інструментом формування метакогнітивних знань студентів у процесі навчання. Американські психологи П. Пінтріх і Д. Шунк вважали, що важливим пунктом включення дисциплін у робочі

програми є викладання метакогнітивних знань (Pintrich & Schunk, 2002).

М. Холодна у своїй теорії інтелекту визначила два його основні компоненти: метакогнітивні знання (знання про пізнання) та метакогнітивні процеси (моніторинг та оцінка, контроль і регулювання пізнання) (Холодна, 2002).

Аналіз результатів дав змогу визначити, що метакогнітивні знання складаються з таких компонентів, як загальні знання про пізнання, знання про власне пізнання, знання про когнітивні завдання. У табл. 1 представлено узагальнені характеристики компонентів структурної композиції метапізнання особистості (Бабікова та ін., 2018).

Таблиця 1

Структура метапізнання особистості

Метакогнітивні знання	Компоненти
1	2
Загальні знання про пізнання	- Декларативні знання про когнітивні стратегії, методи і прийоми запам'ятовування, розуміння, вирішення проблем тощо; - процедурні знання про те, як використовувати когнітивні стратегії; - умовні знання про те, коли і як використовувати ті чи інші стратегії
Знання про когнітивні завдання	- Знання про рівні когнітивної складності навчальних завдань; - знання про відповідність окремих когнітивних стратегій різноманітним навчальним завданням; - знання про застосування навчальних стратегій залежно від ситуаційних та основних соціальних і культурних норм і традицій
Знання про власне пізнання	- Знання про сильні й слабкі сторони, особливості власного пізнання; - знання про власну мотивацію

Продовження табл. 1

<i>1</i>	<i>2</i>
Оцінка і моніторинг	<ul style="list-style-type: none">- Оцінка ступеня складності виконання когнітивного завдання;- моніторинг розуміння у процесі навчання;- відчуття «знання» – усвідомлення ситуації, коли «знаю», але «не можу пригадати»;- судження про правильність відповіді чи її відповідності запитанню
Контроль і регуляція	<ul style="list-style-type: none">- Планування діяльності;- прийняття рішення про вибір стратегії для вирішення конкретного завдання чи зміни стратегії у процесі виконання завдання;- розподіл ресурсів, часу, зусиль;- контроль і регуляція мотивації, емоцій

Праці зарубіжних і вітчизняних дослідників у галузі метапізнання демонструють позитивну кореляцію між навчальними досягненнями та метакогнітивною усвідомленістю студентів (Балашов, 2019а). Обираючи метакогнітивні знання та вміння, формування яких доцільно включати у процес викладання предмета, необхідно враховувати сучасний рівень метакогнівної включеності у діяльність студентів у навчальному процесі (Пасічник, Каламаж & Августюк, 2014).

Однією з найактуальніших наукових проблем у рамках метакогнітивної спрямованості за останні роки є дослідження ролі метакогнітивних процесів у навчанні. Сьогодні в переважній більшості їх дослідження здійснюється в рамках прикладних дисциплін, таких як вікова і педагогічна психологія, психолінгвістика, психологія праці, психологія управління, психологія розвитку тощо. Це дало поштовх для розробки психодіагностичного інструментарію, який дає змогу кількісно визначити здатність суб'єкта навчальної діяльності до метапізнання (Карпов, 2005).

У сучасних дослідженнях, присвячених вивченню проблеми підвищення успішності різних видів діяльності (в тому числі навчальної діяльності студентів), багато вчених звертаються до вивчення можливості суб'єктного використання метакогнітивного досвіду особистості (метакогнітивних знань, переживань, стратегій, досвіду) (Августюк, 2014).

Серед сучасних вітчизняних учених, які вивчали проблему академічної успішності й метакогнітивної усвідомленості, можна назвати праці А. Коваленко (методи активного навчання студентів), Т. Хомуленко (когнітивна саморегуляція особистості), О. Савченко (рефлексивна компетентність у навчальному процесі), Т. Доцевич (педагогічна рефлексивність), І. Пасічника, Р. Каламаж, М. Августюк, В. Волошиної й Е. Балашова (метапізнавальна діяльність студентів, метамислення, метакогнітивні процеси у навчанні), С. Максименка, Г. Радчук та І. Яворської-Ветрової (самореалізація, самоактуалізація та самоствавлення студентів), Ю. Данчук та О. Чеканської (саморегуляція діяльності) та ін. (Волошина, 2015; Данчук & Чеканська, 2017; Доцевич, 2014; Коваленко, 2013; Максименко & Сердюк, 2016; Пасічник та ін., 2014; Радчук, 2015; Савченко, 2016; Хомуленко, 2005; Яворська-Ветрова; Balashov et al., 2018).

У нашому дослідженні ми припустили, що така метапізнавальна характеристика особистості, як метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність), визначає не тільки організацію психічних і поведінкових процесів, але й пов'язана з навчальною успішністю суб'єкта.

Незважаючи на дуже велику кількість досліджень психології метакогнітивних процесів, проведених в останнє десятиліття вітчизняними і зарубіжними науковцями, вони аж ніяк не вичерпують усіх потенційних проблем метапізнання, й особливої уваги потребує вивчення зв'язків між компонентами метапізнавальної діяльності та метакогнітивної включеності у навчальну діяльність студентів.

Мета нашої статті – здійснити теоретичний аналіз та емпірично визначити метакогнітивну усвідомленість студентів у навчальній діяльності.

Завдання статті

1. Охарактеризувати місце метакогнітивної усвідомленості студентів у загальній структурі метапізнання.
2. Визначити рівні метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) студентів.

Методи та методики дослідження

Методологія нашого теоретичного дослідження включала теоретичний аналіз наявних концептуальних положень щодо вивчення феномену метакогнітивної усвідомленості й емпіричне визначення її показників за допомогою опитувальника «Метакогнітивна включеність у діяльність» (Metacognitive Awareness Inventory – MAI) (Г. Шро, Р. Деннісон; в адаптації А. Карпова й І. Скитяєвої). Опитувальник складається з 52 запитань і дає змогу виміряти два компоненти метапізнання: метакогнітивні знання та метакогнітивні процеси, що дозволяє діагностувати рівень метакогнітивної усвідомленості студентів. Ми обрали саме цю методичну діагностику, оскільки використання зазначеного опитувальника є досить простим і зручним (17 запитань належать до категорії метакогнітивних знань (процедурні, декларативні й умовні), 35 запитань відносяться до категорії метакогнітивних процесів (стратегії управління інформацією, стратегії усунення помилок, планування, моніторинг розуміння, оцінка)), він є загальновідомим і широко використовується психологами, дає змогу легко діагностувати рівень двох окреслених компонентів метапізнавальної діяльності. Зазвичай, шкала для кожного варіанта відповідей оцінювалася від 0 (повністю не згоден) до 5 (повністю згоден) балів (Карпов, 2005).

Також ми використали методику «Метакогнітивні властивості особистості» Д. Еверсона, а саме одну зі шкал цієї методики – «метакогнітивна включеність у діяльність». Методика призначена для діагностики рівня сформованості метакогнітивної поведінки загалом, а використана нами шкала дозволила визначити метакогнітивну включеність у діяльність. Опитувальник Д. Еверсона, описаний у дослідженнях А. В. Карпова, спрямований на вивчення чотирьох блоків метакогнітивних якостей особистості, таких як: метакогнітивна включеність у діяльність, використання стратегій, планування дій, самоперевірка. Опитувальник представлений 20 твердженнями, що оцінюються за стандартною шкалою Лайкерта (Карпов, 2005).

Для обробки кількісних і якісних даних, отриманих після проведення психодіагностики, нами використано методи математичної статистики: знаходження середніх величин, коефіцієнт кореляції Пірсона і коефіцієнт кореляції Спірмена. Усі дані цього експерименту оброблялися за допомогою SPSS, де статистично значущими виявилися ті результати p , що були нижчі рівня 0,5.

Результати та дискусії

Із метою вивчення рівня й особливостей метакогнітивної включеності у діяльність ми провели емпіричне дослідження серед студентів Національного університету «Острозька академія». Вибіркову сукупність нашого дослідження склали 46 студентів I–IV курсів Національного університету «Острозька академія» віком від 18 до 21 року ($M = 19,3$).

Ми проаналізували емпіричні дані, отримані за результатами методик. Згідно з результатами опитувальника метакогнітивної включеності в діяльність (MAI) можемо стверджувати, що у переважної більшості респондентів діагностовано підвищений (середній і високий) рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) (рис. 1).



Рис. 1. Результати метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів згідно з методикою МАІ, %

Як бачимо, дуже низький і високий рівні метакогнітивної включеності у діяльність мають відповідно по 2,17% респондентів, низький рівень – 17,4%, а найбільша частка (78,26%) опитуваних володіє середнім рівнем метакогнітивної включеності у діяльність.

Аналіз також показує, що серед студентів найбільше переважає середній рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність). Вони, як правило, мають високий рівень виконавської дисципліни, зразково і старанно навчаються, легко співпрацюють з авторитетними викладачами. Водночас такі студенти намагаються уникати виснаження власних ресурсів у навчальному процесі, прагнучи знайти максимально ефективний розв’язок проблемного питання.

Студенти з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості характеризуються як оригінальні, гнучкі й креативні,

намагаються здійснювати вільний вибір у своєму навчанні. На кожне суперечливе питання вони мають свою точку зору, не звертають уваги на проблеми, які шкодять їх навчанню, і зазвичай мають добре розвинуті метакогнітивні здібності. Наше дослідження показало невелику частку таких студентів (2,17% респондентів).

17,4% від загальної кількості досліджуваних мають низький рівень метакогнітивної усвідомленості. Відносно невеликий показник пояснюється тим, що вони вважають себе суб'єктами власної пізнавальної й інтелектуальної діяльності, що свідомо допомагає їм в активізації навчальної діяльності. Проте можна зазначити, що такі студенти переважно пасивні у навчальному процесі, не прагнуть до високих результатів. Їх діяльність детермінується обставинами зовнішнього середовища, і їм важко зосередитися на одному виді діяльності.

Розподіл респондентів на чотири групи згідно з рівнями метакогнітивної усвідомленості показав, що дуже низький і низький рівні метакогнітивної усвідомленості мають 19,57% студентів, високий – 2,17%, а середній і високий рівні – 80,43% усіх опитаних (табл. 2).

Таблиця 2

Групи студентів із різними рівнями метакогнітивної усвідомленості згідно з методикою МАІ

Рівень МКУ	Діапазон		Студенти N	Середній показник МКУ	
	бали	%		бали	%
Дуже низький	0–13	0–25	1	4,2	2,17
Низький	14–26	26–50	8	16,8	17,40
Середній	27–39	51–75	36	35,2	78,26
Високий	40–52	76–100	1	45,2	2,17
Усього			46	–	–

Примітка: МКУ – метакогнітивна усвідомленість.

Згідно з нашими даними, середній показник метакогнітивної усвідомленості склав 37,1 бала з 52, тобто 70,5%. Понад 80% респондентів (37) мають показник вищий середнього.

Як бачимо, наші результати показують, що переважає середній рівень метакогнітивної включеності студентів (78,26%). Результати підтверджують дослідження А. Карпова й І. Скитяєвої, що цей показник оптимальний, оскільки надмірно високий рівень метакогнітивної усвідомленості студентів призводить до високого рівня розвитку метакогнітивних здібностей у поєднанні з низьким рівнем предметних знань, що спричиняє надмірну оцінку власних знань і надмірну самовпевненість студентів. Низький або дуже низький рівень, навпаки, призводить до недостатньої оцінки власних пізнавальних здібностей, і внаслідок цього – до низької навчальної успішності (Карпов, 2005).

Далі ми визначили особливості метакогнітивних властивостей студентів за допомогою емпіричних даних, отриманих завдяки використанню методики «Метакогнітивні властивості особистості» Д. Еверсона. Зокрема, ми брали до уваги результати лише однієї з чотирьох шкал – шкали «метакогнітивна включеність у діяльність». Опрацювавши емпіричні дані, ми виявили, що середнє значення за цією шкалою у вибірці $M = 9,68$. Причому мінімальне значення серед опитуваних становить $\min = 6$, а максимальне – $\max = 15$.

Також ми здійснили кореляційний аналіз із метою визначення зв'язків між метакогнітивною усвідомленістю і метакогнітивними процесами особистості для визначення співвідношення між показниками метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) і метакогнітивними процесами. Було знайдено середню пряму кореляцію за коефіцієнтом Пірсона між показниками метакогнітивної включеності (за опитувальником Д. Еверсона) та шкалою метакогнітивних процесів (опитувальник МАІ Г. Шро і Р. Деннісона; в адаптації А. Карпова й І. Скитяєвої) $r = 0,337^*$, на

© Balashov Eduard

статистично значущому рівні $p = 0,05$. Коефіцієнт кореляції Спірмена між цими показниками становить $r = 0,321$.

Отже, результати дослідження показали, що чим вищий рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) студентів, тим вищий рівень активності їх метакогнітивних процесів, і навпаки, підтвердивши тим самим дослідження Т. Доцевич щодо взаємозв'язку метакогнітивної діяльності та метакогнітивної усвідомленості (Доцевич, 2014); висновки Л. Рускуліс стосовно розвитку інтелектуальних здібностей залежно від метакогнітивної усвідомленості (Рускуліс, 2017); взаємозв'язок метапізнавальних аспектів діяльності студентів із метакогнітивною включеністю у діяльність (Пасічник та ін., 2014); взаємозв'язок між метакогнітивними аспектами саморегульованого навчання та метакогнітивною усвідомленістю у навчальній діяльності студентів (Schunk & Greene, 2018) та ін.

Висновки

Метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність) студентів є одним із важливих компонентів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Вона дає змогу студентам відслідковувати власну інтелектуальну і пізнавальну діяльність, підбирати та використовувати правильні метакогнітивні стратегії у навчанні, аналізувати й оцінювати результати. Актуальним завданням сучасної психологічної науки є необхідність розвитку методологічного інструментарію для дослідження метакогнітивних компонентів, які підвищують результативність навчальної діяльності студентів.

Наше емпіричне дослідження показало, що серед студентів значно переважає група студентів із середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) (відповідно до методики метакогнітивної включеності у діяльність (Metacognitive Awareness Inventory – MAI)). За результатами методики «Метакогнітивні властивості особис-

тості» Д. Еверсона, опитані респонденти продемонстрували рівень вищий середнього, а близько 20% респондентів мають низький рівень. Це дає нам підстави зробити висновок про активність переважної більшості студентів у навчальній діяльності та їх усвідомлення власної пізнавальної діяльності.

Узагальнюючи теоретичний аналіз та емпіричні дані нашого дослідження, можемо констатувати, що визначення й аналіз метакогнітивної усвідомленості студентів може бути ефективним інструментом для викладачів, який урахуватиме індивідуальні особливості студентів і належним чином будуватиме їх діяльність, спрямовану на удосконалення своїх метакогнітивних знань і вмінь. Це особливо важливо в умовах ставлення до студентів як суб'єктів власної пізнавальної діяльності.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що в індивідуальній роботі зі студентами доцільно використовувати опитувальник метакогнітивної включеності у діяльність (Metacognitive Awareness Inventory – MAI Г. Шро і Р. Деннісона; в адаптації А. Карпова й І. Скитяєвої), а також опитувальник «Метакогнітивні властивості особистості» Д. Еверсона. Ці методики дають змогу виявити студентів із дуже низькими та низькими рівнями метакогнітивної усвідомленості, визначити, які метакогнітивні процеси, важливі для рівня успішності, вони не використовують, але потенційно можуть використовувати. Отримані за цими двома методиками емпіричні дані можуть дозволити підвищити ефективність використання відповідних матеріалів у навчальному процесі за результатами узагальнення тих метакогнітивних елементів, які студенти використовують найчастіше.

Перспективи наступних наукових розвідок вбачаємо у подальшому теоретичному й емпіричному дослідженні складових метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів і розробці власного авторського психо-

діагностичного інструментарію, що дав би змогу визначити ефективні шляхи підвищення успішності саморегульованої навчальної діяльності студентів за допомогою розвитку метакогнітивних компонентів.

Література

- Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як складова метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 30. С. 3–7.
- Бабилова Н. Н., Мальцева О. А., Старцева Е. Н., Туркіна М. С. Исследование метакогнитивной осознанности студентов университета. *Вестник Марийского государственного университета*. 2018. Т. 12, № 3. С. 9–16.
- Балашов Е. М. Психологічні характеристики метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 4. С. 64–71.
- Балашов Е. М. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2 (1). С. 10–16.
- Волошина В. О. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. № 10 (25). С. 184–188.
- Данчук Ю. П., Чеканська О. А. Теоретичний та експериментальний підходи до вивчення психічної регуляції та саморегуляції. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. Вип. 38. С. 146–155.
- Доцевич Т. І. Розроблення й апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи. *Психологічні перспективи*. 2014. Вип. 23. С. 99–112.
- Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 14–38.
- Коваленко А. Б. Особливості застосування методів активного навчання у ВНЗ. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Вип. 1. С. 13–16.

- Максименко С. Д., Сердюк Л. З. Психологічна основа самореалізації особистості: структура і функція. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Т. ІХ. Загальна психологія. Етнічна психологія. Історична психологія*. 2016. Вип. 9. С. 9–13.
- Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. 2014. № 28. С. 3–16.
- Радчук Г. К. Особливості самоактуалізації особистості студентів в освітньому середовищі вищої школи. *Психологія і особистість*. 2015. № 2 (8), Ч. 2. С. 85–97.
- Рускуліс Л. В. Інтелектуальні здібності майбутнього вчителя української мови як результат успішної навчально-професійної діяльності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2017. Вип. 2 (6). С. 189–193.
- Савченко О. Особливості функціонування рефлексивної компетентності як цілісної системи. *Психологічні перспективи*. 2016. № 27. С. 222–236.
- Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
- Хомуленко Т. Б. Наукові підходи до дослідження когнітивної саморегуляції студентів. *Вісник ХНПУ ім. Г. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2005. Т. 15. С. 170–175.
- Яворська-Ветрова І. В. Самоставлення та самодетермінація студентської молоді в контексті самодетермінації: аналіз емпіричного дослідження. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 45. С. 451–474.*
- Andrade, H., & Brown, G. (2016). Student Self-Assessment in the Classroom. In Gavin T. L. Brown, Lois R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*, (p. 319–334). New York : Routledge.
- Balashov, E., Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*, 24 (1), 47–62.
- Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement. *School Psychology Review*, 46, (1), 88–107.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906–911.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice-Hall.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.). *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance*, (pp. 1–15). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2006). A writer's discipline: the development of selfregulatory skill. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation*, (pp. 51–69). Amsterdam : Kluwer.

References

- Avhustiuk, M. M. (2014). Metakohnityvnyi monitorynh yak skladova metapiznannia [Metacognitive Monitoring as a Component of Metacognition]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psycholohiia i pedahohika» – Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Series «Psychology and Pedagogy», 30, 3–7 [in Ukrainian].*
- Babikova, N. N., Maltseva, O. A., Startseva, E. N., & Turkina, M. S. (2018). Issledovaniie metakognitivnoi osoznannosti studentov universiteta [Research of Metacognitive Awareness of University Students]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Mari State University*, 12 (3), 3–9 [in Russian].
- Balashov, E. M. (2019a). Psykholohichni kharakterystyky metakohnityvnoho monitorynhu u navchalnii diialnosti studentiv [Psychological characteristics of metacognitive monitoring in student learning activities]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii «Psycholohichni nauky» – Scientific Notes of Kherson State University. Series «Psychology», 4, 64–71 [in Ukrainian].*
- Balashov, E. M. (2019b). Teoretychni pidkhody do vyvchennia chynnykiv motyvatsii samorehuliovanoho navchannia studentiv [Theoretical approaches to studying the factors of motivation of students' self-regulated education]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and Practice of Modern Psychology*, 2, 10–16 [in Ukrainian].

- Voloshyna, V. O. (2015). Poniattia myslennia yak metakohnityvnoho protsesu u psykholohichnii nautsi [Concept of Thinking as Metacognitive Process in Psychological Science]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 10 (25), 184–188 [in Ukrainian].
- Danchuk, Yu. P., & Chekanska, O. A. (2017). Teoretychni ta eksperymentalni pidkhody do vyvchennia psykhičnoi rehuliatcii ta samorehuliatcii [Theoretical and Experimental Approaches to Studying Psychological Regulation and Self-Regulation]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Science of Ukraine*, 38, 146–155. Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian].
- Dotsevych, T. I. (2014). Rozroblennia i aprobatsiia opytuvalnyka pedahohichnoi refleksyvnosti vykladacha vyshchoi shkoly [Designing and approbation of questionnaire of reflexivity of a HEI teacher]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological Perspectives*, 23, 99–112 [in Ukrainian].
- Karpov, A. V., & Skitiaieva, I. M. (2005). *Psikhologiiia metakognitivnykh protsessov lichnosti [Psychology of Metacognitive Processes of Personality]*. Moskva : Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [in Russian].
- Kovalenko, A. B. (2013). Osoblyvosti zastosuvannia metodiv aktyvnoho navchannia u VNZ [Use of Methods of Active Learning in HEI]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: Reality and Perspectives*, 1, 13–16 [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D., & Serdiuk, L. Z. (2016). Psykholohichna osnova samorealizatsii osobystosti: struktura i funktsiia [Psychological Foundation of Self-Realization of Personality]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka – Actual problems of psychology: Collection of research papers of G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine. (Vol. IX). General Psychology. Ethnic Psychology. Historical Psychology*, 9, 9–13 [in Ukrainian].
- Pasichnyk, I., Kalamazh, R., & Avhustiuk, M. (2014). Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia [Metacognitive experience as regulative aspect of metaknowledge]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» – Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Series «Psychology and Pedagogy». Thematic Issue «Actual Problems of Cognitive Psychology»*, 28, 3–16 [in Ukrainian].

- Radchuk, H. K. (2015). Osoblyvosti samoaktualizatsii osobystosti studentiv v osvithniomu seredovyshchi vyshchoi shkoly [Peculiarities of Self-Actualization of Students' Personality in Educational Environment of Higher School]. *Psykholohiia i osobystist – Psychology and Personality*, 2 (8), 2, 85–97 [in Ukrainian].
- Ruskulis, L. V. (2017). Intelktualni zdibnosti maibutnioho vchytelia ukrainskoi movy yak rezultat uspishnoi navchalno-profesiinoi dialnosti [Intellectual Abilities of a Future Teacher of Ukrainian as a Result of Successful Teaching and Professional Activity]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 2 (6), 189–193 [in Ukrainian].
- Savchenko, O. (2016). Osoblyvosti funktsionuvannia refleksyvnoi kompetentnosti yak tsilisnoi systemy [Peculiarities of functioning of reflexive competence as an integrated system]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological Perspectives*, 27, 222–236 [in Ukrainian].
- Kholodnaia, M. A. (2002). *Psikhologiiia intellekta: paradoksy issledovaniia. [Psychology of Intellect: Paradoxes of Researching]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Khomulenko, T. B. (2005). Naukovi pidkhody do doslidzhennia kohnityvnoi samorehuliatсии studentiv [Scientific Approaches to Studying Cognitive Self-Regulation of Students]. *Visnyk KhNPU im. H. Skovorody – Bulletin of H. Skovoroda KhNPU*, 15, 170–175 [in Ukrainian].
- Yavorska-Vietrova, I. V. (2019). Samostavleniia ta samoaktualizatsiia studentskoi molodi v konteksti samodeterminatsii: analiz empyrychnoho doslidzhennia [Self-Attitude and Self-Actualization of Student Youth in Context of Self-Determination; Analysis of Empirical Research]. *Problemy suchasnoi psyholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Science of Ukraine*, 45, 451–474. Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian].
- Andrade, H., & Brown, G. (2016). Student Self-Assessment in the Classroom. In Gavin T. L. Brown, Lois R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*, (pp. 319–334). New York : Routledge.
- Balashov, E., Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*, 24 (1), 47–62.
- Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement. *School Psychology Review*, 46 (1), 88–107.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906–911.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice-Hall.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.). *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance*, (pp. 1–15). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2006). A writer's discipline: the development of selfregulatory skill. S. Hidi & P. Boscolo (Eds.). *Writing and Motivation*, (pp. 51–69). Amsterdam : Kluwer.

Балашов Едуард. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів

АНОТАЦІЯ

Актуальним завданням сучасної психологічної науки є необхідність розвитку методологічного інструментарію для дослідження метакогнітивних компонентів, які підвищують результативність навчальної діяльності студентів. Виникає гостра потреба науково охарактеризувати особливості метакогнітивної усвідомленості студентів і визначити її місце у структурі метапізнавальної діяльності. Актуальність запропонованої теми визначається також і з огляду на те, що цю діяльність можна розвивати упродовж життєдіяльності особистості, й у такий спосіб підвищувати ефективність усього навчального процесу.

Мета нашого дослідження – теоретичний аналіз й емпіричне визначення метакогнітивної усвідомленості студентів у навчальній діяльності. У статті теоретично проаналізовано й емпірично продіагностовано рівні метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) студентів у процесі навчання в університеті.

Методи дослідження включали поєднання теоретичного аналізу наявних концептуальних положень щодо вивчення феномену метакогнітивної усвідомленості й емпіричного визначення її показників за допомогою опитувальників «Метакогнітивна включеність у діяльність»

© Balashov Eduard

(Г. Шро, Р. Деннісон; в адаптації А. Карпова й І. Скитяєвої) та методики «Метакогнітивні властивості особистості» Д. Еверсона, а саме однієї зі шкал цієї методики – «метакогнітивна включеність у діяльність».

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що в індивідуальній роботі зі студентами доцільно використовувати опитувальник метакогнітивної включеності у діяльність (Metacognitive Awareness Inventory – MAI Г. Шро і Р. Деннісона; в адаптації А. Карпова й І. Скитяєвої) й опитувальник «Метакогнітивні властивості особистості» Д. Еверсона. Ці методики дають змогу виявити студентів із дуже низькими та низькими рівнями метакогнітивної усвідомленості, визначити, які метакогнітивні процеси, важливі для рівня успішності, вони не використовують, але потенційно можуть використовувати. Наведено дані про рівні метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) студентів, серед яких значно переважає середній рівень. Отримані за цими двома методиками емпіричні дані можуть дозволити підвищити ефективність використання відповідних матеріалів у навчальному процесі за результатами узагальнення тих метакогнітивних елементів, які студенти використовують найчастіше.

Висновок. За результатами дослідження є підстави стверджувати, що визначення й аналіз метакогнітивної усвідомленості студентів може бути для викладачів ефективним інструментом, який урахуватиме індивідуальні особливості студентів і належним чином будуватиме їх діяльність, націлену на удосконалення своїх метакогнітивних знань і вмій. Це важливо в умовах ставлення до студентів як суб'єктів власної пізнавальної діяльності.

Ключові слова: метапізнання, метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивна включеність у діяльність, метакогнітивні знання, метакогнітивні процеси, навчальна діяльність, студенти.

Балашов Едуард. Особенности метакогнитивной осведомленности в учебной деятельности студентов

АННОТАЦИЯ

Актуальным заданием современной психологической науки есть необходимость разработки методологического инструментария для исследования метакогнитивных компонентов, которые повышают ре-

зультативність учебної діяльності студентів. Возникає остра необхідність науково охарактеризувати психологічні особливості метакогнітивної осведомленості студентів і визначити її місце в структурі метапізнавальної діяльності. Актуальність запропонованої теми також визначається і з точки зору, що таким способом можна підвищити ефективність всього навчального процесу.

Ціль нашого дослідження – теоретичний аналіз і емпіричне визначення метакогнітивної осведомленості студентів в навчальній діяльності. В статті теоретично проаналізовані і емпірично продиагностичовані рівні метакогнітивної осведомленості (включеності в діяльність) студентів в процесі навчання в університеті.

Методи дослідження включали теоретичний аналіз існуючих концептуальних положень про вивчення феномену метакогнітивної осведомленості і емпіричне дослідження її показників з допомогою опросника «Метакогнітивна включеність в діяльність» (Г. Шро, Р. Деннісон; в адаптації А. Карпова і І. Скитяєвої). Також ми використовували методіку «Метакогнітивні властивості особистості» Д. Еверсона, а саме одну з шкал данної методіки – «метакогнітивна включеність в діяльність».

Результати дослідження дозволяють утвердити, що в індивідуальній роботі зі студентами цілеспрямовано використовувати опросник метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory – МАІ Г. Шро і Р. Деннісона; в адаптації А. Карпова і І. Скитяєвої) і опросник «Метакогнітивні властивості особистості» Д. Еверсона. Ці опросники дозволяють виявити студентів з дуже низкими і низкими рівнями метакогнітивної осведомленості і визначити, які метакогнітивні процеси, важливі для рівня успішності, вони не використовують, але потенційно можуть використовувати.

В статті представлені теоретичні і емпіричні результати дослідження проблеми метакогнітивної осведомленості. Приведені дані про рівнях метакогнітивної осведомленості (включеності в діяльність) студентів, серед яких значно перевищує середній рівень. Дані, отримані з допомогою цих двох методик, можуть дозволити підвищити ефективність використання відповідних матеріалів в навчальному процесі за результатами

обобщения метакогнитивных элементов, которые студенты используют наиболее часто.

Вывод. *Согласно результатам исследования есть основания констатировать, что определение и анализ метакогнитивной осведомленности студентов может быть для преподавателей эффективным инструментом, который будет учитывать индивидуальные особенности студентов и должным образом строить их деятельность, нацеленную на усовершенствование своих метакогнитивных знаний и умений. Это важно в условиях отношения студентов к себе как к субъектам собственной познавательной деятельности.*

Ключевые слова: *метапознание, метакогнитивная осведомленность, метакогнитивная включенность в деятельность, метакогнитивные знания, метакогнитивные процессы, учебная деятельность, студенты.*

Original manuscript received January 24, 2020

Revised manuscript accepted March 04, 2020

Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): Adaptation to Ukrainian Sample

Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): адаптація на українській вибірці

Yuliia Vakulenko

Postgraduate Student, Department of Psychodiagnosics and
Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2354-4169>

E-mail: vakulenko_yulia@ukr.net

Юлія Вакулєнко

Аспірантка кафедри психодіагностики і клінічної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ (Україна)

ABSTRACT

The aim of the article is to describe and analyze Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ), to consider the problem of sleep disturbances of typical children and children with autism spectrum disorders and to present the results of adaptation and approbation of the Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ) in a sample of Ukrainian children using parent reports.

Methods. To achieve the aims of the article, we used methods of theoretical analysis of modern research on the topic of the article, methods for assessing psychometric data using statistical criteria. To calculate the points, the Excel 2016 was used, and to check the psychometric characteristics of the questionnaire, the statistical program IBM SPSS Statistics 23 was used.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Vakulenko Yuliia



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Vakulenko Yuliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.35-58>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

The results of the research. *The results of adaptation and approbation of the Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ) in a sample of Ukrainian children are presented. The scale was translated into Ukrainian from the original language (English) by a professional translator. In the adaptation of the questionnaire the parents of 506 children took part (293 typical children and 213 children with autism spectrum disorders), who filled in a questionnaire about their children's sleep patterns. To check the psychometric characteristics of the questionnaire the determination of indicators of reliability (reliability as internal consistency and reliability of repeated testing) and validity (apparent validity, criterion validity and constructive validity) were carried out. Psychometric characteristics showed a high and sufficient level. The procedure and interpretation of the study results were standardized. The frequency distribution was calculated by the general indicator and additionally by age groups to determine the severity of sleep disturbances in children and adolescents. According to the results of frequency distribution, it was determined the overall distribution of scores, which gave the possibility to determine the presence and severity of the sleep disorders among children.*

Conclusions. *According to the objectives of the article, the problem of sleep disturbances of typical children and children with autism spectrum disorders was considered, the original questionnaire of Childhood Habits Questionnaire (CSHQ) was analyzed, translated into Ukrainian, and successfully adapted, tested and standardized on a sample of Ukrainian children and adolescents with and without autism.*

Key words: *sleep, sleep disorders, adaptation, reliability, validity, standardization, autism spectrum disorders, autism.*

Вступ

Сон – це життєво необхідний, особливий стан організму, що займає у людини близько третини часу доби і характеризується відсутністю довільної активності, майже повним відключенням від сенсорних впливів зовнішнього світу, сновидіннями, а також специфічними електрофізіологічними та гуморальними проявами (Вакуленко, 2019). Сон – життєво важлива функція для усіх живих істот; не просто стан відключення, але стан діяльності, який сприяє дозріванню, перебудові та відновленню (Reynolds, Lane & Thacker, 2011).

Із сучасних позицій неможливо зрозуміти когнітивні й поведінкові проблеми дітей без аналізу характеру і структури сну. Відомий крилатий вислів одного зі сомнологів Мішеля Жуве: «Хто пізнає таємницю сну, пізнає таємницю мозку» (Анисимов, Калашникова, Кравцов & Коньшина, 2018).

Сон людини, особливо дитини, є важливим і складним фізіологічним явищем. Якість сну впливає на поведінкові реакції. Від якості сну значною мірою залежать когнітивні здібності. В останні роки суттєво зріс інтерес до проблем сну в дітей і з'явився новий науковий напрям із вивчення фізіології та патології сну – сомнологія. За даними американських дослідників, 3/4 батьків скаржаться на порушення нічного сну в своїх дітей, а 10–14% сімей звертаються з цього приводу за медичною допомогою. У значної частини дітей і підлітків реальна тривалість сну істотно менша рекомендованої. Відомо, що людина проводить уві сні приблизно третину свого життя. Ще вагоміше місце займає сон у дитячому віці: новонароджена дитина спить у середньому 18 год на добу, а сон дитини у віці одного року становить близько 13 год. Сон слугує відновлювальним процесом для головного мозку й організму загалом (Грибакин & Боковская, 2014).

Доведено, що розлади сну в дітей не тільки призводять до погіршення емоційного настрою, пригнічення когнітивних функцій, зниження працездатності й шкільної успішності, але й пов'язані з наростаючим ризиком розвитку соматичних порушень, що визначає необхідність проведення своєчасної діагностики та комплексної диференційованої медико-психологічної корекції цих патологічних станів (Немкова та ін., 2015).

Отже, сон впливає на фізичне й емоційне самопочуття дітей, їх розвиток і денне функціонування загалом. Порушення сну можуть мати негативні наслідки для когнітивного розвитку дітей і їх повсякденного функціонування в таких аспектах, як увага, навчання, пам'ять, регуляція настрою і поведінка. Близько 25% дітей мають ті чи інші труднощі зі

сном: від проблем із засинанням до серйозніших – таких як зупинка дихання (апноє сну) або нарколепсія. Дослідження показують, що поширеність порушень сну становить від 44% до 83% у дітей із розладами аутистичного спектра (РАС). Порушення сну належать до клінічних проявів РАС і є індикатором аномального функціонування головного мозку при цій нозології у вигляді вторинних поведінкових труднощів (Richdale & Schreck, 2019). Діти з РАС мають вищий ризик виникнення проблем зі сном, таких як труднощі при засинанні та підтриманні сну, ніж нормотипові діти. У нормотипових дітей цей показник становить від 20% до 40% (Вакуленко, 2019).

Як було зазначено раніше, порушення сну можуть мати згубні наслідки для когнітивного розвитку дітей і їх повсякденного функціонування в таких аспектах, як увага, навчання, пам'ять, регуляція настрою і поведінка. Ці сфери пізнання належать до тих, на які впливає наявність розладів аутистичного спектра (аутизму), що дає підстави припустити, що порушення сну можуть ще більше перешкоджати навчанню і загальній повсякденній діяльності у дітей із РАС. Крім того, поганий сон у дітей з аутизмом сильно впливає на якість сну батьків і створює додатковий стрес для усієї сім'ї. Національний фонд сну США у співпраці з Best Practice Project Management визначив дітей із розладами аутистичного спектра як одну з найпріоритетніших груп для дослідження сну (Souders et al., 2009). Порушення сну при аутизмі включають труднощі із засинанням, часті пробудження впродовж ночі, коротшу тривалість сну і неспокій під час нього. Вираженість порушень сну в дітей з аутизмом корелює з рівнем тривожності, дефіцитом уваги, імпульсивністю, дезадаптивною поведінкою та використанням медикаментів (Tzischinsky et al., 2018).

Корекція та лікування розладів сну при РАС дають змогу покращити денну поведінку дітей і функціонування сім'ї, яка виховує дитину з РАС, загалом (Goldman et al., 2009).

Порушення сну в дітей наразі активно вивчаються дослідниками з усього світу. Дослідження присвячено, зокрема, таким проблемам, як двонаправлені асоціації між проблемами сну в дітей та інтерналізуючими і зовнішніми труднощами від дошкільного до раннього підліткового віку (Quach, Nguyen, Williams & Sciberras, 2018); детермінанти сприймання порушень сну батьками та дітьми (Belmon et al., 2020); потенційні детермінанти впливу раннього життя дитини на проблеми сну у віці 7–8 років (Harskamp-van Ginkel et al., 2020); зв'язок між тривалістю сну, структурою мозку та психіатричними й когнітивними проблемами у дітей (Cheng et al., 2020) тощо.

На сьогодні проблема сну в дітей із розладами аутистичного спектра є одним із провідних напрямів клінічних досліджень у світі. Зокрема, вивчаються: кореляції між труднощами сну і поведінковими проблемами у дітей з аутизмом (Mazurek & Sohl, 2016); зв'язок між проблемами сну, нейробиологічними змінами, основними симптомами розладу аутистичного спектра та супутніми психічними захворюваннями (Mazzone et al., 2018); взаємозв'язок між обробкою сенсорної інформації та сном при аутизмі (Tzischinsky et al., 2018); гігієна сну в дітей з аутизмом (Richdale & Schreck, 2019); порушення сну в дітей і підлітків із РАС: діагностика, епідеміологія та корекція (Cortese, Wang, Angriman, Masi & Bruni, 2020) тощо.

Українськими дослідниками сну вивчаються: гіперсомнії у дітей (Кирилова, Шевченко, Грабовенська & Мірошников, 2012); якість життя та дисфункції сну в школярів (Ковтюк & Нечитайло, 2014); сомнамбулізм у дітей (Драб, 2016); розлади сну в дітей (Майданник, Гнилокурченко & Альюсеф, 2018); порушення сну в дітей із розладами аутистичного спектра (Вакуленко, 2019) тощо.

Вітчизняні дослідження порушень сну в дітей, зокрема в дітей з порушеннями аутистичного спектра, залишаються актуальними, проте існує необхідність у розробці вітчизня-

ного й адаптації зарубіжного діагностичного інструментарію для оцінки наявності та вираженості порушень дитячого сну (Вакуленко, 2019).

Завдання статті

1. Аналіз сучасних досліджень за темою статті.
2. Аналіз методики «Опитувальник особливостей сну в дітей» (адаптована нами назва українською мовою, оригінальна назва – Children’s Sleep Habits Questionnaire (CSHQ)).
3. Опис адаптації, апробації та стандартизації методики на вітчизняній вибірці дітей дошкільного, молодшого шкільного й підліткового віку з розладами аутистичного спектра та без таких порушень (нормотипових) за допомогою батьківських звітів.

Методи та методики дослідження

Згідно із завданнями статті проведено теоретичний аналіз сучасних досліджень сну в дітей. Також здійснено адаптацію, апробацію та стандартизацію методики «Опитувальник особливостей сну в дітей» (Children’s Sleep Habits Questionnaire (CSHQ)). Для підрахунку балів досліджуваних вибірок використано пакет Excel 2013, для перевірки психометричних характеристик методики – статистичну програму IBM SPSS Statistics 23.

Поширеним підходом до оцінки якості сну дитини є використання щоденників сну, які ведуться батьками або самими дітьми. Ще надійнішим методом вважається використання спеціальних опитувальників для виявлення порушень сну в дітей. Один із них – опитувальник Children’s Sleep Habits Questionnaire (CSHQ), який широко застосовується в клінічній практиці та наукових дослідженнях (Кельмансон, 2017).

Авторами адаптованого нами діагностичного інструменту «Опитувальник особливостей сну в дітей» (Children’s Sleep Habits Questionnaire (CSHQ)) є група дослідників

Ж. А. Owens, А. Spirito та М. McGuinn (2000). Оригінальна методика складається з 33 запитань, на які слід відповідати «зазвичай», «інколи» та «рідко / ніколи». Твердження є прямими й оберненими, підрахунок відбувається за загальним балом і за підшкалами опитувальника (всього 8 підшкал – «проблеми з відходом до сну» (6 тверджень), «відкладання часу відходу до сну» (1 твердження), «тривалість сну» (3 твердження), «нічна тривожність» (4 твердження), «нічні прокидання» (3 твердження), «парасомнії» (7 тверджень), «порушення дихання під час сну» (3 твердження), «денна сонливість» (8 тверджень)). Призначення діагностичного інструменту – визначати і класифікувати порушення сну в дітей. CSHQ – це батьківський опитувальник, його заповнюють батьки, опікуни чи люди, які проводять багато часу з дитиною та знають особливості її сну, також опитувальник зарекомендував себе у використанні в клінічній практиці лікарями та дослідниками сну в усьому світі. CSHQ показав високі психометричні показники і виявився корисним інструментом для оцінки порушень сну в дітей у клінічних і неклінічних групах населення (Owens, Spirito & McGuinn, 2000; Goodlin-Jones, Sitnick, Tang, Liu & Anders, 2008).

Опитувальник характеризується задовільними показниками внутрішньої узгодженості тверджень, конструктивної валідності та надійності, даючи змогу об'єктивно оцінити порушення сну в дітей. Виявлені за його допомогою порушення сну підтверджуються об'єктивними методами діагностики, зокрема актиграфією. Доведено, що оцінка якості сну дитини можлива на основі відомостей, отриманих від батьків, при використанні стандартизованих опитувальників (Кельмансон, 2017).

Результати та дискусії

Із метою створення адекватного психодіагностичного інструментарію для дослідження особливостей сну дітей як нормотипових, так і з розладами аутистичного спектра, було

здійснено спробу адаптації методики CSHQ на українській вибірці дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку (за даними батьків, які заповнювали опитувальник). Авторами методики був наданий письмовий дозвіл на здійснення адаптації.

На початковому етапі адаптації методики було перекладено інструкцію і твердження опитувальника CSHQ з англійської (мова оригіналу) українською мовою із залученням професійного перекладача. Адаптований варіант пройшов асиметричний переклад, який дозволив зберегти смислове навантаження тверджень і дотримання вимог чіткості й однозначності формулювань (Бурлачук, 2008). Надалі було здійснено зворотний переклад мовою оригіналу задля перевірки еквівалентності адаптованого перекладу та було внесено певні корективи в україномовну версію методики.

В адаптації методики взяли участь батьки 506 дітей, які заповняли опитувальник щодо особливостей сну їх дітей: 293 нормотипових дітей (147 хлопчиків і 146 дівчаток віком від 3 до 16 років); 213 дітей із розладами аутистичного спектра (158 хлопчиків і 55 дівчаток віком від 3 до 16 років). У результаті було виокремлено 6 груп дітей за віком: дошкільний вік – нормотипові діти (3–5 років; 149 дітей: 77 хлопчиків і 72 дівчинки); дошкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (3–5 років; 70 дітей: 53 хлопчики і 17 дівчаток); молодший шкільний вік – нормотипові діти (6–10 років; 96 дітей: 53 хлопчики і 43 дівчинки); молодший шкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (6–10 років; 99 дітей: 69 хлопчиків і 30 дівчаток); підлітковий вік – нормотипові діти (11–16 років; 48 дітей: 17 хлопців і 31 дівчина); підлітковий вік – діти з розладами аутистичного спектра (11–16 років; 44 дитини: 36 хлопців і 8 дівчат).

Наступним етапом було визначення психометричних характеристик опитувальника. Задля перевірки надійності

адаптованої методики було проведено аналіз внутрішньої узгодженості тверджень. Із цією метою використано статистичний показник альфа Кронбаха. Згідно даних сучасної статистики, методика характеризується достатньою надійністю при розташуванні коефіцієнта альфа Кронбаха у межах від 0,7 до 0,9. Таке розташування критерію вказує, що отримані значення є близькими до вимірюваних показників (Бурлачук, 2008). Загальний показник альфа Кронбаха для адаптованої нами методики склав 0,992, що свідчить про високий показник надійності щодо внутрішньої узгодженості тверджень. Нами окремо було обчислено показник альфа Кронбаха для групи нормотипових дітей (0,988) і для групи дітей із розладами аутистичного спектра (0,98), що показує високий ступінь надійності щодо внутрішньої узгодженості тверджень методики (табл. 1).

Таблиця 1

Статистика внутрішньої узгодженості тверджень

	Загальний бал	Нормотипові	РАС
Альфа Кронбаха	0,992	0,988	0,98
К-сть досліджуваних	506	293	213
К-сть елементів	33	33	33

Задля визначення ще одного показника надійності адаптованої нами методики було використано статистичний аналіз ретестової надійності, що показує стійкість результатів дослідження у часі (Бурлачук, 2008). Для перевірки ретестової надійності було проведено повторне дослідження через 1,5 місяця після первинного тестування. Вибіркою ретесту стали 50 нормотипових дітей і 50 дітей із розладами аутистичного спектра, які повторно проходили дослідження. Після проведення ретесту був здійснений кореляційний аналіз результатів до і після за критерієм Пірсона (з часовим інтервалом 1,5 місяця). Результати кореляційного аналізу первинного та повторного дослідження свідчать про стійкість

результатів адаптованої методики після повторного тестування. Коефіцієнт кореляції Пірсона становить 0,939 для вибірки нормотипових дітей (табл. 2) і 0,935 для вибірки дітей із розладами аутистичного спектра (табл. 3).

Таблиця 2

Результати аналізу ретестової надійності на вибірці нормотипових дітей

		До	Після
До	Кореляція Пірсона	1	0,939**
	N	50	50
Після	Кореляція Пірсона	0,939**	1
	N	50	50

Примітка. ** – кореляція має значення на рівні 0,01 (двостороння).

Таблиця 3

Результати аналізу ретестової надійності на вибірці дітей із розладами аутистичного спектра

		До	Після
До	Кореляція Пірсона	1	0,935**
	N	50	50
Після	Кореляція Пірсона	0,935**	1
	N	50	50

Примітка. ** – кореляція має значення на рівні 0,01 (двостороння).

Із метою визначення варіативності відповідей і диференціювання за рівнем вираженості досліджуваної ознаки було використано аналіз частотних розподілів за групами по адаптованій методиці за загальним показником, за показником у групі дітей із розладами аутистичного спектра і за показником у групі нормотипових дітей загалом (табл. 4).

Таблиця 4

Аналіз частотних розподілів за групами
по адаптованій методиці

	N	Процентилі								
		10	20	30	40	50	60	70	80	90
Загальний показник	506	37	39	42	44	45	47	50	53	59
Діти з розладами аутистичного спектра	213	38	42	44	46	48	52	53	58	62,6
Нормотипові діти	293	36	38	40	42	44	45	47	50	54,6

Додатково було здійснено аналіз частотних розподілів за віковими групами: дошкільний вік – нормотипові діти (3–5 років); дошкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (3–5 років); молодший шкільний вік – нормотипові діти (6–10 років); молодший шкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (6–10 років); підлітковий вік – нормотипові діти (11–16 років); підлітковий вік – діти з розладами аутистичного спектра (11–16 років) (табл. 5).

Таблиця 5

Аналіз частотних розподілів за віковими групами

	N	Процентилі								
		10	20	30	40	50	60	70	80	90
3–5 PAC	70	41,1	44	46	47,4	50,5	52,6	54	58,8	62
3–5 Норма	149	36	38	40	42	43	45	47	50	54
6–10 PAC	99	37	40	43	45	48	50	53	58	63
6–10 Норма	96	37	39	41	43	45	46,2	48	51,6	56
11–16 PAC	44	36	44	44	45	48,5	52	53,5	57	63
11–16 Норма	48	35	37,8	39	41	43	45	45,6	49,2	54,4

Вищезазначені дані вказують на високу варіативність запитань адаптованої методики, що дає змогу отримувати

значущі показники диференціації дітей і підлітків як нормотипових, так і з розладами аутистичного спектра, за рівнями вираженості порушень сну.

Для аналізу якості адаптованої нами методики було здійснено аналіз її валідності – відповідності рівня вираженості досліджуваної ознаки методу її діагностики (Бурлачук, 2008). Для адаптованого варіанта методики було проаналізовано критеріальну валідність, очевидну валідність і конструктну валідність.

Для визначення критеріальної (зовнішньої) валідності було запропоновано батькам дітей, які брали участь у дослідженні, дати відповідь на закрите запитання «Чи має ваша дитина проблеми зі сном?». Було відібрано 50 дітей, які мали проблеми зі сном, що було вказано батьками та підтверджено лікарськими висновками. Випадковим чином було відібрано 50 батьківських відповідей «ні» та проведено їх порівняння за допомогою критерію Манна – Вітні, рівень значущості якого був 0,05. Це достатній рівень значущості, який показує відмінність між показниками. Тобто, ми отримали підтвердження достатнього рівня критеріальної (зовнішньої) валідності (рис. 1).

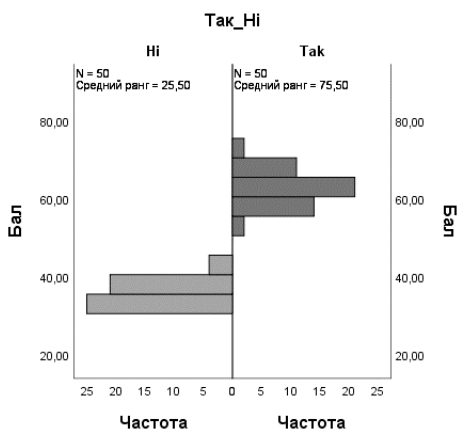


Рис. 1. Аналіз критеріальної (зовнішньої) валідності

Визначаючи очевидну валідність, респондентам (130 батькам дітей, які брали участь у дослідженні) було запропоновано дати відповідь на відкрите запитання «Як ви гадаєте, що вимірює ця методика?». За результатами статистичного аналізу відповідей 100% респондентів вірно визначили мету методики («досліджує сон», «досліджує порушення сну», «досліджує проблеми зі сном», «показує, як спить дитина»). Отже, адаптована нами шкала показує високий рівень очевидної валідності.

Конструктна валідність як внутрішня узгодженість тверджень у субшкалах вимірювалася за допомогою статистичних показників альфа Кронбаха (α). Було проаналізовано 8 субшкал опитувальника («проблеми з відходом до сну» (6 тверджень), «відкладання часу відходу до сну» (1 твердження), «тривалість сну» (3 твердження), «нічна тривожність» (4 твердження), «нічні прокидання» (3 твердження), «парасомнії» (7 тверджень), «порушення дихання під час сну» (3 твердження), «денна сонливість» (8 тверджень)) для загальної вибірки (табл. 6), вибірки нормотипових дітей (табл. 7) і вибірки дітей із розладами аутистичного спектра (табл. 8).

Підшкала «відкладання часу відходу до сну» складається з одного твердження, що не передбачає визначення внутрішньої узгодженості. Нами було прийнято рішення об'єднати підшкали «проблеми з відходом до сну» та «відкладання часу відходу до сну», оскільки ми вважаємо недоцільним виокремлення однопунктної підшкали як малоінформативної та такої, що за змістом може бути віднесена до підшкали «проблеми з відходом до сну». Критерій внутрішньої узгодженості за цією підшкалою становить 0,989, що вказує на високий рівень конструктної валідності. Отже, ми отримали 7 підшкал, підшкала «проблеми з відходом до сну» тепер складається із 7 тверджень замість 6 в оригінальній версії методики.

Таблиця 6

Конструктна валідність загальної вибірки

	Проблеми з відходом до сну	Тривалість сну	Нічна тривожність	Нічні прокидання	Парасомнії	Порушення дихання під час сну	Денна сонливість
α	0,989	0,952	0,992	0,974	0,979	0,942	0,992
N	506	506	506	506	506	506	506

Таблиця 7

Конструктна валідність вибірки нормотипових дітей

	Проблеми з відходом до сну	Тривалість сну	Нічна тривожність	Нічні прокидання	Парасомнії	Порушення дихання під час сну	Денна сонливість
α	0,981	0,7	0,988	0,940	0,951	0,882	0,989
N	293	293	293	293	293	293	293

Таблиця 8

Конструктна валідність вибірки дітей із розладами аутистичного спектра

	Проблеми з відходом до сну	Тривалість сну	Нічна тривожність	Нічні прокидання	Парасомнії	Порушення дихання під час сну	Денна сонливість
α	0,978	0,968	0,984	0,955	0,969	0,893	0,98
N	213	213	213	213	213	213	213

Усі підшкали показали високі та достатні показники внутрішньої узгодженості за статистичними показниками. Отже, нами було доведено високий рівень конструктної валідності як внутрішньої узгодженості тверджень у підшкалах.

Останнім етапом в адаптації методики була стандартизація процедури й інтерпретації результатів дослідження. Кінцевий варіант адаптованої методики складається з 33

прямих тверджень і 6 обернених, які розподілено на 7 підшквал: «проблеми з відходом до сну», «тривалість сну», «нічна тривожність», «нічні прокидання», «парасомнії», «порушення дихання під час сну», «денна сонливість». Методика має відповідні ключі для обчислення загального бала і балів підшквал.

Із метою стандартизації обчислення й аналізу отриманих результатів за адаптованою шкалою було обчислено частотний розподіл за віковими групами для визначення меж вираженості порушень сну в дітей і підлітків (див. табл. 5).

Згідно з отриманими даними щодо розподілу показників за «Опитувальником особливостей сну в дітей» було прийнято рішення про розподіл балів за такими рівнями: 33–39 – проблеми відсутні або незначні; 40–45 – легкий ступінь вираженості проблеми; 46–53 – помірний ступінь вираженості проблеми; 54 і більше – високий показник вираженості проблеми.

Висновки

Із попередніх досліджень зрозуміло, що на багато аспектів денного функціонування дітей, включаючи емоційне здоров'я, міжособистісні стосунки й успішність у навчанні, негативно впливає поганий сон (Вакуленко, 2019).

Вивчення порушень сну і пов'язаних із ними етіологічних чинників у нормотипових дітей є затребуваними, а при розладах аутистичного спектра все ще перебувають у зародковому стані й потребують подальших досліджень. Оскільки вітчизняні дослідження порушень сну в дітей з аутизмом актуальні, існує необхідність у розробці вітчизняного й адаптації зарубіжного діагностичного інструментарію для оцінки наявності та вираженості порушень сну в дітей.

Згідно із завданнями статті, нами було проаналізовано оригінальну методику Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ), перекладено її українською мовою й успішно адаптовано, апробовано та стандартизовано на вибірці україн-

ських нормотипових дітей і дітей із розладами аутистичного спектра за допомогою батьківських звітів. Результати показали високий і достатній рівні психометричних характеристик, зокрема високі показники щодо надійності як внутрішньої узгодженості тверджень у загальній вибірці, вибірці нормотипових дітей та вибірці дітей із розладами аутистичного спектра, високі показники ретестової надійності для усіх вибірок, достатній рівень критеріальної (зовнішньої) валідності, високий рівень очевидної валідності.

Варто зазначити, що підшкала «відкладання часу відходу до сну» складається з одного твердження, що не передбачає визначення внутрішньої узгодженості. Нами було прийнято рішення об'єднати підшкали «проблеми з відходом до сну» та «відкладання часу відходу до сну», оскільки ми вважаємо недоцільним виокремлення однопунктної підшкали як малоінформативної та такої, що за змістом може бути віднесена до підшкали «проблеми з відходом до сну». Критерій внутрішньої узгодженості за цією підшкалою становить 0,989, що вказує на високий рівень конструктивної валідності. Отже, ми отримали 7 підшкал, підшкала «проблеми з відходом до сну» тепер складається із 7 тверджень замість 6 в оригінальній версії методики. У результаті ми отримали високий рівень конструктивної валідності як внутрішньої узгодженості тверджень у підшкалах для загальної вибірки, для вибірки нормотипових дітей і для вибірки дітей із розладами аутистичного спектра.

Із метою визначення варіативності відповідей і диференціювання за рівнем вираженості досліджуваної ознаки було використано аналіз частотних розподілів за групами по адаптованій методиці за загальним показником, за показником у групі дітей із розладами аутистичного спектра та за показником у групі нормотипових дітей. Додатково був здійснений аналіз частотних розподілів за віковими групами: дошкільний вік – нормотипові діти (3–5 років); до-

шкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (3–5 років); молодший шкільний вік – нормотипові діти (6–10 років); молодший шкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (6–10 років); підлітковий вік – нормотипові діти (11–16 років); підлітковий вік – діти з розладами аутистичного спектра (11–16 років). Отримані дані вказують на високу варіативність запитань адаптованої методики, що дає змогу отримувати значущі показники диференціації дітей і підлітків як нормотипових, так і з розладами аутистичного спектра, за рівнями вираженості порушень сну.

Останнім етапом в адаптації методики була стандартизація процедури й інтерпретації результатів дослідження. Кінцевий варіант адаптованої методики складається з 33 прямих тверджень і 6 обернених, які розподілено на 7 підшкал: «проблеми з відходом до сну», «тривалість сну», «нічна тривожність», «нічні прокидання», «парасомнії», «порушення дихання під час сну», «денна сонливість». Методика має відповідні ключі для обчислення загального бала і балів підшкал.

Наступним завданням ми вбачаємо визначення етіологічних і супутніх чинників порушень сну в дітей, зокрема в дітей із розладами аутистичного спектра. Цей напрямок досліджень є актуальним і багатообіцяючим у розумінні механізмів порушень сну в дітей і підлітків, особливо з розладами аутистичного спектра, та дозволить розробити нові напрямки втручання для спеціалістів і рекомендації для батьків щодо допомоги дітям та їх сім'ям.

Література

- Анисимов Г. В., Калашникова Т. П., Кравцов Ю. И., Коньшина Н. В. Созревание интегративных аппаратов сна у детей в норме и при патологии. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. 2018. № 118 (1). С. 67–70. URL : <https://doi.org/10.17116/jnevro20181181167-70>.
- Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 384 с.

- Вакуленко Ю. В. Порушення сну у дітей з розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. № 38. С. 170–175.
- Грибакин С. Г., Воковская О. А. Питание и сон ребенка: существует ли связь? *Вопросы современной педиатрии*. 2014. № 13 (1). С. 84–88.
- Драб Я. М. Сомнамбулізм у дітей. *Нейро News*. 2016. № 6 (80). С. 15–18.
- Кельмансон И. А. Сон ребенка в онтогенезе и использование стандартизованного опросника для оценки поведения детей во время сна. *Российский вестник перинатологии и педиатрии*. 2017. № 62 (3). С. 37–52. DOI 10.21508/1027-4065-2017-62-3-37-52.
- Кирилова Г., Шевченко О. А., Грабовенська І. О., Мірошников О. О. Гіперсомнії у дітей: нарколепсія та синдром Клейне – Левіна – Крічлі. *Український медичний альманах*. 2012. Т. 15, № 4. С. 69–74.
- Ковтюк Н. І., Нечитайло Ю. М. Якість життя та дисфункції сну у школярів. *Актуальні питання педіатрії, акушерства та гінекології*. 2014. № 1. С. 44–46.
- Майданник В. Г., Гнилокурченко Г. В., Альюсеф М. Х. Розлади сну у дітей. *Міжнародний журнал педіатрії, акушерства та гінекології*. 2018. Т. 12 (2). С. 33–38.
- Немкова С. А., Маслова О. И., Заваденко Н. Н., Ли Т., Володин Н. Н., Доровских В. А., Каркашадзе Г. А., Мамедьяров А. М., Алтунин В. В., Абашидзе Э. А., Кожевникова О. В., Нестеровский Ю. Е. Комплексная диагностика и коррекция нарушений сна у детей. *Педиатрическая фармакология*. 2015. № 12 (2). С. 180–189. DOI 10.15690/pf.v12i2/1281.
- Belmon, L. S., Busch, V., van Stralen, M. M., Stijnman, D. P. M., Hidding, L. M., Harmsen, I. A., & Chinapaw, M. J. M. (2020). Child and Parent Perceived Determinants of Children's Inadequate Sleep Health. A Concept Mapping Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (5), 1583. DOI 10.3390/ijerph17051583.
- Cheng, W., Rolls, E., Gong, W., Du, J., Zhang, J., Zhang, X.-Y., ... Feng, J. (2020). Sleep duration, brain structure, and psychiatric and cognitive problems in children. *Molecular Psychiatry*. DOI 10.1038/s41380-020-0663-2.
- Cortese, S., Wang, F., Angriman, M., Masi, G., & Bruni, O. (2020). Sleep Disorders in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Diagnosis, Epidemiology, and Management. *CNS Drugs*. DOI 10.1007/s40263-020-00710-y.

- Goldman, S. E., Surdyka, K., Cuevas, R., Adkins, K., Wang, L., & Malow, B. A. (2009). Defining the sleep phenotype in children with autism. *Developmental Neuropsychology*, 34 (5), 560–573. DOI 10.1080/87565640903133509.
- Goodlin-Jones, B. L., Sitnick, S. L., Tang, K., Liu, J., Anders, T. F. (2008). The Children's Sleep Habits Questionnaire in toddlers and preschool children. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 29 (2), 82–88. PMID 18478627.
- Harskamp, M. W., Kool, R. E., van Houtum, L., Belmon, L. S., Huss, A., Chinapaw, M. J. M., & Vrijkotte, T. G. (2020). Potential determinants during «the first 1000 days of life» of sleep problems in school-aged children. *Sleep Medicine*. DOI 10.1016/j.sleep.2019.12.020.
- Mazurek, M. O., & Sohl, K. (2016). Sleep and Behavioral Problems in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (6), 1906–1915. DOI 10.1007/s10803-016-2723-7.
- Mazzone, L., Postorino, V., Siracusano, M., Riccioni, A., & Curatolo, P. (2018). The Relationship between Sleep Problems, Neurobiological Alterations, Core Symptoms of Autism Spectrum Disorder, and Psychiatric Comorbidities. *Journal of clinical medicine*, 7 (5), 102. URL : <https://doi.org/10.3390/jcm7050102>.
- Owens, J. A., Spirito, A., McGuinn, M. (2000). The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): psychometric properties of a survey instrument for school-aged children. *Sleep*, 23 (8), 1043–1051. PMID 11145319.
- Quach, J. L., Nguyen, C. D., Williams, K. E., & Sciberras, E. (2018). Bidirectional Associations Between Child Sleep Problems and Internalizing and Externalizing Difficulties From Preschool to Early Adolescence. *JAMA Pediatrics*, 172 (2), 1–8. DOI 10.1001/jamapediatrics.2017.4363.
- Reynolds, S., Lane, S. J., & Thacker, L. (2011). Sensory Processing, Physiological Stress, and Sleep Behaviors in Children with and without Autism Spectrum Disorders. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 32 (1), 246–257. DOI 10.3928/15394492-20110513-02.
- Richdale, A. L., & Schreck, K. A. (2019). Examining sleep hygiene factors and sleep in young children with and without autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 154–162. URL : <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.10.008>.
- Souders, M. C., Mason, T. B. A., Valladares, O., Bucan, M., Levy, S. E., & Pinto-Martin, J. (2009). Sleep behaviors and sleep quality in children with Autism Spectrum Disorders. *Sleep*, 32, 1566–1578.

Tzischinsky, O., Meiri, G., Manelis, L., Bar-Sinai, A., Flusser, H., Michaelovski, A., & Dinstein, I. (2018). Sleep disturbances are associated with specific sensory sensitivities in children with autism. *Molecular autism*, 9, 22. DOI 10.1186/s13229-018-0206-8.

References

- Anisimov, G. V., Kalashnikova, T. P., Kravtsov, Yu. I., & Konshina, N. V. (2018). Sozrevaniie integrativnykh apparatov sna u detei v norme i pri patologii [The maturation of integrative sleep apparatus in children with normal and pathological conditions]. *Zhurnal nevrologii i psikhiatrii im. S. S. Korsakova – S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 118 (1), 67–70. Retrieved from <https://doi.org/10.17116/jnevro20181181167-70> [in Russian].
- Burlachuk, L. F. (2008). *Psikhodiagnostika [Psychodiagnosics]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Vakulenko, Yu. V. (2019). Porushennia snu u ditei z rozladamy autystychnoho spektra [Sensory dysfunction and its correction in children with autism spectrum disorder]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series: Correctional Pedagogy and Special Psychology*, 38, 170–175 [in Ukrainian].
- Gribakin, S. G., & Bokovskaia, O. A. (2014). Pitanie i son rebenka: su-shchestvuiet li sviaz? [Meals and sleeping of a child: is there a connection?]. *Voprosy sovremennoi pediatrii – Questions of modern pediatrics*, 13 (1), 84–88 [in Russian].
- Drab, Ya. M. (2019). Somnambulizm u ditei [Somnambulism in children]. *Neiro News – Neuro News*, 6 (80), 15–18 [in Ukrainian].
- Kelmanson, I. A. (2017). Son rebenka v ontogeneze i ispolzovaniie standartizirovannogo oprosnika dlia otsenki povedeniia detei vo vremia sna [Children's sleep in ontogenesis and the use of a standardized questionnaire to assess children's behavior during sleep]. *Rossiiskii vestnik perinatologii i pediatrii – Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics*, 62 (3), 37–52. DOI 10.21508/1027-4065-2017-62-3-37-52 [in Russian].
- Kyrylova, H., Shevchenko, O. A., Hrabovenska, I. O., & Miroshnykov, O. O. (2012). Hipersomnii u ditei: narkolepsiia ta syndrom Kleine – Levina – Krichli [Hypersomnia in children: narcolepsy and Kleine – Levin – Crickley syndrome]. *Ukrainskyi medychnyi almanakh – Ukrainian Medical Almanac*, 15 (4), 69–74 [in Ukrainian].

- Kovtiuk, N. I., & Nechytailo, Yu. M. (2014). Yakist zhyttia ta dysfunktsii snu u shkoliariv [Quality of life and sleep dysfunction in school-children]. *Aktualni pytannia pediatrii, akusherstva ta hinekolohii – Topical issues of pediatrics, obstetrics and gynecology, 1*, 44–46 [in Ukrainian].
- Maidannyk, V. H., Hnyloskurenko, H. V., & Aliusef, M. Kh. (2018). Rozlady snu u ditei [Sleep disorders in children]. *Mizhnarodnyi zhurnal pediatrii, akusherstva ta hinekolohii – International Journal of Pediatrics, Obstetrics and Gynecology, 12* (2), 33–38 [in Ukrainian].
- Nemkova, S. A., Maslova, O. I., Zavadenko, N. N., Li, T., Volodin, N. N., Dorovskikh, V. A., ... & Nesterovskii, Yu. E. (2015). Kompleksnaia diagnostika i korrektsiia narushenii sna u detei [Integrated Diagnostics and Correction of Sleep Disorders in Children]. *Pediatricheskaia farmakologiya – Pediatric pharmacology, 12* (2), 180–189. DOI 10.15690/pf.v12i2/1281 [in Russian].
- Belmon, L. S., Busch, V., van Stralen, M. M., Stijnman, D. P. M., Hidding, L. M., Harmsen, I. A., & Chinapaw, M. J. M. (2020). Child and Parent Perceived Determinants of Children's Inadequate Sleep Health. A Concept Mapping Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17* (5), 1583. DOI 10.3390/ijerph17051583.
- Cheng, W., Rolls, E., Gong, W., Du, J., Zhang, J., Zhang, X.-Y., ... & Feng, J. (2020). Sleep duration, brain structure, and psychiatric and cognitive problems in children. *Molecular Psychiatry*. DOI 10.1038/s41380-020-0663-2.
- Cortese, S., Wang, F., Angriman, M., Masi, G., & Bruni, O. (2020). Sleep Disorders in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Diagnosis, Epidemiology, and Management. *CNS Drugs*. DOI 10.1007/s40263-020-00710-y.
- Goldman, S. E., Surdyka, K., Cuevas, R., Adkins, K., Wang, L., & Mallow, B. A. (2009). Defining the sleep phenotype in children with autism. *Developmental Neuropsychology, 34* (5), 560–573. DOI 10.1080/87565640903133509.
- Goodlin-Jones, B. L., Sitnick, S. L., Tang, K., Liu, J., & Anders, T. F. (2008). The Children's Sleep Habits Questionnaire in toddlers and preschool children. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP, 29* (2), 82–88. PMID 18478627.
- Harskamp, M. W., Kool, R. E., van Houtum, L., Belmon, L. S., Huss, A., Chinapaw, M. J. M., & Vrijkotte, T. G. (2020). Potential determinants during «the first 1000 days of life» of sleep problems in school-aged children. *Sleep Medicine*. DOI 10.1016/j.sleep.2019.12.020.

- Mazurek, M. O., & Sohl, K. (2016). Sleep and Behavioral Problems in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (6), 1906–1915. DOI 10.1007/s10803-016-2723-7.
- Mazzone, L., Postorino, V., Siracusano, M., Riccioni, A., & Curatolo, P. (2018). The Relationship between Sleep Problems, Neurobiological Alterations, Core Symptoms of Autism Spectrum Disorder, and Psychiatric Comorbidities. *Journal of clinical medicine*, 7 (5), 102. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/jcm7050102>.
- Owens, J. A., Spirito, A., & McGuinn, M. (2000). The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): psychometric properties of a survey instrument for school-aged children. *Sleep*, 23 (8), 1043–51. PMID 11145319.
- Quach, J. L., Nguyen, C. D., Williams, K. E., & Sciberras, E. (2018). Bidirectional Associations Between Child Sleep Problems and Internalizing and Externalizing Difficulties From Preschool to Early Adolescence. *JAMA Pediatrics*, 172 (2), 1–8. DOI 10.1001/jamapediatrics.2017.4363.
- Reynolds, S., Lane, S. J., & Thacker, L. (2011). Sensory Processing, Physiological Stress, and Sleep Behaviors in Children with and without Autism Spectrum Disorders. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 32 (1), 246–257. DOI 10.3928/15394492-20110513-02.
- Richdale, A. L., & Schreck, K. A. (2019). Examining sleep hygiene factors and sleep in young children with and without autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 154–162. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.10.008>.
- Souders, M. C., Mason, T. B. A., Valladares, O., Bucan, M., Levy, S. E., & Pinto-Martin, J. (2009). Sleep behaviors and sleep quality in children with Autism Spectrum Disorders. *Sleep*, 32, 1566–1578.
- Tzischinsky, O., Meiri, G., Manelis, L., Bar-Sinai, A., Flusser, H., Michaelovski, A., & Dinstein, I. (2018). Sleep disturbances are associated with specific sensory sensitivities in children with autism. *Molecular autism*, 9, 22. DOI 10.1186/s13229-018-0206-8.

Вакулєнко Юлія. Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): адаптація на українській вибірці

АНОТАЦІЯ

Мета статті – описати та проаналізувати «Опитувальник особливостей сну в дітей» (адаптована назва опитувальника *Children's sleep habits*)

© Vakulenko Yuliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.35-58>

questionnaire (CSHQ)), розглянути проблему порушень сну нормотипових дітей і дітей із розладами аутистичного спектра і представити результати адаптації й апробації «Опитувальника особливостей сну в дітей» на вибірці українських дітей за допомогою батьківських звітів.

Методи. Для досягнення цілей статті використано методи теоретичного аналізу сучасних досліджень за темою статті, методи оцінки психометричних даних за допомогою статистичних критеріїв. Для обчислення балів використано Excel 2016, а для перевірки психометричних характеристик методики – статистичну програму IBM SPSS Statistics 23.

Результати дослідження. Представлено результати адаптації й апробації «Опитувальника особливостей сну в дітей» на вибірці українських дітей. Методику було перекладено українською мовою з мови оригіналу (англійської) професійним перекладачем. У адаптації опитувальника взяли участь батьки 506 дітей (293 нормотипових дітей і 213 дітей із розладами аутистичного спектра), які заповнювали опитувальник щодо особливостей сну їх дітей. Психометричні характеристики показали високий і достатній рівні. Процедура й інтерпретація результатів дослідження були стандартизовані. Для цього розподіл частот розраховано за загальним показником і додатково – за віковими групами для визначення вираженості порушень сну в дітей і підлітків. За результатами розподілу частот було визначено загальний розподіл балів, що дало змогу визначити наявність і вираженість порушень сну в дітей.

Висновок. Відповідно до цілей статті, ми дослідили проблему порушень сну нормотипових дітей і дітей з аутизмом, проаналізували оригінальну методику CSHQ, переклали її українською мовою й успішно адаптували та стандартизували на вибірці українських дітей і підлітків з аутизмом і без нього.

Ключові слова: сон, порушення сну, адаптація, надійність, валідність, стандартизація, розлади аутистичного спектра, аутизм.

Вакуленко Юлія. Children’s Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): адаптація на української виборке

АННОТАЦИЯ

Цель статьи – описать и проанализировать «Опросник особенностей сна у детей» (адаптированное название опросника Children’s sleep habits questionnaire (CSHQ)), рассмотреть проблему нарушений сна нормоти-

пичных детей и детей с расстройствами аутистического спектра и представить результаты адаптации и апробации «Опросника особенностей сна у детей» на выборке украинских детей с помощью родительских отчетов.

Методы. Для достижения целей статьи использованы методы теоретического анализа современных исследований по теме статьи, методы оценки психометрических данных с помощью статистических критериев. Для вычисления баллов использовано Excel 2016, а для проверки психометрических характеристик методики – статистическую программу IBM SPSS Statistics 23.

Результаты исследования. Представлены результаты адаптации и апробации «Опросника особенностей сна у детей» на выборке украинских детей. Методика была переведена на украинский язык с языка оригинала (английского) профессиональным переводчиком. В адаптации анкеты приняли участие родители 506 детей (293 нормотипичных детей и 213 детей с расстройствами аутистического спектра), которые заполняли опросник об особенностях сна их детей. Психометрические характеристики показали высокий и достаточный уровни. Процедура и интерпретация результатов исследования были стандартизированы. Для этого распределение частот рассчитывали по общему показателю и дополнительно – по возрастным группам для определения выраженности нарушений сна у детей и подростков. По результатам распределения частот было определено общее распределение баллов, что позволило определить наличие и выраженность нарушений сна у детей.

Вывод. В соответствии с целями статьи, мы исследовали проблему нарушений сна нормотипичных детей и детей с аутизмом, проанализировали оригинальную методику CSHQ, перевели ее на украинский язык и успешно адаптировали и стандартизировали на выборке украинских детей и подростков с аутизмом и без него.

Ключевые слова: сон, нарушения сна, адаптация, надежность, валидность, стандартизация, расстройства аутистического спектра, аутизм.

Original manuscript received February 06, 2020

Revised manuscript accepted March 08, 2020

Psychological Features of Empathy Formation in Adolescents with Mental Development Disorders

Психологічні особливості формування емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку

Olha Vovchenko

Ph.D. in Psychology, Doctoral Student of Institute of Special Education and Psychology named after M. Yarmachenko, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4399-0118>

Researcher ID: P-9297-2016

E-mail: olgawow4enko@gmail.com

Ольга Вовченко

Кандидат психологічних наук, докторант, Інститут спеціальної педагогіки та психології ім. М. Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ABSTRACT

The aim of the article is to identify and experimentally test the state of the empathy formation and its impact on the formation of emotional and volitional sphere of adolescents with disorders in mental development. The purpose of the research was to provide step-by-step solution of the main tasks: firstly, to state the condition of the development of empathy by identifying its components, indicators and levels of their formation; secondly, identifying the main factors for developing empathy of adolescents with mental development disorders; establishing basic peculiarities affecting empathy as a component

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Vovchenko Olha



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Vovchenko Olha

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.59-87>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

of the emotional-volitional sphere of adolescents' personality with mental development disorders.

Methods. *Scientific and specific research methods were used to solve the tasks and to ensure the validity of the research and conclusions. Among them there are theoretical and empirical methods, which allowed to establish quantitative and qualitative characteristics of the phenomenon, to characterize indicators and to set levels of this phenomenon. Psychodiagnostics was conducted in accordance with the requirements and instructions of the methodology having been used, conversations were also organized among the adolescents, and behavioral monitoring was conducted under the usual conditions during their educational activities. For the purpose of comparing and analyzing the phenomenon of empathy, diagnostics of adolescents with preserved intelligence of the relevant age categories was also performed under the same conditions as adolescents with disorders in mental development.*

The results of the research. *According to the results of the diagnosis of empathy as the indicator of the development of the emotional-volitional sphere of a personality and the structure of a personality, adolescents with disorders in mental development were found to have insufficient orientation of mental processes, communicative properties, empathy, identification with others and distance from them. It was found that the level of empathy was characterized in adolescents with disorders in mental development like low and average level among adolescents with preserved intelligence. Channels of empathy and the levels of their formation among adolescents were also described in details.*

Conclusions. *The results made it possible to ascertain among teenagers with disorders in mental development low differentiation of «Me»-image; low adaptability to external stimuli (low level of adequacy of expression of emotions according to the situation); the formation of a leading emotional modality – anger; insufficient mediation of interpersonal contacts, communicative ability; unconscious empathy, identification with other people and taking distance from them.*

Key words: *adolescence, disorders in mental development, emotional-volitional sphere, empathy, compassion, emotional response.*

Вступ

Реформування в освіті детермінували появу досліджень у психології та педагогіці, призначення яких полягає у ви-

рішенні проблем навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами, зокрема з порушеннями розумового розвитку. Сучасними пріоритетними напрямками освітньої політики України є індивідуалізація навчально-виховного процесу, застосування особистісно орієнтованих технологій у контексті гуманістичного підходу в навчанні, які передбачають включення кожної дитини у загальноосвітній простір шляхом адаптації умов освітнього середовища до потреб і можливостей кожної особистості.

Характерною ознакою сучасних змін у галузі саме спеціальної психології України є її реформування в контексті особистісно орієнтованої парадигми, раннього втручання, забезпечення повноцінного входження школярів із порушеннями розумового розвитку в систему суспільних відносин, акцентуації уваги на таких наукових проблемах і категоріях, як саморегуляція особистості, самосвідомість, самоконтроль, життєві компетенції, емоційний і соціальний інтелект, емпатійність тощо. Застарілими стають поняття та виховання у дітей із порушеннями розумового розвитку винятково соціально-побутових навичок, адаптації їх поведінки до соціальних стандартів чи зведення роботи психолога у спеціальному навчальному закладі до психологічної корекції лише агресивних станів.

Саме підлітковий вік – період, який найбільше потребує психологічного супроводу та підтримки осіб із порушеннями розумового розвитку, оскільки у підлітковому віці відбувається активне формування особистості, зокрема поява таких новоутворень, як почуття дорослості, потреба в самоствердженні та становлення самосвідомості.

Л. Виготський зазначав, що підлітковий вік – це критична точка в онтогенезі людини, рівновагу якого порушує статеве дозрівання, з урахуванням того аспекту, що особистістю ще не знайдено критеріїв власної рівноваги. Л. Виготський указував, що «...структура особистості підлітка ... у ній немає нічого стійкого, остаточного й нерухомого. Усе в

ній перехідне, усе плинне...» (Выготский, 1981). Суть цього вікового етапу полягає в трьох точках дозрівання, що не співпадають одна з одною: статевого, загальноорганічного та соціального, які можна зобразити у формі вершин трикутника, що ніколи не сходяться в єдину точку. Автор підкреслює, що підлітковий вік є нестабільним під впливом статевого дозрівання та нестійкості багатьох фізіологічних систем. У організмі підлітка підвищується рівень гормонів, що призводить до порушень і гальмування нервових процесів. Як наслідок, у підлітків проявляються такі особливості поведінки, як часта зміна настрою, депресія, непосидючість, низька концентрація уваги, дратівливість, тривожність, агресивність, імпульсивність, різноманітні проблеми з поведінкою.

Специфіка емоційно-вольової сфери підлітків із порушеннями розумового розвитку виявляється в динаміці її формування. Розвиток відбувається уповільнено, атипово, інколи з різкими відхиленнями. Л. Виготський вважав, що для розуміння психіки розумово відсталої дитини важливо досліджувати співвідношення між інтелектом й афектом, тобто, вчений стверджував, що інтелектуальний компонент з емоційним компонентом перебувають у тісному зв'язку та постійній взаємодії (Выготский, 1981).

За результатами досліджень Т. Ліхацької, емоційно-вольова сфера підлітків із порушеннями розумового розвитку характеризується незрілістю, недорозвитком, полярністю, відсутністю тонких відтінків емоцій, труднощами в розумінні емоцій інших людей, визначенні й описі міміки оточуючих (Ліхацька, 2001). Але варто відзначити й позитивні характеристики емоційно-вольової сфери у таких підлітків: вони здатні до співчуття, співпереживання, а відповідний психологічний супровід, як зазначає Г. Сухарева, у ході навчання допоможе навчити підлітка з порушеннями розумового розвитку краще контролювати свої дії, регулювати

емоційні стани, розуміти зміст емоційних станів і переживань, що відбуваються з ним (Сухарева, 1992).

Розвиток і функціонування емоційної сфери підлітків із порушеннями розумового розвитку мають низку характерних особливостей (Выготский, 1981; Лебединская, 1988):

- порушення сили і виразності емоцій (патологічні посилення та послаблення емоційних станів, різкі переходи від позитивних емоцій до негативних, збіднення емоційних відчуттів, відсутність напівтонів, наявність апатичних станів);

- порушення рухливості та стійкості емоцій (емоційна лабільність – легка зміна), слабкодухість (нетримання емоцій, відсутність самоконтролю), інертність емоцій (застрягання, низька рухливість афекту), експлозивність (емоційна вибуховість);

- порушення адекватності емоційних проявів (емоційна неадекватність – паратимія, перекручування різних емоцій), алекситимія, амбівалентність емоцій (подвійність).

Розлади емоційно-вольової сфери в підлітків із порушеннями розумового розвитку спричинені послабленням інтелектуального контролю над афектом у процесі регуляції поведінки. Особистісні ресурси таких підлітків, на відміну від підлітків зі збереженим інтелектом, є менш сформованими та розвинутими, що впливає на саморегуляцію, здатність до самоконтролю, адекватну взаємодію з оточуючими, емпатію (співчуття, співпереживання) тощо. У сучасній спеціальній психології констатується своєрідність психічного розвитку підлітків із порушеннями розумового розвитку, яка проявляється у співвідношенні загальних і спеціальних закономірностей розвитку, що впливають на становлення особистості такого підлітка. Особистість підлітка з порушеннями розумового розвитку формується за тими ж самими законами, що й особистість підлітка зі збереженим інтелектом, проте за умов порушень розумового розвитку формування відбувається своєрідно й атипово. За правильного, вчасного психологічного та педагогічного впливу такий підліток може ста-

ти особистістю, здатною адекватно сприймати навколишній світ і відповідно реагувати на зовнішні подразники.

Установлено, що до специфічних характеристик емоційно-вольової сфери підлітків із порушеннями розумового розвитку належать незрілість емоційної сфери, динаміка швидкої зміни настроїв, високий рівень амбівалентності емоцій, недостатня диференційованість почуттів, звуження діапазону почуттів, перекручуваність емоційних відгуків. Динаміка швидкої зміни настроїв має широкий спектр проявів у таких підлітків: від радості до сліз, від співчуття до жорстокості, від ніжності до агресивності; досить часто настрої переходить у стан афекту.

Варто наголосити, що для дослідження емпатії безумовно важливим є той факт, що емоції підлітків із порушеннями розумового розвитку характеризуються також високим рівнем амбівалентності (одночасним існуванням двох протилежних емоцій із постійною зміною настрою: коли негативні чи напружені події викликають радість, а радісні події – сум). Почуття такого підлітка є недостатньо диференційованими та примітивними за діапазоном переживань: від надмірного задоволення, радості до надмірного засмучення, занепокоєння, негативізму тощо. Вони часто неадекватні, невідповідні ситуаціям, що їх детермінують, і проходять за своєю динамікою. Наприклад, незначна образа може викликати дуже сильну й тривалу емоційну реакцію. Відчувши бажання куди-небудь піти, з ким-небудь побачитися тощо, підліток із порушеннями розумового розвитку не може потім відмовитися від свого бажання, навіть якщо це стало недоречно, неможливо. Прояв незрілості емоційної сфери характеризується переважанням егоцентричних емоцій. Так, досить часто апатія поєднується з емоційною тупістю, наслідком чого є ігноруюче ставлення до близьких людей, оточуючих предметів; байдужість стосовно себе та подій, що відбуваються. Також зустрічаються розлади настрою, що супроводжуються підвищеною дратівливістю й агресивніс-

ттю, емоційною лабільністю (легкою зміною настрою без приводу).

Г. Сухарева вважає, що для підлітків із порушеннями розумового розвитку переважно характерна недостатня зрілість афективно-вольової сфери, а соціальна адаптація залежить від впливу навколишнього середовища. Науковець ввела критерій «психічної нестійкості» та «деемпатійності» як порушення відповідно до встановлених меж підліткового віку під впливом порушень розумового розвитку. Г. Сухарева вважає, що психічна нестійкість призводить до майже повної відсутності сформованості власної лінії поведінки (через підвищену сугестивність), схильності керуватися у вчинках емоцією задоволення, нездатності до вольового зусилля (Сухарева, 1992).

Отже, підлітковий вік визначається: статевим дозріванням на тлі нестабільності фізіологічних систем, формуванням світогляду, динамічним формуванням пізнавальної діяльності. У підлітків із порушеннями розумового розвитку констатується психічна нестійкість, несформованість власної лінії поведінки, підвищена сугестивність, низька здатність до вольових зусиль. Підлітковий вік характеризується глибокими змінами, що впливають на особистісний розвиток дитини. Вони стосуються не лише фізичної зрілості організму, а також відносин, що складаються у підлітків із дорослими й однолітками. Еталони міжособистісного сприймання, якими користуються підлітки, оцінюючи оточуючих людей, стають усе більш узагальненими і співвідносяться з ідеалами, цінностями і нормами. Тому саме у підлітковому віці емпатійність може закріпитися як стійка особистісна якість.

Варто зазначити, що некоректним буде також твердження, що емпатія й емпатійні здібності однаковою мірою закріплюються в усіх підлітків, мають однаковий характер, рівень і показники прояву. Так, Л. Журавльова, досліджуючи емпатію в пубертатному віці, вважає, що в 14–15 років

відбувається природне зниження емпатійних реакцій співпереживання за рахунок суперечностей особистісного розвитку підлітка під час статевого дозрівання та більш диференційованого прояву емоційного компонента емпатії (Журавльова, 2007). З іншого боку, М. Савчин наводить результати досліджень і діагностики сучасних підлітків, відповідно до яких серед старших підлітків зростає кількість осіб з альтруїстичною акцентуацією гуманістичної спрямованості – спрямованості на задоволення потреб інших людей (Савчин, 2005).

У психологічних дослідженнях часто питання емпатії досліджувалося у контексті та взаємозв'язку з низкою інших суміжних проблем. Так, С. Рубінштейн розглядав емпатію як складову почуття любові. Психіатр В. Бехтерев відносив співчуття та співпереживання до групи позитивних соціальних почуттів. П. Якобсон зазначав, що взаємодія почуттів людей у процесі спілкування базується на «механізмі емоційного зараження». Як елемент дитячої рольової гри розглядав емпатію Д. Ельконін. Емпатія, на його думку, сприяє подоланню «пізнавального егоцентризму» шляхом формування когнітивної й емоційної децентрації дитини (Ельконин, 1967).

Роль емпатійних почуттів (співчуття, співпереживання) у формуванні та розвитку емоційного інтелекту та загалом емоційно-вольової сфери підлітків із порушеннями розумового розвитку дотично розглядали у своїх роботах І. Бех (Бех, 2003), Д. Пагава (Пагава, 2017), М. Хоменко (Хоменко, 2014), О. Яковенко (Яковенко, 2012). Емпатійні почуття є вагомим регулятором особистісної саморегуляції й емоційно-вольової сфери, оскільки це відгуки на переживання оточуючих людей, які дають змогу осмислити необхідність дотримання норм, активно реагувати, усвідомлювати, регулювати результати своїх вчинків і які, своєю чергою, регулюють відносини особистості з порушеннями розумового розвитку з іншими людьми.

На думку М. Хоменко, емпатія являє собою феномен соціально-психологічного походження, що пов'язує не лише структуру свідомого, а й структуру несвідомого. Структура емпатії, на думку автора, багаторівнева: прояви спостерігаються на психофізіологічному, психологічному та соціально-психологічному рівнях. Емпатія постає як процес, властивість і стан (Хоменко, 2014).

Варто також зазначити, що різні науковці на сучасному етапі дослідження схильні виокремлювати різні варіанти механізмів емпатії, комбінуючи з означених ще в дослідженнях М. Хофмана: зараження, ідентифікація, проекція й інтродекція, емоційне наслідування, розуміння емоцій інших людей, рефлексія, децентрація (афективна, інтелектуальна і соціальна). Зокрема, Л. Журавльова серед інших підкреслює важливу роль ідентифікації в емпатії, завдяки якій «виникає емоційний зв'язок між суб'єктом і об'єктом, який сприймається, що дозволяє цінності, норми іншого приймати як свої» (Журавльова, 2007). Цей аспект є досить актуальним у ході дослідження підлітків із порушеннями розумового розвитку, оскільки не викликає сумнівів така їхня риса, як сугестивність і навіюваність. Це може бути використано з позитивної точки зору в процесі психокорекційних занять і психологічного супроводу.

Процес емпатії у підлітків із нормальним рівнем інтелектуального розвитку включає три основні функціональні компоненти, зазначає О. Яковенко: емоційне збудження, знак емоції, ступінь і форму вияву емоцій (Яковенко, 2012). Емоційне збудження визначає мобілізаційні зрушення в організмі. Якщо відбувається подія, що має значення для особистості, то відбувається і збільшення збудливості, швидкості й інтенсивності перебігу психічних, моторних і вегетативних процесів. Зазвичай, у підлітка з порушеннями розумового розвитку емоційне збудження характеризується сповільненням динаміки прояву. В нього може спостерігатися повна відсутність будь-якої реакції на подію, на яку

© Vovchenko Olha

б підліток із нормальним розумовим розвитком відреагував миттєво. Своєю чергою, Д. Пагава зазначає, що своєрідність й атиповість формування емоційної сфери досліджуваних підлітків полягає у підвищеній динаміці емоційного збудження (Пагава, 2017).

Знак емоції – це оцінка особистістю свого емоційного стану, переживань, почуттів і присвоєння їм позитивної чи негативної характеристики стосовно події, суб'єкта й об'єкта емоційного відгуку. На думку Т. Ліхацької, характерною ознакою емоційної сфери підлітків із порушеннями розумового розвитку є порушення знаку емоцій і надмірна поляризація емоційних проявів. Як наслідок, таке порушення викликає зміни у процесах регуляції емоцій, прояв емпатії спричиняє дисфункції емоцій і почуттів, впливаючи на формування соціальних зв'язків досліджуваних підлітків (Ліхацька, 2001).

Ступінь прояву емоцій – це здатність особистості управляти емоційним відгуком, збудженням. Визначають два стани сильного емоційного збудження: афекти (страх, гнів, радість), за яких зберігається самоконтроль, і надзвичайне емоційне збудження (паніка, жах, повний відчай), коли самоконтроль практично неможливий. У підлітків із порушеннями розумового розвитку контроль емоцій перебуває на низькому рівні, їм характерний різкий перехід від афектів до надзвичайного емоційного збудження – і знову в стан спокою. Т. Ліхацька вказує на нестійкість таких підлітків до фрустраційних ситуацій, низький рівень емоційного контролю, навіть на рівні переживання співчуття, співпереживання, будь-якої емпатійної ситуації (Ліхацька, 2001). Наприклад, незначна подія може викликати емоційне збудження, різку афективну реакцію, що не відповідає адекватності ситуації (підліток із добродушного, гуманно налаштованого за короткий проміжок часу може стати злим, агресивним).

Варто наголосити, що наявність такої риси, як сугестивність, і вплив її на емпатію у підлітків із порушеннями розумового розвитку має додатково розглядатися у поєднанні з темпераментом й акцентуацією характеру особистості, оскільки для підліткового віку характерні певні загальні «моделі поведінки», або реакції. До них належать: реакція емансипації (боротьба за свою особисту незалежність); реакція групування з однолітками; реакція захоплення (хобі-реакція). Для підлітків із порушеннями розумового розвитку притаманна реакція групування з однолітками, проте ці групи характеризуються нестійкістю. Яскраво вираженою у підлітків зазначеної категорії є також реакція емансипації (індивідуалістична позиція, усамітнення або протиставлення себе іншим – «я не такий, як усі», небажання спілкуватися з однолітками, вчинення несподіваних дій, привертання уваги різними можливими дитячими витівками, потяг до старших дітей або дорослого оточення) та реакція ідола (вибір взірця, переважно старшої особи, бажання спілкуватися саме з нею, наслідувати в усьому тощо).

Цікавими є дослідження Т. Рябовол щодо впливу сімейного виховання на стан емпатійності підлітка. Так, учена зауважує, що соціальним чинником у розвитку емпатії є стиль спілкування у сім'ї. Підлітки, які виховуються у сім'ях, де переважає демократичний стиль спілкування, проявляють активну дієву емпатію, спрямовану на розв'язання емпатогенної ситуації (63%). Почуття емпатії у підлітків, які виховуються в атмосфері ліберального стилю спілкування (26%), залежить від змісту цінностей і установок дорослих, супроводжується активною дією, спрямованою на розв'язання емпатогенної ситуації, але є нестійким. В умовах авторитарного стилю спілкування підлітки проявляють пасивно-споглядальне, нестійке емпатійне почуття (11%). Важливу роль у розвитку емпатії підлітків відіграють також і біологічні чинники, до яких належать тип темпераменту і стать дитини (Рябовол, 2017).

Аналіз наукових джерел показав, що проблема емпатії в зарубіжній психологічній літературі розглядається, насамперед, із точки зору емоційної модальності, пов'язаної з мотивами поведінки і діяльності особистості. Так, А. Ванда (Wanda, 2004), У. Мак-Дугалл (McDougall, 1921), Н. Ліберман, Г. Олпорт, К. Роджерс (Rogers, 1959), Г. Саллівен (Sullivan, 1970), З. Фрейд (Freud, 1958) розглядали емпатію як безпосередній емоційний відгук особистості на переживання чи мікромімічні вирази обличчя іншої особи, що виникає незалежно і до усвідомлення джерела та змісту таких переживань.

Розвиток емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку відбувається повільно, атипово, проходить від нижчих інстинктивних форм до вищих соціальних почуттів і обумовлюється психологічним, соціальним впливом, а також системою виховних впливів навчального закладу, де перебуває підліток. Варто наголосити, що здатність до емпатії зростає з набуттям життєвого досвіду. Емоційний досвід змінюється й збагачується у процесі формування та розвитку особистості з порушеннями розумового розвитку. Це відбувається внаслідок співпереживань, що виникають при спілкуванні з іншими людьми (однолітками, батьками, рідними, вчителями), при сприйнятті творів мистецтва, під впливом засобів масової інформації, під час спілкування з тваринами тощо. Провідними механізмами емпатії цього віку є: емоційне зараження, ідентифікація і проєкція.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники емпатії приходять до виокремлення у структурі емпатії трьох основних компонентів: емоційного – здатності розпізнавати і розуміти емоційні стани іншої людини, що характеризується як пасивне співчуття, форма співучасті в емоційному стані партнера зі спілкування; когнітивного – здатності подумки переноситися у думки, почуття та дії іншої людини, сприймати та розуміти внутрішній світ іншої людини, співчувати їй; поведінкового – як здатності допомагати іншій людині, по-

легшуючи її страждання (Пагава, 2017; Яковенко, 2012; Rogers, 1959).

У дослідженнях емпатії на етапі підліткового віку в осіб із порушеннями розумового розвитку та наукових розробках із цієї проблематики категорію «емпатії» розглядають у рамках трьох підходів:

– як психічний процес, спрямований на моделювання внутрішнього світу переживань підлітка (як динамічний, процесуальний і фазовий характер);

– як психічну реакцію у відповідь на стимул;

– як властивість або здатність особистості, яка розкривається в умінні давати опосередкований емоційний відгук на переживання іншого, що включає рефлексію внутрішніх станів, думок і почуттів самого суб'єкта емпатії.

У нашому дослідженні будуть представлені дані психодіагностики підлітків із порушеннями розумового розвитку та підлітків зі збереженим інтелектом за методикою В. Бойка (Бойко, 2002). Варто зазначити, що методика дає змогу розглядати явище емпатії як стійку комплексну особистісну властивість, яка виконує регулятивні, комунікативні та життєзабезпечуючі функції.

Структура емпатії (за В. Бойком) має декілька каналів, а саме:

– раціональний канал, що характеризує спрямованість уваги, сприйняття та мислення суб'єкта, який виражає емпатію, на сутність іншої людини – на її стани, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, який сприяє подальшому емоційному й інтуїтивному відображенню партнера. У раціональному компоненті емпатії відсутня логіка або мотивація інтересу до іншого, партнер привертає увагу просто власним існуванням;

– емоційний канал емпатії фіксується на здібностях суб'єкта емпатії емоційно резонувати з оточуючими, тобто співпереживанні, співчутті, участі у проблемі, розмові тощо. «Емоційна чуйність», «емоційне входження» висту-

пають засобом розуміння, відчуття партнера, до якого спрямована емпатія. Так, особистість може розуміти внутрішній світ партнера, прогнозувати дії, поведінку іншого, певним чином впливати, за умов формування і розвитку саме емоційного каналу емпатії;

– інтуїтивний канал емпатії вказує на здібність об'єкта передбачати поведінку партнерів в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись лише на досвід (свідомий або підсвідомий). На рівні інтуїції відбувається аналіз інформації, її узагальнення та формуються установки щодо наявності чи відсутності акту емпатії.

Ефективність емпатії має тенденцію до зниження, якщо підліток прагне уникати особистих контактів, вважає недоцільним проявляти зацікавленість до інших тощо. Зростання ж емпатії відбувається за умов відсутності такої перешкоди як установки, тоді відбувається функціонування всіх емпатійних каналів. Розслабленість і довіра підлітків у спілкуванні сприяють емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає емпатичному розкриттю особистості.

Важливість емпатії в емоційно-вольовій структурі підлітків із порушеннями розумового розвитку обумовлена тим, що, по-перше, особистість здатна до емпатії, проявляє терпимість до вираження емоцій із боку іншої людини. По-друге, здатна до адаптації свого сприйняття до сприйняття іншого (відсутнє категоричне твердження «моє знання єдино вірне», «моя думка або нічия»). По-третє, емпатія допомагає у формуванні моральних орієнтирів.

Підсумовуючи наукову розвідку, варто зазначити, що на даний момент відсутні узагальнені дослідження структури, чинників та умов виникнення емпатії, динаміки її розвитку і форм прояву в осіб із порушеннями розумового розвитку на різних вікових етапах, зокрема, у підлітковому віці. Підкреслимо також недостатність досліджень проблеми емпатії.

тії як складової емоційного інтелекту й афективної сфери особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку і, як наслідок, появу в них депресивних станів, психопатологічної та правопорушуючої поведінки. Зазначені наукові проблеми потребують обґрунтування та дослідження з метою подальшого розроблення системи психокорекційних заходів щодо формування такого структурного елемента емоційно-вольової сфери, як емпатія. Недостатня теоретична розробленість і відсутність практичних рішень проблеми формування емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку, її важливість для теорії та практики спеціальної психології зумовили вибір теми публікації.

Мета статті – виявити й експериментально перевірити стан сформованості емпатії та її вплив на формування емоційно-вольової сфери підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Завдання статті

Мета забезпечувалася поетапним вирішенням таких завдань:

- констатувати стан сформованості емпатії шляхом виявлення компонентів, показників і рівнів сформованості;
- визначити основні чинники становлення емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку;
- визначити провідні умови, що впливають на емпатію як складову емоційно-вольової сфери особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Методи та методики дослідження

Для розв'язання окреслених завдань і забезпечення достовірності положень і висновків нами було використано загальнонаукові та специфічні методи дослідження. Серед них – *теоретичні*: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису явища, що досліджується; індуктивний – для встановлення закономірностей,

© Vovchenko Olha

систематизації; *емпіричний*: метод психодіагностики, що дав змогу визначити показники, рівні.

Психологічну діагностику стану сформованості емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку здійснено за методикою «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (за В. Бойком), а також застосовано бесіди і спостереження.

Дослідженням було охоплено 108 підлітків із порушеннями розумового розвитку та 121 учень зі збереженим інтелектом (учні 5–9-х класів). Психодіагностика проводилася відповідно до інструкцій, із дотриманням необхідних вимог і використанням інструментарію у спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті № 17, спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті № 12, загальноосвітній школі № 149 і загальноосвітній школі № 64 (м. Київ).

Результати та дискусії

За результатами діагностики підлітків із порушеннями розумового розвитку за методикою «Діагностика рівня емпатійних здібностей (за В. Бойком) було встановлено сформованість спрямованості психічних процесів, комунікативних властивостей, співпереживання, ідентифікації з оточуючими та дистанціювання від них. Результати діагностики констатують у підлітків із порушеннями розумового розвитку високі показники за шкалою інтуїтивного каналу емпатії (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз шкал каналів емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку (за віковим критерієм, у %)

Шкали	5-й кл.	6-й кл.	7-й кл.	8-й кл.	9-й кл.
Інтуїтивний канал	35	35	45	50	45
Раціональний канал	15	20	20	25	25
Емоційний канал	50	45	35	25	30

Провідним каналом емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку є інтуїтивний (42%), менш вираженими є два інші показники – раціонального (21%) та емоційного (37%) каналів (рис. 1).

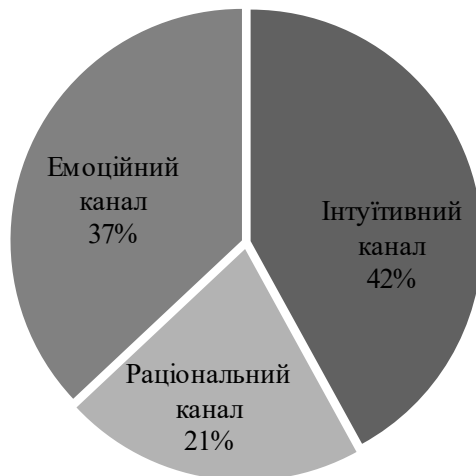


Рис. 1. Порівняльний аналіз загальної представленості каналів емпатії (за методикою В. Бойка) у підлітків із порушеннями розумового розвитку (у %)

Переважання інтуїтивного каналу вказує на високий рівень сформованості здатності до співпереживання й ідентифікації підлітків із партнером, водночас показники дистанціювання характеризуються низьким рівнем. Високі показники інтуїтивного каналу дають підстави припустити, що емоційне ставлення та сприйняття оточуючих підлітками з порушеннями розумового розвитку більше характеризується інтуїтивним, малоусвідомленим, спонтанним, чуттєвим характером, ніж осмисленим сприйняттям партнера, що детерміновано правилами й нормами соціального оточення. На нашу думку, це є позитивною характеристикою досліджуваних підлітків, тому що вони сприймають партнера на

© Vovchenko Olha

інтуїтивному, чуттєвому рівні, разом із тим, їм не вистачає вміння вчасно дистанціюватися.

Відповідно до отриманих результатів діагностики емпатії підлітків із порушеннями розумового розвитку, було встановлено, що 75% підлітків мають середній рівень здатності до ідентифікації і 25% – низький рівень (рис. 2).



Рис. 2. Рівень здатності до ідентифікації емоційних станів (за методикою В. Бойка) у підлітків із порушеннями розумового розвитку (у %)

Показник ідентифікації у досліджуваних підлітків констатує достатній рівень сформованості вміння розуміти партнера на основі співпереживання, вміння поставити себе на місце іншого, розуміння людини шляхом неусвідомленого ототожнення її з собою. Середній рівень ідентифікації (за методикою В. Бойка) вказує на легкість, рухливість і гнучкість емоцій, достатню сформованість психічних процесів (уваги, сприймання), здатність до наслідування, копіювання емоцій партнера.

За результатами діагностики варто зазначити, що у підлітків із порушеннями розумового розвитку констатовано недостатньо сформовану здатність устанавлювати довготривалі комунікативні зв'язки, на що вказує низький рівень (70%) проникаючої здатності емпатії у процесі комунікації (рис. 3).

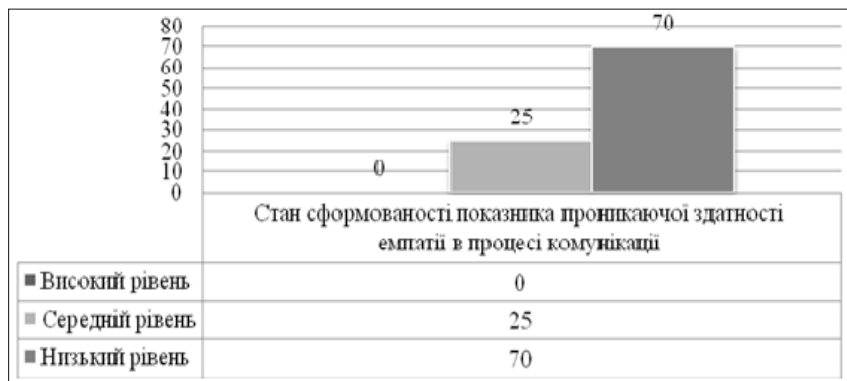


Рис. 3. Стан сформованості показника проникаючої здатності емпатії у процесі комунікації у підлітків із порушеннями розумового розвитку (у %)

Підлітки зі збереженим інтелектом, на відміну від підлітків із порушеннями розумового розвитку, характеризуються високими показниками за шкалою емоційного каналу емпатії (табл. 2). Провідним каналом емпатії у підлітків зі збереженим інтелектом є емоційний (51%), менш вираженими є два інші показники – раціональний (25%) та інтуїтивний (24%) канали (рис. 4). Це вказує на те, що підліток зі збереженим інтелектом може співпереживати, ідентифікувати себе з партнером, але, на відміну від підлітка з порушеннями розумового розвитку, здатний вчасно дистанціюватися.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз шкал каналів емпатії у підлітків зі збереженим інтелектом (за віковим критерієм, у %)

Шкали	5-й кл.	6-й кл.	7-й кл.	8-й кл.	9-й кл.
Інтуїтивний канал	30	20	20	25	25
Раціональний канал	25	30	35	20	15
Емоційний канал	45	50	45	55	60

Крім того, комунікативний процес у підлітків зі збереженим інтелектом базується не на інтуїтивному сприйманні партнера, як констатовано у підлітків із порушеннями розумового розвитку, а на емоційному каналі, виходячи із соціальних стереотипів, механізмів проекції, переносу та порівняння (співставляючи образи існуючих людей зі свого досвіду з поняттями соціальних стандартів, статусів і ролей).

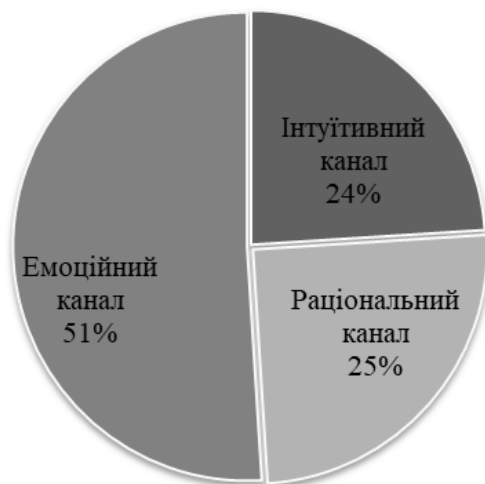


Рис. 4. Порівняльний аналіз загальної представленості каналів емпатії (за методикою В. Бойка) у підлітків зі збереженим інтелектом (у %)

Згідно з отриманими результатами, у підлітків зі збереженим інтелектом ідентифікація емоційних станів характеризується високим рівнем (55%) (рис. 5).

Високий рівень показника ідентифікації свідчить про достатню сформованість здатності до встановлення тривалих комунікативних зв'язків, співпереживання партнеру по спілкуванню, а також уміння вчасно дистанціюватися від партнера, розрізняючи при цьому власні емоції й емоції оточуючих.



Рис. 5. Рівень здатності до ідентифікації емоційних станів (за методикою В. Бойка) у підлітків зі збереженим інтелектом (у %)

Окрім того, варто відзначити високий рівень показника проникаючої здатності емпатії у процесі комунікації підлітків зі збереженим інтелектом (45%) (рис. 6).

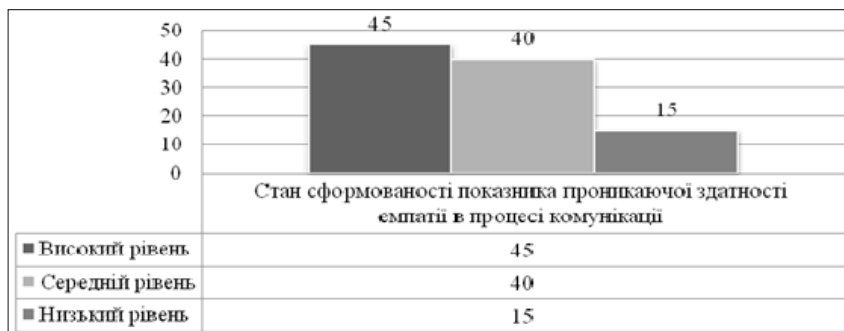


Рис. 6. Стан сформованості показника проникаючої здатності емпатії у процесі комунікації у підлітків зі збереженим інтелектом (у %)

Високі результати за цим показником свідчать про те, що підліток здатен до встановлення тривалих комунікативних зв'язків, що констатується через розуміння емоційних станів оточуючих, уміння співпереживати, співчувати, про-

являти турботу, адекватно реагувати на негативні стани оточуючих (наприклад, не дратувати агресивного співрозмовника, піклуватися про людину, яка плаче, а не сміятися з неї тощо).

Згідно з отриманими даними можна констатувати, що підлітки з порушеннями розумового розвитку характеризуються переважно інтуїтивним каналом емпатії (42%), а підлітки зі збереженим інтелектом – 25%, у підлітків із порушеннями розумового розвитку – 21%. Можна припустити, що низький рівень сформованості цього виду емпатії обумовлюється не інтелектуальним розвитком особистості, а особливостями підліткового віку.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз каналів емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку та підлітків зі збереженим інтелектом (у %)

Канали емпатії у підлітків	Показники каналів емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку	Показники каналів емпатії у підлітків зі збереженим інтелектом
Емоційний	37	51
Раціональний	21	25
Інтуїтивний	42	24

Відтак, за результатами діагностики емпатії як показника сформованості емоційно-вольової сфери особистості та загалом структури особистості з порушеннями розумового розвитку було констатовано у досліджуваних підлітків недостатню сформованість спрямованості психічних процесів, комунікативних властивостей, співпереживання, ідентифікації з оточуючими та дистанціювання від них.

Узагальнюючи отримані результати діагностики показників емпатії, нами було встановлено, що вона характеризується низьким рівнем (88%) у підлітків із порушеннями

розумового розвитку та середнім рівнем (11,8%) у підлітків зі збереженим інтелектом (табл. 4, 5).

Таблиця 4

Порівняльний аналіз стану сформованості емпатійності у підлітків із порушеннями розумового розвитку (у %)

Рівень сформованості	5-й кл.	6-й кл.	7-й кл.	8-й кл.	9-й кл.	Загальний
Високий	–	–	–	1	–	0,2
Середній	6	9	13	13	18	11,8
Низький	94	91	87	86	82	88,0

Таблиця 5

Порівняльний аналіз стану сформованості емпатійності у підлітків зі збереженим інтелектом (у %)

Рівень сформованості	5-й кл.	6-й кл.	7-й кл.	8-й кл.	9-й кл.	Загальний
Високий	9	13	16	16	23	16
Середній	81	71	75	64	69	71
Низький	10	16	9	20	8	13

Отже, низький рівень сформованості емпатійності у підлітків із порушеннями розумового розвитку дає підстави констатувати: низьку диференціацію образу «Я»; низьку адаптованість до зовнішніх стимулів (низький рівень адекватності вираження емоції відповідно до ситуації); сформованість провідної емоційної модальності – гніву; недостатню опосередкованість міжособистісних контактів, комунікативної здатності; неусвідомлене співпереживання, ідентифікацію з оточуючими та дистанціювання від них.

Висновки

Теоретико-методологічний аналіз проблеми емпатії дав змогу виявити достатньо широкий спектр позицій учених у

дослідженнях цього феномену, який не позбавлений суб'єктивності в його обґрунтуванні. Емпатія визначається як психічний процес, спрямований на моделювання внутрішнього світу переживань підлітка (що характеризується динамічністю, процесуальністю і фазовістю); як психічна реакція у відповідь на стимул; як властивість або здатність особистості, що розкривається в умінні давати опосередкований емоційний відгук на переживання іншого, що включає рефлексію внутрішніх станів, думок і почуттів самого суб'єкта емпатії. У ході досліджень ми дійшли висновку, що емпатія – це єдність соціальних і психологічних проявів особистості; взаємозв'язок мотиваційної та регулятивної сфер; зв'язок саморегуляції особистості з мораллю й інтелектом; система, здатна до самовдосконалення; специфічна особливість емоційно-вольової сфери особистості підлітка; елемент морального розвитку та вчинку особистості; елемент рефлексії; системно-організований процес внутрішньої психічної активності особистості.

За результатами теоретичного аналізу та психодіагностики встановлено, що емпатія у підлітків із порушеннями розумового розвитку формується як під впливом загальних особливостей їх психічної діяльності, так і під впливом специфічних особливостей, що визначаються: слабкістю й неврівноваженістю нервових процесів; порушенням пластичності та рухливості нервової системи; специфікою функціонування пізнавальних процесів; специфікою формування видів діяльності; специфікою формування «Я-концепції», соціальним оточенням і найближчим колом спілкування підлітка тощо.

Подальші дослідження емпатійності й емоційно-вольової сфери підлітків із порушеннями розумового розвитку дозволять розробити комплексну програму психологічної корекції афективної структури таких підлітків із метою формування гармонійного розвитку й адаптації до соціуму. Подібні розробки сприяють гармонізації соціальної ситуації

розвитку підлітка з порушеннями розумового розвитку як забезпечення зовнішніх передумов формування свідомості, саморегуляції, самоконтролю та «Я-концепції». Визначений стан і рівень сформованості емпатії виступають підґрунтям також для розроблення ефективного психологічного супроводу підлітків із порушеннями розумового розвитку в шкільній і позашкільній діяльності.

Література

- Бех І. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
- Бойко В. Оценка эмпатии личности. Санкт-Петербург : Креп, 2002. 231 с.
- Выготский Л. Педология подростка. Москва : Педагогика, 1981. 504 с.
- Журавльова Л. Психология эмпатии. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 327с.
- Лебединская К. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков. Москва : Педагогика, 1988. 168 с.
- Ліхацька Т. Психологія розумово відсталого підлітка. Київ : Центр знань, 2001. 204 с.
- Пагава Д. Емпатія підліткового віку за умов психофізіологічних порушень. Харків : Київські читання, 2017. 202 с.
- Рябовол Т. Емпатії в процесах онтогенетичної адаптації особистості. Вінниця : КМП РТ, 2017. 182 с.
- Савчин М. Вікова психологія. Київ : Зміст, 2005. 243 с.
- Сухарева Г. Педагогика чувств. Киев : Знания, 1992. 147 с.
- Хоменко М. Емоційно-вольова сфера дітей з розумовою відсталістю: гендерний аналіз. Київ : Солдт ЛТ, 2014. 176 с.
- Эльконин Д. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Москва : Просвещение, 1967. 360 с.
- Яковенко О. Психокорекційні методики формування та корекції емоційно-вольової сфери підлітків з порушеннями психофізіологічного розвитку. Чернівці : Ліга, 2012. 112 с.
- Freud, A. (1958). Adolescence: the psychoanalytic study of the child. New York. 109 p.
- McDougall, W. (1921). Physiological psychology. London. 218 p.
- Rogers, C. (1959). Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart. 167 p.
- Sullivan, H. (1970). Personal psychopathology. New York : B&D Books. 189 p.
- Wanda, A. (2004). Emotional – cognitive structuring. Toronto. 148 p.

References

- Bekh, I. (2003). *Vykhovannia osobystosti [Personality education]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Boiko, V. (2002). *Otsenka empatii lichnosti [Evaluation of personality's empathy]*. Sankt-Peterburg : Krep [in Russian].
- Vygotskii, L. (1981). *Pedologiia podrostrka [Pedology of a teenager]*. Moskva : Pedagogika [in Russian].
- Elkonin, D. (1967). *Vozrastnyie i individualnyie osobennosti mladshikh podrostrkov [Age and individual characteristics of junior adolescents]*. Moskva : Prosveshcheniie [in Russian].
- Zhuravliova, L. (2007). *Psykhoholiia empatii [Psychology of empathy]*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Lebedinskaia, K. (1988). *Podrostrki s narusheniiami v affektivnoi sfere: kliniko-psykhologicheskaiia kharakteristika «trudnykh» podrostrkov [Adolescents with disorders in the affective sphere: the clinical and psychological characteristics of «difficult» adolescents]*. Moskva : Pedagogika [in Russian].
- Likhatska, T. (2001). *Psykhoholiia rozumovo vidstalooho pidlitka [Psychology of a mentally retarded teenager]*. Kyiv : Tsentr znan [in Ukrainian].
- Pahava, D. (2017). *Empatiia pidlitkovoho viku za umov psykhofiziolo-hichnykh porushen [Empathy of adolescence under the conditions of psychophysiological disorders]*. Kharkiv : Kyivski chytannia [in Ukrainian].
- Riabovol, T. (2017). *Empatii v protsesakh ontohenetychnoi adaptatsii osobystosti [Empathy in the processes of ontogenetic adaptation of personality]*. Vinnytsia : KMP RT [in Ukrainian].
- Savchyn, M. (2005). *Vikova psykhoholiia [Age psychology]*. Kyiv : Zmist [in Ukrainian].
- Sukhareva, G. (1992). *Pedagogika chuvstv [Pedagogy of feelings]*. Kiev : Znaniia [in Russian].
- Khomenko, M. (2014). *Emotsiino-voliiova sfera ditei z rozumovoiu vidstaliituu: hendernyi analiz [Emotional-volitional sphere of children with mental retardation: gender analysis]*. Kyiv : Soldt LT [in Ukrainian].
- Yakovenko, O. (2012). *Psykhokorektsiini metodyky formuvannia ta korektsii emotsiino-voliiovoi sfery pidlitkiv z porushenniamy psykhofiziolo-hichnoho rozvytku [Psychocorrectional methods of formation and correction of emotional-volitional sphere of adolescents with disorders of psychophysiological development.]*. Chernivtsi : Liha [in Ukrainian].
- Freud, A. (1958). *Adolescence: the psychoanalytic study of the child*. New York.

- McDougall, W. (1921). *Physiological psychology*. London.
- Rogers, C. (1959). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart [in German].
- Sullivan, H. (1970). *Personal psychopathology*. New York : B&D Books.
- Wanda, A. (2004). *Emotional – cognitive structuring*. Toronto.

Вовченко Ольга. Психологічні особливості формування емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку

АНОТАЦІЯ

Мета публікації полягає у виявленні й експериментальній перевірці стану сформованості емпатії та її впливу на формування емоційно-вольової сфери підлітків із порушеннями розумового розвитку. Мета дослідження забезпечувалася поетапним вирішенням основних завдань: по-перше, констатування стану сформованості емпатії шляхом виявлення компонентів, показників і рівнів сформованості; по-друге, визначення основних чинників становлення емпатії у підлітків із порушеннями розумового розвитку; по-третє, встановлення провідних умов, що впливають на емпатію як складову емоційно-вольової сфери особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Для розв'язання окреслених завдань і забезпечення достовірності положень і висновків було використано загальнонаукові та специфічні **методи дослідження**. Серед них – теоретичні й емпіричні методи, що дало змогу встановити кількісні та якісні характеристики досліджуваного явища, охарактеризувати показники й установити рівні. Було проведено психодіагностику відповідно до вимог та інструкцій використаної методики, крім того, з підлітками проводилися бесіди, мало місце спостереження за поведінкою у звичних для них умовах у процесі навчальної діяльності. З метою порівняння й аналізу явища емпатії також було проведено діагностику підлітків зі збереженим інтелектом відповідних вікових категорій за тими ж самими умовами, що й стосовно підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Результати дослідження. За результатами діагностики емпатії як показника сформованості емоційно-вольової сфери особистості та загальною структури особистості у підлітків із порушеннями розумового розвитку було констатовано недостатню сформованість спрямованості психічних процесів, комунікативних властивостей, співпереживання, ідентифікації з оточуючими та дистанціювання від них. Було встанов-

лено, що рівень емпатійних здатностей характеризується низьким рівнем у підлітків із порушеннями розумового розвитку та середнім рівнем у підлітків зі збереженим інтелектом. Також детально було охарактеризовано канали емпатії та рівні їх сформованості у підлітків означених категорій.

Висновок. Отримані результати дали змогу констатувати у підлітків із порушеннями розумового розвитку низьку диференціацію образу «Я»; низьку адаптованість до зовнішніх стимулів (низький рівень адекватності вираження емоції відповідно до ситуації); сформованість провідної емоційної модальності гніву; недостатню опосередкованість міжособистісних контактів, комунікативної здатності; неусвідомлене співпереживання, ідентифікацію з оточуючими та дистанціювання від них.

Ключові слова: підлітковий вік, порушення розумового розвитку, емоційно-вольова сфера, емпатія, співпереживання, співчуття, емоційний відгук.

Вовченко Ольга. Психологические особенности формирования эмпатии у подростков с нарушениями умственного развития

АННОТАЦИЯ

Цель публикации заключается в выявлении и экспериментальной проверке состояния сформированности эмпатии и ее влияния на формирование эмоционально-волевой сферы подростков с нарушениями умственного развития. Цель исследования обеспечивалась поэтапным решением основных задач: во-первых, констатация состояния сформированности эмпатии путем выявления компонентов, показателей и уровней сформированности; во-вторых, определение основных факторов становления эмпатии у подростков с нарушениями умственного развития; в-третьих, установление ведущих условий, влияющих на эмпатию как составную часть эмоционально-волевой сферы личности подростков с нарушениями умственного развития.

Для решения определенных задач и обеспечения достоверности положений и выводов были использованы общенаучные и специфические **методы исследования**. Среди них – теоретические и эмпирические методы, что позволило установить количественные и качественные характеристики исследуемого явления, охарактеризовать показатели и

установити рівні. Було проведено психодіагностику в відповідності з вимогами та інструкцією до використаної методики, крім того, з підлітками проводилися бесіди, мало місце спостереження за поведінкою в звичайних для них умовах в процесі навчальної діяльності. З метою порівняння та аналізу прояву емпатії була також проведена діагностика підлітків з збереженим інтелектом відповідного віку, дотримуючи ті ж умови діагностики, що і відносно підлітків з порушеннями умовного розвитку.

Результати дослідження. По результатам діагностики емпатії як показателя сформованості емоційно-вольової сфери особистості та в цілому структури особистості у підлітків з порушеннями умовного розвитку було констатовано недостатню сформованість спрямованості психічних процесів, комунікативних властивостей, співпереживання, ідентифікації з оточуючими та дистанціювання від них. Було встановлено, що рівень емпатических здібностей характеризується низьким рівнем у підлітків з порушеннями умовного розвитку та середнім рівнем у підлітків з збереженим інтелектом. Також докладно були охарактеризовані канали емпатії та рівень їх сформованості у підлітків вказаних категорій.

Висновки. Отримані результати дозволили констатувати у підлітків з порушеннями умовного розвитку низьку диференціацію образу «Я»; низьку адаптованість до зовнішніх стимулів (низький рівень адекватності вираження емоції в відповідності з ситуацією); сформованість ведучої емоційної модальності – гніву; недостатню опосередкованість міжособистісних контактів, комунікативної здібності; несвідоме співпереживання, ідентифікацію з оточуючими та дистанціювання від них.

Ключові слова: підлітковий вік, порушення умовного розвитку, емоційно-вольова сфера, емпатія, співпереживання, співчуття, емоційна реакція.

Original manuscript received February 06, 2020

Revised manuscript accepted March 10, 2020

Methodological Principles of Research of the Phenomenon of Procrastination

Методологічні засади дослідження феномену прокрастинації

Olena Zhuravliova

Ph.D in Psychology, Doctoral Student, Department of Psychology and Sociology, Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4889-0239>

Researcher ID: T-2567-2019

E-mail: Zhuravlova.Olena@eenu.edu.ua

Олена Журавльова

Кандидат психологічних наук, докторант факультету психології та соціології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк (Україна)

ABSTRACT

The author proves the relevance of the study of procrastination to be a stable personal construct. The consequences of the increased tendency of the individual to exhibit dilatory behavioral reactions are outlined.

***The purpose of the article** is to construct a theoretical and methodological base for a comprehensive study of the phenomenon of procrastination. The main **methods of research** were theoretical analysis and modeling, which formed the basis for determining the structure of this disposition.*

***The results of the theoretical study** of the problem indicate the necessity to interpret procrastination as a holistic concept, the influence of which is in all*

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Zhuravliova Olena



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Zhuravliova Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.88-111>

dimensions of the personality's life. The analysis of the essence of the studied concept makes it possible to point out its multidimensionality and determinability by a wide range of psychological, social and physiological factors. The basis for the creation of the model of personality of the procrastinator was the principles of the post-nonclassical scientific paradigm, the principles of systematic, structural, continuity and biopsychosocial approach of J. Angell. Due to the certain methodological approach, the author notes that procrastination at the macro-systemic level functions as a multidimensional integral stable personal formation, and in the subsystem sphere it is represented by psychosocial and biological substructures.

The psychosocial field of procrastination is considered as a set of individual personality traits that are formed and transformed by the inclusion of a person in a wide range of reference groups and the process of socialization in general. From the point of view of the author, the specified dimension of a person being predisposed to procrastination is manifested in his way of thinking, emotional experiences and peculiarities of behavior. Thus, within the psychosocial area, the cognitive-reflexive, affective-motivational and connective-regulatory levels of procrastinator functioning are distinguished.

The biological substructure contains two components: a neurophysiological (specific features in the activity of areas of the cerebral cortex of persons being predisposed to delaying important cases) and psychosomatic (specific somatic disorders associated with the individual's procrastination tendency).

Conclusion. *Thus, an integral multilevel model of procrastination as a stable personal construct was formed, requiring further empirical verification.*

Key words: *procrastination, systemic unity, structural, continuity, psychosocial and biological substructure.*

Вступ

Найважливішими характеристиками особистості для успішної адаптації в сучасних умовах мінливої соціальної реальності є її активність і здатність до ефективної саморегуляції. Водночас надмірна насиченість інформаційного простору та динамічність життя часто виступають детермінантами емоційної напруги індивіда та порушення здатності до оптимального структурування власного часу. Як наслідок, спостерігаємо стрімке зростання схильності людей до

прояву прокрастинації (іраціонального відкладання важливих справ на невизначений термін) як однієї з неадаптивних захисних поведінкових реакцій. Деструктивність наслідків зазначеного феномену проявляється у широкому спектрі емоційних проблем (тривога, страх, депресія), соматичних порушень (головний біль, виснаження), труднощів у міжособистісних стосунках.

З огляду на це, закономірним є високий рівень наукового інтересу до цього явища. Узагальнення результатів ґрунтовного теоретичного аналізу досліджуваної проблеми як у зарубіжній, так і у вітчизняній літературі дає підстави стверджувати, що попри наявність широкого спектра наукових поглядів щодо сутності прокрастинації, дискусійним і недостатньо висвітленим залишається питання структурної організації цього концепту та змістового наповнення його компонентів.

Завдання статті

Відтак, ключовим завданням нашої наукової роботи є конструювання методологічної бази в сукупності усіх рівнів методології загальної психології для комплексного вивчення прокрастинації як особистісного конструкту.

Методи та методики дослідження

У дослідженні здійснено теоретичний аналіз наукової літератури та застосовано метод моделювання для реалізації сформульованої задачі.

Результати та дискусії

Одним із найефективніших способів конкретизації змістового наповнення феномену прокрастинації вважаємо створення її теоретичної моделі, необхідної для ефективної організації подальшого емпіричного вивчення цього феномену. Поняття «модель» (від лат. «*modelium*» – зразок, образ, спосіб) Ю. Дмитрієва та В. Грязева-Добшинська пропонують

© Zhuravliova Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.88-111>

тлумачити як мисленнево уявлюваний або матеріально реалізований аналог певного явища чи системи, що відтворює суттєві властивості досліджуваного об'єкта та може замінити його у процесі пізнання (Дмитриєва & Грязева-Добшинская, 2013). Подібне визначення представлено й у «Філософському словнику» А. Грицанова, на думку якого, зазначений термін слід інтерпретувати як об'єкт-замінник, що за визначених умов може замінювати об'єкт-оригінал, відтворюючи його основні характеристики (Грицанов, 1998: 435).

Отже, моделювання є інструментом наукового мислення, зорієнтованим на досягнення сутності реального явища (процесу, властивості) шляхом створення та дослідження його спрощеного зображення (умовного образу). Відтак, погоджуємося з твердженням, відповідно до якого цей метод певною мірою є різновидом абстрактно-логічного пізнання (Никандров, 2003). Для розкриття змісту поняття моделювання використовують різні категорії: «уподібнення», «символізація», «аналогія», «відображення», «відповідність», «наслідування» тощо. Як зазначає В. Штрофф, окреслений процес передбачає відтворення окремих сторін прототипу (Штрофф, 1996).

Отже, розробка моделі є міцним підґрунтям для: системного та всебічного вивчення сутнісних характеристик, принципів розвитку і взаємодії досліджуваного феномену з навколишньою дійсністю; визначення найоптимальніших способів управління об'єктом з огляду на попередньо сформульовану мету; прогнозування ймовірних прямих і опосередкованих наслідків реалізації впливу обраними засобами на досліджуваний параметр (Горстко, 1994). Л. Хоружа відзначає, що моделювання виконує ілюстративну, пояснювальну, критеріальну, евристичну, прогностичну й перетворювальну функції (Хоружа, 2004: 260). Отже, беззаперечною перевагою використання цього методу є можливість емпіричної апробації теоретичних положень, закладених у модель дослідником, у самостійно визначених ним умовах.

Моделювання повинно здійснюватися з урахуванням усіх засад і принципів побудови науки. Значення методології для розвитку психологічного вчення важко переоцінити. Як зазначає В. Рибалка, вона є необхідним фундаментом для осягнення, пізнання й трансформації предмета психології, а поглиблення наукового знання за рахунок включення нових фактів і емпіричних даних, зафіксованих ученими, можливе лише при оновленні методологічних систем. Окрім цього, В. Рибалка акцентує увагу й на тому, що рух думки дослідника в межах методологічного простору у «вертикальному напрямку» передбачає сходження від конкретного (буття окремої людини) до абстрактного (світоглядних проблем, філософських категорій), і навпаки, що полегшує орієнтацію професійного психолога у власній науці (Рибалка, 2003).

Більшість науковців слідом за Е. Юдіним у вертикальній структурі методології виокремлюють чотири рівні: 1) вищий рівень філософської методології; 2) загальнонаукові принципи дослідження; 3) конкретно-наукову методологію; 4) методику і техніку дослідження (Юдин, 1978). Саме перші три щаблі цієї рівневої схеми складають основу для розробки інтегральної моделі прокрастинації, її емпіричної верифікації й інтерпретації отриманих даних (табл. 1).

Вищий рівень філософської методології у межах нашого дослідження представлений постнекласичною науковою парадигмою, яка зародилася наприкінці 80-х рр. ХХ ст. в результаті четвертої інформаційної революції, що призвела до масштабного впровадження в усі сфери суспільного життя новітніх засобів комп'ютерної техніки та комунікаційних технологій, а відтак, трансформувала характер отримання, зберігання й трансляції інформації соціальними суб'єктами (Иноземцев & Удовик, 2011). Формування інформаційного суспільства не лише детермінує зміни у специфіці комунікації всередині наукової спільноти, а й у структурній організації науки загалом.

Таблиця 1

Методологічні основи вивчення сутності прокрастинації

Рівні аналізу	Методологічний інструментарій	Основні положення
1. Вищий рівень філософської методології	Постнекласична парадигма	Прокрастинація трактується як багатомірна цілісність, вплив якої прослідковується в усіх вимірах життя людини
2. Рівень загально-наукових принципів дослідження	Принцип системності	Розгляд прокрастинації з позиції метасистеми, тобто в єдності усіх її компонентів, що функціонують як інтегральна властивість особистості
	Принцип структурності	Тлумачення прокрастинації як цілісного утворення, природа якого встановлюється шляхом визначення сутності його диференційованих елементів та існуючих взаємозв'язків між ними
	Принцип континуальності	Інтерпретація прокрастинації як нестатичної характеристики особистості, схильної до кількісних трансформацій із плином часу
3. Рівень конкретно-наукової методології	Біопсихосоціальний підхід	Вивчення прокрастинації з точки зору багатомірного конструкту шляхом експлікації й опису специфіки її психологічного, соціального та біологічного вимірів

Чітка диференціація та спеціалізація, властиві попереднім етапам розвитку наукового знання, заміщуються інтенсивними процесами синтезу і кооперації (Броннікова, 2015). Отже, однією з ключових особливостей постнекласичної психології є

© Zhuravliova Olena

сичної парадигми є міждисциплінарність, тобто поєднання різних наукових галузей у межах вивчення одного об'єкта. Водночас І. Чернікова вказує на глобальніші зміни, що виявляються у стрімкому розвитку трансдисциплінарності – «виходу» вченими за межі конкретних наук (Чернікова, 2007). Саме такі дослідження здатні «переносити» схеми, категорії, стратегії з практики однієї наукової сфери в іншу (Броннікова, 2015). Тобто, це своєрідна єдність знань за межами конкретних дисциплін.

Розвиток методології цього періоду передбачає «поєднання непоєднуваного» (Асмолов, 2015: 22), «коли наукові школи еволюціонують із «чистих ліній» у змішані дослідницькі рухи» (Асмолов, 2015: 29), стрімко стираються межі між фундаментальними та прикладними дисциплінами. Об'єднання природничих, соціогуманітарних і технічних учень зорієнтоване, насамперед, на вивчення смисложиттєвих проблем загальнолюдського значення і спрямоване на пошук оптимальних способів їх вирішення. Отже, першочерговою умовою розвитку науки у межах цієї парадигми є її практичне значення для соціуму, подолання існуючої прірви між теорією і практикою, відтак, ідеться про якісно новий етап інтеграції знань у суспільство (Броннікова, 2015).

Відображені закономірності представлено у працях М. Гусельцевої, яка зазначає, що постнекласичний період розвитку психології ґрунтується на інтенсивності наукових комунікацій і прагненні дослідників до узгодження різноманітних психологічних теорій (Гусельцева, 2005). Підтримуючи висловлені вченою ідеї, В. Мазілов критикує застосування у межах сучасних досліджень постулату Т. Куна щодо неспівмірності існуючих сьогодні наукових парадигм й акцентує увагу на необхідності кооперації (Мазілов, 2001). Л. Радзиховський зазначає, що джерелом кризи у психології є монізм (Радзиховський, 1989). Ідеї «методологічного плюралізму» підтримує у своїх працях і С. Смирнов (Смир-

нов, 2005). Отже, основне завдання вчених А. Асмолов убаचाє в тому, щоб «знайти між різними теоріями комунікацію і діалог, а не доводити, що може існувати лише одна монопсихологія» (Асмолов, 2015: 19).

Одним із ключових у межах постнекласичної науки є принцип холізму. Такий тип мислення ґрунтується на розумінні людського буття як цілісності (єдності тілесного, душевного та духовного вимірів). Відтак, саме ця парадигма є ефективним підґрунтям для аналізу багатомірних концептів із високою онтологічною та гносеологічною складністю (Воропаєва & Чик, 2015). Окрім того, це спроба вчених перейти від схеми жорсткого детермінізму до індивідуальних і неповторних проявів психічного, поліваріантних сценаріїв розвитку (Татенко, 2009).

Отже, аналіз низки праць (Гусельцева, 2005; Волков, Назаров & Лукьянов, 2015; Нестик, Журавлев & Юревич, 2016), присвячених окресленій проблематиці, дає змогу виокремити принципові характеристики зазначеної парадигми.

1. Мережевий спосіб організації знань – єдність низки наукових концепцій, що ґрунтуються на різних дихотоміях (внутрішнє-зовнішнє, об'єктивне-суб'єктивне, природниче-гуманітарне) й описують окремі аспекти психічної реальності. Відтак, у контексті вивчення прокрастинації вважаємо доречним поєднання ідей щодо її сутності, запропонованих представниками різних психологічних учень: біхевіоризму, когнітивної психології, психоаналізу, а також теорії тимчасової мотивації.

2. Міждисциплінарний дискурс – зближення різних дисциплін і зникнення критерію, що є основою маркування теорії як психологічної, а не соціологічної чи фізіологічної. Такий погляд призводить до створення цілісної та багатомірної картини знання. З огляду на це, розкриття сутності феномену прокрастинації, на нашу думку, потребує її тлумачення не лише з точки зору психологічних механізмів, а

й нейробіологічних закономірностей функціонування людини і, навіть, із позиції деяких економічних теорій (теорія дисконтування).

3. Парадигмальна толерантність – прояв поваги до відмінних поглядів іншої особистості, що є необхідною умовою конструктивного наукового дискурсу.

4. «Легалізація внутрішньосуб'єктного досвіду» – визнання провідного значення особистісного досвіду індивіда у процесі пізнання, зростання значущості інтроспекції як методу осягнення дійсності. Відтак, закономірним є зростання ваги індивідуальних властивостей науковця, зокрема, здатності до нелінійного та цілісного мислення.

5. Методологічний плюралізм, лібералізм – заміна ідеї конфлікту на ідею взаєморозуміння та діалогу, що створює основу для поглиблення розуміння сутності певних об'єктів.

6. «Недоконцептуалізованість понять» – відсутність односторонності у визначенні понять, що зумовлюється когнітивною складністю досліджуваної феноменології.

Отже, постнекласична наука створює підґрунтя для тлумачення прокрастинації як цілісного концепту, вплив якого прослідковується в усіх вимірах життя особистості. Аналіз сутності досліджуваного поняття у межах указаної парадигми, тобто на перехідних різних галузях і дисциплін, дає змогу відзначити його багатомірність і детермінованість широким спектром психологічних, соціальних і фізіологічних чинників, що, з одного боку, породжує гносеологічну складність, а з другого – необхідність узгодження розрізаних наукових поглядів на природу цього феномену з метою поглиблення розуміння його сутності.

На другому рівні методології особливого значення у межах нашого дослідження набувають принципи системності, структурності та континуальності.

Підвищений інтерес до системного підходу серед представників різних наукових сфер зумовлюється його здатністю моделювати цілісність, а не зводити ціле до механіч-

ної суми окремих частин, що сприяє детальному осягненню складних об'єктів. Е. Маркарян стверджує, що зазначений принцип «є однією з фундаментальних стратегій наукового дослідження, історично викликаною необхідністю вивчення складно організованих систем адекватними пізнавальними засобами» (Маркарян, 1972: 77). Системна методологія, на думку Б. Ломова, відіграє роль інтегратора розрізненого психологічного знання, та саме вона «має стати інструментом синтезу даних, накопичених у численних психологічних дисциплінах, і подальшого розвитку загальної теорії психології» (Ломов, 1984: 104). В. Мерлін, висвітлюючи сутність застосування цього принципу до вивчення психічних процесів, акцентує увагу на неможливості залишатися у межах винятково методів і термінів психології. Науковець підкреслює наявність взаємозв'язку як безпосередньо між елементами самої особистості, так і її взаємозалежність із навколишнім середовищем (Мерлін, 1986).

Системність як основу ефективного осягнення дійсності розглядав В. Вернадський. Із точки зору вченого, поділ наукової думки на окремі галузі є умовним, хоча і сприяє ефективнішому вирішенню окремих задач, виокремлюючи в них простіші елементи. Водночас, у якості ключової цілі дослідник указував необхідність створення єдиної картини світу (Вернадський, 2004). Окреслена ідея, на думку Л. Засекіної, сьогодні активно втілюється у межах широкого спектра синергетичних досліджень, що організовуються за принципом конструювання парасольки: концептуальні ідеї, які лежать в основі різних підходів і теорій, об'єднуються в один стрижень предмета пізнання – людини. Отже, очевидно є узгодженість принципу системності з постнекласичною парадигмою, що склала вищий рівень філософської методології нашого дослідження (Засекіна, 2005).

Слово «система» у перекладі з грецької тлумачиться як «ціле, що складається з частин». Інтерес до цього поняття з боку представників різних наукових галузей відобража-

ється у широкому колі підходів до його визначення. Досить часто у науковій літературі зустрічається дефініція, запропонована автором теорії систем Л. фон Берталанфі, який пропонує інтерпретувати це поняття як «сукупність взаємодіючих елементів» (Берталанфі, 1973). Однак дещо детальніше, на нашу думку, сутність цього терміна розкриває визначення, представлене В. Садовським, згідно з яким системою є «впорядкована певним чином множина елементів, які взаємопов'язані між собою і створюють цілісну єдність» (Садовский, 1974: 173).

М. Роговін зауважив, що кожна система відповідає низці універсальних критеріїв (Роговін, 1977):

- є цілісністю, однак характеризується якісно новими властивостями, що не вичерпуються винятково особливостями частин, із яких вона формується;
- детермінується своєю функцією, яку називають системоутворюючою;
- перебуває в енергетичній та інформаційній взаємодії з навколишньою дійсністю;
- знаходиться у постійному процесі розвитку.

Дотримання принципу системності передбачає аналіз прояву властивостей досліджуваного об'єкта як на «метасистемному» (з грец. «meta» – над, після), так і на «субсистемному» (з лат. «sub» – під) рівнях.

У межах нашої наукової розвідки метасистемний вимір виявляється у вигляді єдності усіх компонентів, які функціонують як інтегральна властивість особистості – прокрастинація. Субсистемна площина представлена двома підструктурами (соціально-психологічною та біологічною, зміст яких детально розглядається нижче), а також складовими елементами, що утворюють кожну з цих підсистем.

Органічним доповненням системного принципу є структурний, який передбачає виявлення порядку елементів у системі, її впорядкованість, розкриття поліструктурності

об'єктів дослідження. Поняття «структура» (з лат. «structura» – будова) розглядаємо як внутрішню будову та спосіб взаємодії складових системи (Фролова, 1991). Отже, саме структура інтегрує окремі частини у єдність, в умовах інтенсивних зовнішніх впливів запобігає безладним деструктивним змінам елементів системи, сприяє утриманню її цілісності у межах певної якості. Водночас, наявність структури є необхідною умовою для накопичення кількісних змін усередині системи, що є передумовою її подальшого розвитку і перетворення.

Отже, застосування структурного аналізу об'єктів дослідження дає змогу:

- встановити інтенсивність і частоту зв'язків, що припадають на окремий елемент системи;
- виявити розгалужені та складнопідпорядковані типології взаємозв'язків складових між собою і з цілим;
- визначити співвідношення між інтернальними й екстернальними зв'язками, що свідчить про загальний рівень відкритості досліджуваної системи;
- вивчити можливі та допустимі (в сенсі збереження стабільності) стани макросистеми загалом.

Доцільність застосування структурного принципу при дослідженні прокрастинації зумовлюється специфікою будови цього концепту. Зазначені соціально-психологічний і біологічний виміри прокрастинації формуються з диференційованих елементів. Відтак, необхідною умовою деталізації сутності цього феномену є встановлення його внутрішньої структури, тобто взаємозв'язків між його складовими частинами.

Вагоме місце на цьому методологічному рівні організації нашого дослідження займає принцип континуальності (з грец. «continuum» – протяжний, безперервний), який відображає першопочаткову єдність множини властивостей прокрастинації та безперервність їх розвитку під дією впливу

широкого спектра інтернальних та екстернальних чинників. Тобто, у межах емпіричного вивчення можемо зобразити прокрастинацію у вигляді множини точок неперервної кривої, при цьому в кожній із сусідніх точок респонденти володіють однаковими характеристиками, але різною мірою їх вираженості. Отже, досліджуваний параметр розглядаємо як нестатичну характеристику особистості, яка схильна до кількісних трансформацій із плином часу. Однак, не дивлячись на можливі зміни, очевидна наявність певної інваріантної частини, що і створює підґрунтя для її відокремлення від інших особистісних властивостей. Саме така інваріантна частина, на нашу думку, відображається у структурі прокрастинації.

Отже, з огляду на принцип континуальності процес формування прокрастинації характеризується незавершеністю. Окреслений підхід дає змогу виявити такі характеристики прокрастинації, як зв'язок із навколишньою дійсністю, певна хаотичність, багатомірність.

Використання принципів системності, структурності та континуальності при вивченні прокрастинації потребує виокремлення її системоутворюючих елементів і визначення специфіки взаємодії між ними. Це зумовило вибір конкретно-наукової методології дослідження, представленої біопсихосоціальною моделлю.

Виникнення цієї наукової концепції пов'язують з опублікованою в 1977 р. працею Дж. Енджела під назвою «Потреба у новій медичній моделі: виклик біомедицині». Аналізуючи основні положення класичного біомедичного підходу, автор критикує його ключові ідеї, що трансюють безумовний примат біологічних чинників над психосоціальними у контексті виникнення захворювання людини. Як наслідок, на думку науковця, розлади у роботі організму вважаються єдиною та достатньою умовою розвитку хвороби, дослідник-клініцист зосереджує увагу винятково на фізіологічних

симптомах, що призводить до недооцінювання впливу психологічних чинників на загальний стан пацієнта. Аргументуючи свою позицію, Дж. Енджел представляє результати власних досліджень, які демонструють, що страх, злість, нехтування чи прив'язаність можуть здійснювати безпосередній фізіологічний вплив на організм і його розвиток (Фролова, 2008).

Саме з огляду на окреслені погляди, у якості альтернативи дуалістичній біомедичній моделі, що спонукала до встановлення чіткої межі між тілом, переживаннями та соціальним досвідом пацієнта, науковець запропонував альтернативну холістичну біопсихосоціальну модель, що передбачає вивчення трьох указаних вимірів життя особистості як комплементарних аспектів, тобто таких, що не взаємовиключають, а доповнюють один одного. Варто зауважити, що саме цей інтегральний підхід було покладено в основу розробки в Україні загальнодержавної програми охорони психічного здоров'я, що буде чинною до 2025 р.

Запропоновані Дж. Енджелом ідеї стосувалися, насамперед, проблематики здоров'я, але досить швидко набули популярності та використовуються серед представників різних галузей психологічного знання. Отже, окреслені наукові погляди створюють підґрунтя для тлумачення різних психологічних конструктів як результатів взаємодії психологічних, соціальних і біологічних чинників.

Визначення методологічних засад нашого дослідження дає змогу перейти до конструювання теоретичної моделі прокрастинації.

Ґрунтуючись на висвітлених методологічних принципах, прокрастинацію розглядаємо як особистісний конструкт, що на макросистемному рівні функціонує як багатомірне інтегральне стійке особистісне утворення, а в субсистемній площині представлене психосоціальною та біологічною підструктурами (рис. 1).

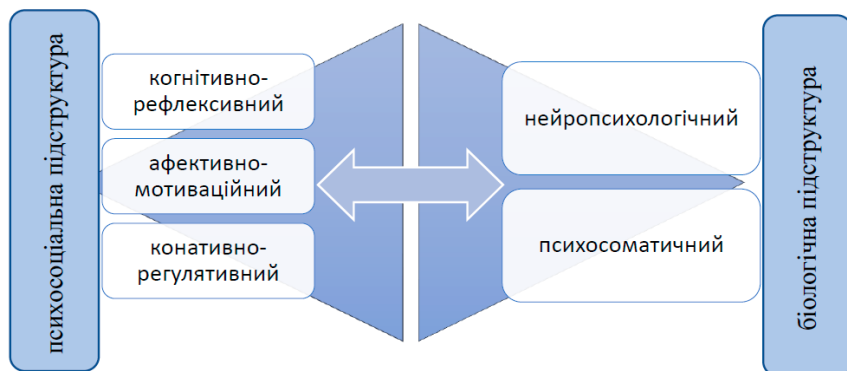


Рис. 1. Інтегральна модель особистості прокрастинатора

Психосоціальну площину прокрастинації розглядаємо як сукупність індивідуальних властивостей особистості, що формуються й трансформуються внаслідок включення людини у широке коло референтних груп і процесу соціалізації загалом.

Звертаючись до вивчення психологічного змісту структури особистості прокрастинатора, науковці акцентують увагу на різних аспектах. Деякі з них зосереджуються на емоційних переживаннях (Chabaud, Ferrand & Maury, 2010), які супроводжують подібне зволікання, водночас у межах інших праць головним об'єктом наукового пошуку стає спосіб мислення (Karas & Spada, 2009) або ж особливості поведінки (Van Eerde, 2003) осіб, схильних до відкладання важливих справ.

В окресленому контексті цікавими є ідеї Елліса й Кнау-са, що склали основу запропонованої вченими раціонально-емотивно-поведінкової теорії, яка ґрунтується на припущенні, відповідно до якого думки, почуття та дії не є розрізненими аспектами, а нерозривно пов'язаними комплементарними утвореннями (Ellis, 1991). З огляду на це, цілком погоджуємося з думкою Вотсона (Watson, 2001), що охоплення прокрастинацією мисленневих, емоційних і поведінкових

© Zhuravliova Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.88-111>

проявів указує на комплексність соціально-психологічної природи цього феномену та визначає необхідність його вивчення з позиції не унітарності, а мультимісності.

Відтак, у структурі психосоціальної складової прокрастинації виокремлюємо когнітивно-рефлексивний, емотивно-мотиваційний і конативно-регулятивний рівні.

Водночас, ґрунтуючись на біопсихосоціальної моделі в концептуалізації прокрастинації, зауважимо, що більшість учених, вивчаючи окреслену проблематику, зосереджується саме на її психосоціальному вимірі. Адже, аналізуючи наукову літературу, фіксуємо, що автори, зазвичай, зорієнтовані на виявлення особистісних властивостей і соціальних умов, пов'язаних зі схильністю індивіда до зволікання. Натомість біологічні основи цього феномену, як правило, залишаються поза увагою дослідників.

Зазначимо, що у великій кількості наукових праць, представлених у сфері нейробиології, підкреслюється чіткий зв'язок схильності індивіда до зволікання з роботою різних ділянок кори головного мозку. Водночас кореляцію цієї особистісної диспозиції вчені все частіше фіксують не лише з кортикальним, а й психосоматичним рівнем функціонування особистості, підкреслюючи підвищену ймовірність виникнення у прокрастинаторів низки тілесних захворювань. З огляду на це, вважаємо доречним у структурі природно-біологічної складової сконструйованої нами моделі виокремлювати два рівні: нейрофізіологічний і психосоматичний.

Висновки

Отже, теоретичний аналіз наукових праць, присвячених проблематиці прокрастинації, заклав підвалини для розробки методологічної основи, необхідної для комплексного вивчення зазначеного феномену. Враховуючи висвітлені особливості постнекласичної наукової парадигми, принципи системності, структурності, континуальності та біопсихосоціального підходу, розглядаємо прокрастинацію

як особистісний конструкт, що функціонує як інтегральне стійке особистісне утворення. Структура цього феномену охоплює психосоціальну складову, що виявляється на когнітивно-рефлексивному, афективно-мотиваційному і конативно-регулятивному рівнях функціонування особистості, а також біологічну підструктуру, що містить нейрофізіологічний і психосоматичний рівні. Перспективи подальшого дослідження передбачають емпіричне вивчення запропонованої теоретичної моделі.

Література

- Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Кому и как разрабатывать методологию психологии? *Сибирский психологический журнал*. 2015. № 55. С. 6–45.
- Берталанфи фон Л. История и статус общей теории систем. *Системные исследования*. Москва : Наука, 1973. 216 с.
- Броннікова Л. В. Постнекласична наука: новий тип виробництва знання. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. 2015. № 250. С. 30–33.
- Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. Москва : Айрис-пресс, 2004. 576 с.
- Волков А. А., Назаров И. Н., Лукьянов А. С. Специфика предмета социально-психологического исследования сквозь призму постнеклассической рациональности. *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2 (23). С. 5214–5218.
- Воропаева Т. С., Чик А. А. Изучение коллективной памяти как фактора формирования национальной идентичности в рамках современного украиноведения. *Сборник научных трудов SWorld (Философия и филология)*. 2015. URL : <http://www.sworld.com.ua/konferm2/287.pdf>.
- Горстко А. Б. Познакомьтесь с математическим моделированием. Москва : Знания, 1994. 160 с.
- Грицанов А. А. Новейший философский словарь. Минск : Скакун, 1998. 896 с.
- Гусельцева М. С. Постнеклассическая рациональность в культурной психологии. *Психологический журнал*. 2005. № 6. С. 5–15.
- Дмитриева Ю. А., Грязева-Добшинская В. Г. Метод моделирования в социальной психологии. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. 2013. № 1 (6). С. 18–26.

- Засекина Л. В. *Структурно-функціональна організація інтелекту*. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2005. 370 с.
- Иноземцев В. А., Удовик В. Е. Информационно-компьютерная революция и становление информационного общества. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2011. № 8 (4). С. 69–74.
- Ломов Б. Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва : Наука, 1984. 444 с.
- Мазилов В. А. *Научная психология: тернистый путь к интеграции*. Ярославль : МАПН, 2001. 237 с.
- Маркарян Э. С. Системное исследование человеческой деятельности. *Вопросы философии*. 1972. № 10. С. 77–87.
- Мерлин В. С. *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. Москва : Педагогика, 1986. 256 с.
- Нестик Т. А., Журавлев А. Л., Юевич А. В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 5. С. 177–192.
- Никандров В. В. *Экспериментальная психология: учебное пособие*. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 480 с.
- Радзиховский Л. А. Логический анализ и проблема понимания в психологии. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 99–106.
- Рибалка В. В. *Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату)*. Київ : Ніка-Центр, 2003. 204 с.
- Роговин М. С. *Структурно-уровневые теории в психологии: методологические основы*. Ярославль : ЯрГУ, 1977. 79 с.
- Садовский В. Н. *Основания общей теории систем: логико-методологический анализ*. Москва : Наука, 1974. 280 с.
- Смирнов С. Д. *Методологический плюрализм и предмет психологии*. *Вопросы психологии*. 2005. № 4. С. 3–8.
- Татенко В. О. *Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми*. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. 298 с.
- Фролова И. Т. *Философский словарь*. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.
- Хоружа Л. Л. *Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04*. Київ, 2004. 365 с.
- Черникова И. В. *Постнеклассическая наука и философия процесса*. Томск : НТЛ, 2007. 252 с.
- Штрофф В. А. *Моделирование и философия*. Москва : Наука, 1996. 301 с.

- Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. Москва : Наука, 1978. 391 с.
- Chabaud, P., Ferrand, C., & Maury, J. (2010). Individual differences in undergraduate student athletes: The roles of perfectionism and trait anxiety perception of procrastination behavior. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 38, 1041–1056.
- Ellis, A. (1991). The revised ABC's of rational-emotive therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9, 139–172.
- Karas, D., & Spada, M. M. (2009). Brief cognitive-behavioral coaching for procrastination: A case series. *Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice*, 2, 44–53.
- Van Eerde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of Psychology*, 137, 421–434.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149–158.

References

- Asmolov, A. G., & Guseltseva, M. S. (2015). Komu i kak razrabatyvat metodologiiu psikhologii? [To whom and how to develop a methodology of psychology?]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal – Siberian journal of psychology*, 55, 6–45 [in Russian].
- Bertalanfi von, L. (1973). Istoriia i status obshchei teorii sistem [History and status of the general theory of systems]. *Sistemnyie issledovaniia – System research*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Bronnikova, L. V. (2015). Postneklasychna nauka: novyi typ vyrobnytstva znannia [Post-nonclassical science: a new type of knowledge production]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnogo universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademii» – Scientific researches of Petro Mohyla Blach Sea National University at the complex «Kyiv-Mohyla Academy»*, 250, 30–33 [in Ukrainian].
- Vernadskii, V. I. (2004). *Biosfera i noosfera [Biosphere and noosphere]*. Moskva : Airis Press [in Russian].
- Volkov, A. A., Nazarov, I. N., & Lukianov, A. S. (2015). Spetsifika predmeta sotsialno-psikhologicheskogo issledovaniia skvoz prizmu postneklassicheskoi ratsionalnosti [The specificity of the subject of socio-psychological research through the prism of post-non-classic rationality]. *Fundamentalnyie issledovaniia – Fundamental researches*, 2 (23), 5214–5218 [in Russian].
- Voropaieva, T. S., & Chik, A. A. (2015). Izuchenie kollektivnoi pamiati kak faktora formirovaniia natsionalnoi identichnosti v ramkakh

- sovremennogo ukrainovedeniia [The study of collective memory as a factor in the formation of national identity in the framework of modern Ukrainian studies]. *Sbornik nauchnykh trudov SWorld (Filosofiia i filologiiia) – Collection of scientific papers SWorld (Philosophy and Philology)*. Retrieved from <http://www.sworld.com.ua/konferm2/287.pdf> [in Russian].
- Gorstko, A. B. (1994). *Poznakomtes s matematicheskim modelirovaniem [Get to know mathematical modeling]*. Moskva : Znaniia [in Russian].
- Gritsanov, A. A. (1998). *Noveishii filosofskii slovar [The latest philosophical dictionary]*. Minsk : Skakun [in Russian].
- Guseltseva, M. S. (2005). Postneklassicheskaia ratsionalnost v kulturnoi psikhologii [Post-non-classical rationality in cultural psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 6, 5–15 [in Russian].
- Dmitrieva, Yu. A., & Griazeva-Dobshinskaia, V. G. (2013). Metod modelirovaniia v sotsialnoi psikhologii [The modeling method in social psychology]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the South Ural State University*, 1 (6), 18–26 [in Russian].
- Zasiekina, L. V. (2005). *Strukturno-funktsionalna orhanizatsiia intelektu [Structural and functional organization of intellect]*. Ostroh : Vyd-vo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» [in Ukrainian].
- Inozemtsev, V. A., & Udovik, V. E. (2011). Informatsionno-kompiuternaia revoliutsiia i stanovlenie informatsionnogo obshchestva [Information and computer revolution and information society formation]. *Istoricheskiie, filosofskiiie, politicheskiiie i yuridicheskiiie nauki, kulturologiia i iskusstvovedeniie. Voprosy teorii i praktiki – Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice*, 8 (4), 69–74 [in Russian].
- Lomov, B. F. (1984). *Metodologicheskiiie i teoreticheskiiie problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Mazilov, V. A. (2001). *Nauchnaia psikhologiia: ternisty put k integratsii [Scientific psychology: the thorny path to integration]*. Yaroslavl : MAPN [in Russian].
- Markarian, E. S. (1972). Sistemnoie issledovaniie chelovecheskoi deiatel'nosti [Systematic study of human activity]. *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*, 10, 77–87 [in Russian].
- Merlin, V. S. (1986). *Ocherk integralnogo issledovaniia individualnosti [Essay on the integral study of personality]*. Moskva : Pedagogika [in Russian].

- Nestik, T. A., Zhuravlev, A. L., & Yurevich, A. V. (2016). Prognoz razvitiia psikhologicheskoi nauki i praktiki k 2030 g. [The perspective of development of psychological science and practice by 2030]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 5, 177–192 [in Russian].
- Nikandrov, V. V. (2003). *Ekspperimentalnaia psikhologiya [Experimental psychology]*. Sankt-Peterburg : Rech [in Russian].
- Radzikhovskii, L. A. (1989). Logicheskii analiz i problema ponimaniia v psikhologii [Logical analysis and the problem of understanding in psychology]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*, 5, 99–106 [in Russian].
- Rybalka, V. V. (2003). *Metodolohichni pytannia naukovoï psikhologii (dosvid osobystisno tsentrovanoi systematyzatsii katehorialno-poniattievoho aparatu) [Methodological Issues of Science Psychology (the experience of personality oriented systematization of categorically-notion equipment)]* Kyiv : Nika-Tsentr [in Ukrainian].
- Rogovin, M. S. (1977). *Strukturno-urovnevyye teorii v psikhologii: metodologicheskiye osnovy [Structural-level theories in psychology: methodological foundations]*. Yaroslavl: YarGU [in Russian].
- Sadovskii, V. N. (1974). *Osnovaniia obshchei teorii sistem: logiko-metodologicheskii analiz [The foundations of the general theory of systems: logical-methodological analysis]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Smirnov, S. D. (2005). Metodologicheskii pliuralizm i predmet psikhologii [Methodological pluralism and the subject of psychology]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*, 4, 3–8 [in Russian].
- Tatenko, V. O. (2009). *Suchasna psikhologhiia: teoretychno-metodolohichni problemy [Modern psychology: theoretical and methodological problems]*. Kyiv : Vyd-vo Nats. aviats. Un-ty «NAU-Druk» [in Ukrainian].
- Frolova, I. T. (1991). *Filosofskii slovar [Philosophical Dictionary]*. Moskva : Politizdat [in Russian].
- Khoruzha, L. L. (2004). Teoretychni zasady formuvannia etychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Theoretical principles of ethical competence development for future primary school teachers]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Chernikova, I. V. (2007). *Postneklassicheskaia nauka i filosofiiia protsessa [Post-non-classical science and philosophy of process]*. Tomsk : NTL [in Russian].
- Shtroff, V. A. (1996). *Modelirovaniie i filosofiiia [Modeling and philosophy]*. Moskva : Nauka [in Russian].

- Yudin, E. G. (1978). *Sistemnyi podkhod i printsip deiatelnosti: metodologicheskiye problemy sovremennoi nauki [Systematic approach and principle of activity: methodological problems of modern science]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Chabaud, P., Ferrand, C., & Maury, J. (2010). Individual differences in undergraduate student athletes: The roles of perfectionism and trait anxiety perception of procrastination behavior. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 38, 1041–1056.
- Ellis, A. (1991). The revised ABC's of rational-emotive therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9, 139–172.
- Karas, D., & Spada, M. M. (2009). Brief cognitive-behavioral coaching for procrastination: A case series. *Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice*, 2, 44–53.
- Van Eerde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of Psychology*, 137, 421–434.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149–158.

Журавльова Олена. Методологічні засади дослідження феномену прокрастинації

АНОТАЦІЯ

Автором обґрунтовано актуальність вивчення прокрастинації як стійкого особистісного конструкту. Окреслено наслідки підвищеної схильності індивіда до прояву дилаторних поведінкових реакцій.

Метою статті є конструювання теоретико-методологічної бази для комплексного дослідження феномену прокрастинації. Основними **методами дослідження** слугували теоретичний аналіз і моделювання, що склали основу для визначення структури зазначеної диспозиції.

Результати теоретичного вивчення проблематики вказують на необхідність тлумачення прокрастинації як цілісного концепту, вплив якого прослідковується в усіх вимірах життя особистості. Аналіз сутності досліджуваного поняття дає змогу відзначити його багатомірність і детермінованість широким спектром психологічних, соціальних і фізіологічних чинників. Основу для створення моделі особистості прокрастинатора склали засади постнекласичної наукової парадигми, принципи системності, структурності, континуальності та біопсихосоціального підходу Дж. Енджела. З огляду на визначену методологічну

базу, автор зазначає, що прокрастинація на макросистемному рівні функціонує як багатомірне інтегральне стійке особистісне утворення, а в субсистемній площині представлена психосоціальною та біологічною підструктурами.

Психосоціальна площина прокрастинації розглядається як сукупність індивідуальних властивостей особистості, що формуються й трансформуються внаслідок включення людини у широке коло референтних груп і процесу соціалізації загалом. Із точки зору автора, цей вимір індивіда, схильного до зволікання, виявляється у способі його мислення, емоційних переживаннях та особливостях поведінки. Відтак, у межах психосоціальної площини виокремлюються когнітивно-рефлексивний, афективно-мотиваційний і конативно-регулятивний рівні функціонування прокрастинатора.

Біологічна підструктура містить два компоненти: нейрофізіологічний (специфічні особливості в активності ділянок кори головного мозку осіб, схильних до відтермінування важливих справ) і психосоматичний (специфічні соматичні порушення, пов'язані зі схильністю індивіда до прокрастинації).

Висновок. Отже, було сформовано інтегральну багаторівневу модель прокрастинації як стійкого особистісного конструкту, що потребує подальшої емпіричної перевірки.

Ключові слова: прокрастинація, системність, структурність, континуальність, психосоціальна та біологічна підструктура.

Журавлёва Елена. Методологические основы исследования феномена прокрастинации

АННОТАЦИЯ

Автором обосновано актуальность изучения прокрастинации как устойчивого личностного конструкта. Указано последствия повышенной склонности индивида к проявлению дилаторных поведенческих реакций.

Целью статьи является конструирование теоретико-методологической базы для комплексного исследования феномена прокрастинации. Основными **методами исследования** послужили теоретический анализ и моделирование, которые составили основу для изучения структуры данной диспозиции.

© Zhuravliova Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.88-111>

Результаты теоретического изучения проблематики указывают на необходимость определения прокрастинации как целостного концепта, влияние которого прослеживается во всех аспектах жизни личности. Анализ сущности исследуемого понятия позволяет отметить его многомерность и детерминированность широким спектром психологических, социальных и физиологических факторов. Основу для создания модели личности прокрастинатора составили принципы постнеклассической научной парадигмы, принципы системности, структурности, континуальности и биопсихосоциального подхода Дж. Энджела. Учитывая определенную методологическую базу, автор отмечает, что прокрастинация на макросистемном уровне функционирует как многомерное интегральное устойчивое личностное образование, а в субсистемной плоскости представлена психосоциальной и биологической подструктурами.

Психосоциальная плоскость прокрастинации рассматривается как совокупность индивидуальных свойств личности, которые формируются и трансформируются в результате включения человека в широкий круг референтных групп и процесса социализации в целом. С точки зрения автора, указанное измерение индивида, склонного к откладыванию, проявляется в образе его мышления, эмоциональных переживаниях и особенностях поведения. Следовательно, в пределах психосоциальной плоскости выделяются когнитивно-рефлексивный, аффективно-мотивационный и конативно-регулятивный уровни функционирования прокрастинатора.

Биологическая подструктура содержит два компонента: нейрофизиологический (специфические особенности активности участков коры головного мозга лиц, склонных к отсрочке важных дел) и психосоматический (специфические соматические нарушения, связанные со склонностью индивида к прокрастинации).

Вывод. Таким образом, была сформирована интегральная многоуровневая модель прокрастинации как устойчивого личностного конструкта, которая требует дальнейшей эмпирической проверки.

Ключевые слова: прокрастинация, системность, структурность, континуальность, психосоциальная и биологическая подструктура.

Original manuscript received January 26, 2020

Revised manuscript accepted March 05, 2020

© Zhuravliova Olena

The Role of the Emotional Intelligence in Making Materials More Contextually Appropriate

Роль емоційного інтелекту в актуалізації контекстуальності матеріалу, що вивчається

Eduard Ivashkevych

Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of the Humanities, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-4615>

Researcher ID: V-8872-2018

E-mail: ivashkevych.e@gmail.com

Едуард Івашкевич

Доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне (Україна)

Ruslan Simko

Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9147-9541>

Researcher ID: F-2765-201

E-mail: 7kort@ukr.net

Руслан Сімко

Кандидат психологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський (Україна)

The author's contribution: E. Ivashkevych – 50%, R. Simko – 50%.

Авторський внесок: Е. Івашкевич – 50%, Р. Сімко – 50%.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Ivashkevych Eduard, Simko Ruslan



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Ivashkevych Eduard, Simko Ruslan

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.112-132>

ABSTRACT

The purpose of the research is to provide theoretical justification and practical development of the perceptually-emotive component of communicative techniques as the ways of making materials more context appropriate. The last one in a great degree influences on the development of emotional intelligence of the person.

Methods of the research. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

The results of the research. Emotions and perceptions in organizing a lesson of foreign languages were entrusted into many of the alternative and game techniques, pedestal and intensive ones. Heuristic learning is always open, which gives each teacher a space for creativity, develops and strengthens the pupils' perception of the educational material, the perception of school and a lesson as a whole. The educational material is considered and presented as a heuristic one. Only under this condition when the assimilation of the material takes place simultaneously at the level of data of two spheres – emotional and perceptual – we can tell about actualizing the emotional intelligence of the person. At the same time, the actual educational material is supplemented with positive background information in order to combine associative relationships with the positive emotions and emotional experiences, in particular among teenagers.

Emotional intelligence is the integrative concept and it includes a multitude of varied abilities, knowledge and skills, the importance and necessity of the development of which does not call into questions of psychologists and teachers. Researchers offer different variants of the structure of the emotional intelligence and conduct discussions about the components of this concept. Among the components of emotional intelligence, the authors singled out such abilities, as: 1) perception of emotions (identification of emotions by persons, in design, in music, in stories); 2) emotional assistance (transference of feelings, decision making on basis of emotions); 3) emotional understanding (definition of the subject of emotions, mixing the emotions, emotional transfer, emotional perspectives); 4) emotional control (managing one's own emotions, managing emotions of others).

Conclusions. In our research we proposed the following components of emotional intelligence: 1) self-consciousness (emotional self-consciousness,

self-esteem, self-confidence); 2) social awareness (empathy, organizational awareness, self-orientation); 3) self-government (self-control, adaptability, initiative, orientation towards achievement); 4) social skills (leadership, influence, communication, actualization of personal changes, the behavior in conflict situations, the activity within micro-groups, link building).

It was shown that there were absolutely precise ways of determining different types of cognitive activity. Each person peculiarly combines different types of cognitive activity, each child has his / her own individual type of knowledge, which must correspond to their style of learning. Therefore, the main attention when working on the basis of the heuristic approach should be paid not to determine the type of cognitive activity of each pupil, but to use such a style of learning, in which pupils will be involved into various types of cognitive activity.

Before answering the teacher's questions, the pupil must extract the information required for the answer. It can be in the form of visual, auditory and kinesthetic (based on muscle senses) images. These processes occur at the level of consciousness. Then perceived information should also be presented visually, auditory and kinesthetically. This is a conscious action.

Key words: *emotional intelligence, peculiarities of perception, perceptually-emotive component of communicative techniques, self-consciousness, social awareness, self-government, social skills.*

Introduction

The recent global geopolitical and economic changes put forward new training requirements. Thus, the growing need for specialists capable of freely communicating in foreign languages led to the orientation of teaching a foreign language to the development of a foreign language communicative competence. The process of formation of foreign-language communicative competence presupposes, the development of the communicative significance of simulated situations is the main task nowadays.

In the last decade a lot of interesting researches were done, the purpose of which was to improve the quality of teaching a foreign language at school. However, these researches were organized in practically the same direction, in the direction

of streamlining and optimizing the methodology of teaching a foreign language at the expense of strengthening the person's activity on the development of pupils' memory, learning the lexical units necessary for the translation of texts.

Once again, to address the problem of teaching a foreign language, we were encouraged by the changes that took a great place at the present time at Ukrainian school. Today it is quite obvious that the purpose of teaching a foreign language in the junior classes involves developing the ability to read and to translate special literature. The development of intercultural communication, the expansion of international cooperation in various fields of the activity, set the task of having the means of intercultural communication of a specialist of any professional activity at the English lessons. Without having the opportunity to make adjustments to the terms of studying, for example, increasing the number of classrooms, individualized differentiated learning, internships for pupils being abroad, we have attempted to develop English learning tools based on the concept of *perceptive-emotional component of communicative techniques as ways of making materials more context appropriate*. We are talking about the emotions and perceptions of the main psychic phenomena that exercise have to influence necessarily on the nature of educational activities of people. In this case we mean the emotional intelligence of the person.

The relevance of our research is reasoned by the need to clarify and expand the notions of two important psychological phenomena – *perception and emotion* as means of teaching adolescents to speak a foreign language. Some psychologists (Honcharuk & Onufriieva, 2018; Mykhalchuk, 2017) underline the dependence of the success of the study of non-native language according to the characteristics of the emotional and perceptual activity of pupils, and, in our opinion, a problem which needs further development and refinement remains.

The outlined problem is particularly relevant to the context of learning a foreign language by adolescents. The content

of learning (assimilation of all types of speech activity, the formation of speech skills) involves the active use of emotional and perceptual processing of educational material. At the same time, for instructors of a middle level of teaching is a characteristic of the inadequacy of perception and assimilation of studied material, which is a consequence of pupil's nervous and mental exhaustion, which is associated with overload during the transition from the very beginning – from elementary school. On the other hand, adolescents do not have sufficiently complete and accurate representations about the potential possibilities of their own perceptual and emotional activity in the educational process. Speaking about the necessity of developing a set of abilities, qualities and characteristics, united by the concept of «emotional intelligence», it should be noted that the emotional skills and habits laid down in childhood, can become a determining factor for students for all subsequent life. Moreover, the ability to manage the emotional sphere more positively affects the mental and physical health of each child, while the lack of these abilities can lead to a fixed complex of qualities characterized by difficulties in understanding and identifying the person by his / her own emotions.

Emotions and perceptions in organizing a lesson of foreign languages were entrusted into many of the alternative and game techniques, pedestal and intensive ones. Heuristic learning is always open, which gives each teacher a space for creativity, develops and strengthens perception by pupils the educational material, the perception of school and a lesson as a whole. The educational material is considered and presented as a heuristic one. Only under this condition when the assimilation of the material takes place simultaneously at the level of data of two spheres – emotional and perceptual – we can tell about actualizing the emotional intelligence of the person. At the same time, the actual educational material is supplemented with positive background information in order to combine as-

sociative relationships with the emotional positive emotional experiences of adolescents.

The purpose of the research is to provide theoretical substantiation and practical development of the perceptually-emotive component of communicative techniques as the ways of making materials more contextually appropriate. The last one in a great degree influences on the development of emotional intelligence of the person.

The tasks of the research

1. To justify the meaning of the term «emotional intelligence».
2. To propose the structure of «emotional intelligence».
3. To describe the process of developing the emotional intelligence of teenagers permeates all levels of the teacher's activity.
4. To show eight ways of perceiving and understanding surrounding world.
5. According to these eight ways of perceiving and understanding surrounding world to propose exercises for teenagers, which, to our mind, in a great degree influence the development of pupils' emotional intelligence.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

Results and the discussion

In recent years, the term «emotional intelligence» is used more and more frequently in Ukrainian and foreign methodological literature, which serves to represent the totality of abilities, knowledge and skills related to the regulation of the emotional sphere of the person and it is necessary for suc-

successful socialization and communication. Despite the fact that there is still no single position on the definition of emotional intelligence, scientists agree that this concept can combine the ability to distinguish and understand emotions, manage their own emotional states and emotions of partners of communication. At the same time, according to M. Smulson (Смульсон, 2000), the concept of «emotional intelligence» allowed researchers to look at the content of the emotional sphere in a new way and see that «people differ not only because of what they have emotional phenomena and how they proceed, but also after how they can deal with them».

Emotional intelligence is the integrative concept and it includes a multitude of varied abilities, knowledge and skills, the importance and necessity of the development of which does not call into questions of psychologists and teachers. Researchers offer different variants of the structure of the emotional intelligence and conduct discussions about the components of this concept. Among the components of emotional intelligence, the author M. Smulson (Смульсон, 2016) singled out such abilities, as: 1) perception of emotions (identification of emotions by persons, in design, in music, in stories); 2) emotional assistance (transference of feelings, decision making on basis of emotions); 3) emotional understanding (definition of the subject of emotions, mixing the emotions, emotional transfer, emotional perspectives); 4) emotional control (managing your own emotions, managing emotions of others).

So, we proposed the following components of emotional intelligence:

- 1) self-consciousness (emotional self-consciousness, self-esteem, self-confidence);
- 2) social awareness (empathy, organizational awareness, self-orientation);
- 3) self-government (self-control, adaptability, initiative, orientation towards achievement);

4) social skills (leadership, influence, communication, actualization of personal changes, the behavior in conflict situations, the activity within micro-groups, link building).

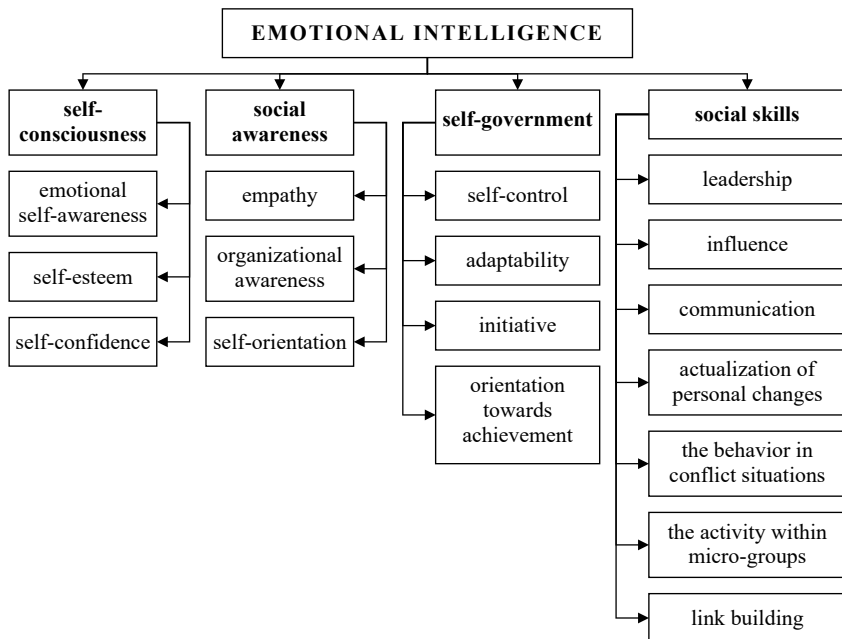


Fig. 1. Components of emotional intelligence of the person

Despite some differences in the approaches of identifying the components of emotional intelligence, most scholars agree that two main aspects need to be taken into account: the ability to manage his / her own emotions and create a supportive emotional atmosphere in relationships with other people. For school educators, the value of the emergence of this concept lies in the fact that it allows to implement an integrated approach to the development of critical emotional and social skills and abilities.

As for the process of teaching the foreign languages, the notion of «emotional intelligence» also has a certain interest,

since its components (empathy, motivation for achievement, self-regulation, reflection, etc.) are necessary both for the full development of the emotional sphere of the child's person and for the successful beginning in the process of formation of a foreign language communicative competence of adolescents.

A lesson of a foreign language offers great opportunities for the development of perception and emotions of adolescents. In the context of a traditional school, a foreign language is one of a few subjects within which it is possible to simulate different communication situations that allow pupils to imagine themselves outside the school learning process and to work out certain behaviors in different communication situations. Perception and emotionality are important components of successful communication and can only be developed in the process of communication that is modeled at lessons of a foreign language. In addition, many specialists in the field of linguodidactics believe that learning a foreign language, especially by adolescence, greatly affects the formation of the person of a child and, in particular, his / her emotional sphere. In turn, the inclusion of the child's emotional-perceptual sphere in the process of studying a foreign language facilitates his / her successful assimilation. The emotional sphere, also with intellectual, plays the important role in the formation of language skills in native and foreign languages at school age.

There are a lot of approaches about the development of emotional intelligence of junior pupils, we can notice that the choice of approaches depends on what it is the primary for the teacher and the pupil: if the main goal is the formation and the development of the emotional intelligence of a child, then the development of emotional abilities, knowledge and skills are directly necessary. If the primary goal is different (in our case it is the formation and the development of a foreign language communicative competence), then the activity is done indirectly, that is, it combines language learning and the development of the emotional intelligence of children.

© Ivashkevych Eduard, Simko Ruslan

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.112-132>

The process of developing the emotional intelligence of teenagers permeates all levels of the teacher's activity: planning of the lessons, the design of the classroom, the selection of educational material and exercises, the behavior of a teacher, the nature of the relationships in the classroom, both between the teacher and the pupils, and between the children themselves. However, one should pay attention to the fact that the use of such a fashionable concept of «emotional intelligence» now has not brought anything fundamentally new, revolutionary in the field of teaching children a foreign language. And this is not surprising, since many of those qualities and abilities that are considered as components of emotional intelligence have been the subject of studies of specialists in linguistics for a long time. There are some important factors in the developing of skills, of empathy, reflection, and motivation at foreign language lessons. At the same time, the combination of the most important abilities and skills associated with self-regulation and management of the emotional state in the process of communication, according to the concept of «emotional intelligence», allows us to imagine the problem of the development of the emotional sphere of a child in the complex, when all of the above capabilities are important both for the successful mastery of the foreign language and its further use, and for the full development of the emotional world of pupils.

Since the main goal of teaching foreign languages is the education of a person who is capable and willing to enter intercultural communication, it is desirable to create a model of such communication in the classroom. We have not forgotten that the teacher acted as a representative of another culture, his / her speech should be as close as it was possible to the natural, emotional speech in a foreign language, the speech had to be clearly individual. The conversation with the students should go «eyes to eyes», while the teacher must be on an equal footing with the students. When we tell about the age of teenagers, the teacher should lean towards the child, look into

his / her eyes, so that he / she will feel the teacher's interest, which will give him / her confidence.

With regard to the design of the room for studying English, which is supposed to conduct training, it is recommended to create a cozy and comfortable room, avoiding bright colors, using decorative plants and flowers, and instead of Grammar tables and rules in the classroom there have to be quotes and pictures in English, which will help the child to adjust positively not only to a lesson of a foreign language, but also for the whole day.

Many teachers agree that during their studies children should not sit at the desks, and in the circle – on chairs or on a carpet. The form of the circle creates a sense of integrity, facilitates mutual understanding and interaction of children. At the lessons, it is desirable to use a large number of various and interesting toys, images of animals and fairy-tale characters.

In accordance with the principles of integral teaching of a foreign language, the selection of educational material should take place on the basis of the presence of positive background information in order to form associative relationships with the pupils' inner emotional experiences. A special role has to be given to music, which, to our mind, due to the ability of musical-acoustic stimuli to cause certain emotional states. Music is a kind of catalyst that accelerates the heuristic development of the child, his / her mental processes and personal qualities. In practice, the «emotional» effect of music is used to create motivation, eliminate emotional stress and stiffness, stimulate cognitive and associative processes, and ultimately the pupil's linguistic activity in the process of learning a foreign language.

In teacher's professional activity, everyone asks the question to himself / herself: «In order to remember a new word, a linguistic sample, a grammatical structure, etc., one pupil has only one period of time to hear, at that time how does the lack of series of lessons deal with their processing?»

Starting a search to answer to this question should be followed by watching the children at a break. In each classroom you can notice certain pupils with behavior that is characterized by their personal traits: one is always reading something, others draw on a board or anywhere, while others run in a classroom or in a hall, or, conversely, just sit in the classroom without paying attention to anyone, thinking about their own, etc.

All this is a presentation of psychological characteristics of these children, which each of them have had from their birth, the most expressed ones. In such a way children provide their abilities to perceive and understand the world around them.

According to H. Gardner, there are eight ways of perceiving and understanding surrounding world:

1. Linguistic perceiving and understanding – with the help of words, speech patterns, phrases.

2. Mathematical ones – using numbers, formulas, logics.

3. Spatial-visual perceiving and understanding – through vision and space.

4. Kinesthetic and tactile ones – through movements and actions.

5. Musical perceiving and understanding – through listening.

6. Extrovert ones – directed to others or through the surrounding world.

7. Introvert perceiving and understanding – directed through himself / herself.

8. Naturalistic one – through nature (Gardner, 1993).

Of course, these methods can not fail to be reflected in the practical work of a teacher who has to study his / her pupils well, their psychic peculiarities, because his / her task is to develop each person by the above-mentioned abilities as well as it is possible and thus contributes to the development of the personality of pupils.

The teacher should therefore analyze himself / herself, because each of us has stronger or less pronounced one or another ability to perceive the world, and this, in turn, recognizes our methods and techniques of the activity. Teachers need to rely on a description that reveals the essence of each child, his / her preferences and needs, and also defines methods of the activity in the classroom in order to help the child to learn the teaching material more easily and to facilitate their process of studying English.

According to these eight ways of perceiving and understanding surrounding world we can propose exercises for teenagers, which, to our mind, in a great degree influence the development of pupils' emotional intelligence.

For example, there are exercises for «*Linguistic perceiving and understanding – with the help of words, speech patterns, phrases*».

Exercise 1. Read, listen and repeat the dialogue.

See: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice/introducing-friend>.

- Hi, Pablo! How are you?
- Hi, Sumi ! I'm fine. Thanks.
- Pablo, this is Greta.
- Hi, Greta! I'm Pablo.
- Hi! How are you?
- I'm fine. Thanks. Where are you from, Greta?
- I'm from Germany. Where are you from?
- I'm from Argentina. Nice to meet you.
- Nice to meet you.

Exercise 2. Complete the sentences with the affirmative or negative forms of the verb «to be». Make them true for you.

1. I _____ 17 years old.
2. My sister / brother _____ a student.
3. My parents _____ from Ukraine.
4. My friend and I _____ students.
5. We _____ in the classroom now.

6. My friends _____ from London.

7. Our teacher _____ Polish.

Exercise 3. Write questions. Use the interrogative of the verb «to be».

1. you / 17 years old?

2. you / from Ukraine?

3. your / favourite subject English?

4. your / friends at a lesson now?

5. you / happy?

6. your friends / students?

7. your parents / at home?

The example of «Extrovert exercises – directed to others or through the surrounding world» is:

Exercise 4. Work in pairs. Ask and answer the questions in exercise 3.

The next exercises are «Spatial-visual perceiving and understanding – through vision and space».

Exercise 5. Read about Diana's plans for summer, find the examples of «be going to» and complete the table.

After graduating from the university I am going to be a teacher, that's why I am going to work at a rest camp for three weeks. Then my friend and I are going to spend two weeks at the seaside. We are not going to stay at a hotel. We are going to stay at a youth hostel. What are we going to do next? Well, my friend is going to visit his relatives in Canada. I'm going to spend some days in Poland.	We use « going to » to talk about plans for the future. We form the structure with: <i>be + going to + base form of the verb.</i> Affirmative I _____ a teacher. He / she / it _____ travel to the sea We / you / they _____ work in a rest camp Negative I _____ work in an office We / you / they _____ stay in a hotel He / she / it _____ visit Poland
--	---

	Interrogative
	<i>Are you / they / we <u>going to</u> work in a shop? – Yes, I am. (No, I am not). Yes, we / they are. (No, we / they are not)</i>
	<i>What _____ do next?</i>
	<i>_____ you _____ go out with your friends?</i>

Exercise 6. *What are your plans for this weekend? Find out your desk mate's plans for this weekend. Tick or cross the activities in the columns. Ask and answer about the activities. Work in pairs.*

activities	you	your partner	your friend
Watch TV			
Surf the Internet			
Go shopping			
Go out with friends			
Go to a disco club			
Go to the cinema			
Go jogging			
Read a good book			
Do homework			
Work in the garden			
Go to a library			

Model: *Are you going to phone your friend? – Yes, I am / No, I am not.*

Is your friend going to stay at home? – Yes, she / he is / No she / he is not.

When using *the heuristic approach of teaching*, it is important to combine, vary in the course of classes various activities focused on both types of cognition. Using different methods of diagnosis, you can make the idea of the dominant type of cognitive activity of the pupil and thereby expand

the opportunities for more successful implementation of the heuristic approach.

Conclusions

In our research we proposed the following components of emotional intelligence: 1) self-consciousness (emotional self-awareness, self-esteem, self-confidence); 2) social awareness (empathy, organizational awareness, self-orientation); 3) self-government (self-control, adaptability, initiative, orientation towards achievement); 4) social skills (leadership, influence, communication, actualization of personal changes, the behavior in conflict situations, the activity within micro-groups, link building).

It was shown that there are absolutely precise ways of determining different types of cognitive activity. Each person peculiarly combines different types of cognitive activity, each child has his / her own, individual type of knowledge, which must correspond to their style of learning. Therefore, the main attention when working on the basis of the heuristic approach should be paid not to determine the type of cognitive activity of each pupil, but to use such a style of learning, in which pupils will be involved into various types of cognitive activity.

Before answering the teacher's questions, the pupil must extract the information required for the answer. It can be in the form of visual, auditory and kinesthetic (based on muscle senses) images. These processes occur at the level of consciousness. Then perceived information should also be presented visually, auditory and kinesthetically. This is a conscious action.

The way of perception between a teacher and a pupil does not often coincide. For example, if a teacher prefers a form of a lecture, and a pupil has a poor auditory memory, the effectiveness of such activity will be small. If neither the teacher nor the pupil has sufficient flexibility to adapt to each other, this may ultimately have a serious impact on the effectiveness of learning, in the classroom environment. Thus, it is impor-

tant for the teacher to know the peculiarities of perception – both their own and their pupils. Based on this knowledge, it is possible to help children to learn the teaching material, employing, as far as it is possible, all input channels.

Literature

- Смульсон М. Л. Проектування дистанційних розвивальних середовищ. 2016. URL : psytir.org.ua/index.php/technology.../22/6.
- Смульсон М. Л. Структура інтелекту: рефлексія та інтуїція. *Психологія: Збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2000. Вип. 11. С. 9–16.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York : Basic Books. 463 p.
- Honcharuk, N., & Onufriieva, L. (2018). Communicative needs in the structure of the intercourse process. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 27 (3), 111–116. URL : <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/373>.
- Mykhalchuk, N. O. (2017). Psychological context of the idea of understanding. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2017. Вип. 22 (1). С. 163–175.

References

- Smulson, M. L. (2016). *Proektuvannia dystantsiinykh rozvyvalnykh sere-dovyshch [Designing remote developing environments]*. Retrieved from psytir.org.ua/index.php/technology.../22/6 [in Ukrainian].
- Smulson, M. L. (2000). *Struktura intelektu: refleksiia ta intuitsiia [The structure of the intelligence: reflection and intuition]*. *Psykhologhiia: Zbirnyk naukovykh prats NPU im. M. P. Drahomanova – Psychology: Collection of Scientific Articles of National Pedagogical University named after M. Drahomanov*, 11, 9–16. Kyiv [in Ukrainian].
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York : Basic Books.
- Honcharuk, N., & Onufriieva, L. (2018). Communicative needs in the structure of the intercourse process. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 27 (3), 111–116. Retrieved from <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/373>.
- Mykhalchuk, N. O. (2017). Psychological context of the idea of understanding. *Psykhoholinvistyka. Psikholingvistika. Psycholinguistics – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 22 (1), 163–175.

Івашкевич Едуард, Сімко Руслан. Роль емоційного інтелекту в актуалізації контекстуальності матеріалу, що вивчається

АНОТАЦІЯ

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичний розвиток перцептивно-емоційного компонента комунікативних прийомів як способів контекстуальної актуалізації навчального матеріалу. Останній значною мірою впливає на розвиток емоційного інтелекту людини.

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні **методи дослідження**: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Результати дослідження. Емоції й емоційне сприйняття матеріалу відіграють суттєве значення в організації уроку іноземних мов. Перші становлять альтернативу багатьом навчальним та ігровим прийомам, а також можуть конкурувати з інтенсивним вивченням іноземних мов. Зазначено, що евристичне навчання завжди емоційне, відкрите, що дає кожному вчителю неабиякий простір для творчості, розвиває й актуалізує не лише сприйняття учнями навчального матеріалу, а й сприйняття школи й уроку загалом. Наголошено, що навчальний матеріал має подаватися школярам в евристичний спосіб. Лише за цієї умови, коли опанування матеріалу відбувається одночасно на рівні двох сфер особистості – емоційної та перцептивної – ми можемо говорити щодо актуалізації емоційного інтелекту людини. Водночас, власне навчальний матеріал доповнюється позитивною довідковою інформацією з метою поєднання асоціативних зв'язків із позитивними емоціями й емоційними переживаннями, зокрема, в підлітковому віці.

Доведено, що емоційний інтелект є інтегративним утворенням, яке включає велику кількість різноманітних здібностей, знань і навичок, важливість і необхідність розвитку яких не викликає жодних сумнівів як у психологів, так і в учителів. Дослідники пропонують різні варіанти структури емоційного інтелекту та до сих пір ведуть дискусії щодо складових цього поняття. Серед компонентів емоційного інтелекту виокремлюють такі здібності, як: 1) сприйняття емоцій (ідентифікація емоцій з огляду на сприйняття іншої особи, оточуюче середовище, музику, розповідь тощо); 2) емоційна допомога іншій особі (передача почуттів, прийняття рішень на основі емоцій); 3) емоційне розуміння (визначення предмета емоцій, змішування емоцій, емоційне зараження, емоцій-

на перспектива); 4) емоційний контроль (управління власними емоціями, управління емоціями інших).

Висновок. У своєму дослідженні нами було запропоновано такі компоненти емоційного інтелекту: 1) самосвідомість (емоційна самосвідомість, самооцінка, впевненість у собі); 2) соціальна обізнаність (емпатія, організаційна обізнаність, самоорієнтація); 3) самоврядування (самоконтроль, адаптованість, ініціативність, орієнтація на досягнення); 4) соціальні навички (лідерство, вплив, спілкування, актуалізація особистісних змін, поведінка в конфліктних ситуаціях, активність у межах мікрогруп, побудова зв'язків).

Було показано, що існують певні точні способи визначення різних видів пізнавальної діяльності. Кожна людина своєрідно поєднує різні види пізнавальної діяльності, у кожної дитини є свій, індивідуальний тип знань, який повинен відповідати її стилю навчання. Тому головну увагу в шкільному навчанні слід приділяти не визначенню типу пізнавальної діяльності, який підходить для кожного окремого учня, а використанню такого стилю навчання, за умов дотримання якого учні залучатимуться до різних видів пізнавальної діяльності.

Перш ніж відповісти на запитання вчителя, учень має актуалізувати інформацію, необхідну для відповіді. Ця інформація постає у вигляді зорових, слухових і кінестетичних (на основі м'язових відчуттів) зображень. Мисленеві процеси, не зважаючи на те, що вони супроводжуються емоційним реагуванням, відбуваються на рівні свідомості. Отже, емоційний інтелект есплікується у цілковито свідомих патернах.

Ключові слова: емоційний інтелект, особливості сприйняття, перцептивно-емоційний компонент комунікативних прийомів, самосвідомість, соціальна обізнаність, самоврядування, соціальні навички.

Ивашкевич Эдуард, Симко Руслан. Роль эмоционального интеллекта в актуализации контекстуальности материала, который изучается

АННОТАЦИЯ

Целью исследования является теоретическое обоснование и практическое развитие перцептивно-эмоционального компонента коммуникативных приемов как способов контекстуальной актуализации учебного материала. Последний в значительной степени влияет на развитие эмоционального интеллекта человека.

© Ivashkevych Eduard, Simko Ruslan

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.112-132>

Для решения поставленных в работе задач использованы следующие теоретические **методы исследования**: категориальный, структурно-функциональный анализ, систематизация, моделирование, обобщение.

Результаты исследования. Эмоции и эмоциональное восприятие материала играют существенное значение в организации урока иностранного языка. Первые составляют альтернативу многим учебным и игровым приемам, а также могут конкурировать с интенсивным изучением иностранных языков. Отмечено, что эвристическое обучение – всегда эмоциональное, открытое, что предоставляет каждому учителю большой простор для творчества, развивает и актуализирует не только восприятие учащимися учебного материала, но и восприятие школы и урока в целом. Отмечено, что учебный материал должен подаваться школьникам в эвристической форме. Только при соблюдении условия, что овладение материалом происходит одновременно на уровне двух сфер личности – эмоциональной и перцептивной – мы можем говорить об актуализации эмоционального интеллекта человека. В то же время, собственно учебный материал дополняется определенной информацией с целью объединения ассоциативных связей с положительными эмоциями и эмоциональными переживаниями, в частности, в подростковом возрасте.

Доказано, что эмоциональный интеллект является интегративным образованием, которое включает большое количество разнообразных способностей, знаний и навыков, важность и необходимость развития которых не вызывает никаких сомнений как у психологов, так и у учителей. Исследователи предлагают различные варианты структуры эмоционального интеллекта и до сих пор ведут дискуссии о составляющих этого понятия. Среди компонентов эмоционального интеллекта выделяются такие способности, как: 1) восприятие эмоций (идентификация эмоций, учитывая восприятие другого человека, окружающую среду, музыку, рассказы и др.); 2) эмоциональная помощь другому человеку (передача чувств, принятие решений на основе эмоций); 3) эмоциональное понимание (определение предмета эмоций, смешивание эмоций, эмоциональное заражение, эмоциональная перспектива); 4) эмоциональный контроль (управление собственными эмоциями, управление эмоциями других).

Вывод. В своем исследовании нами были предложены следующие компоненты эмоционального интеллекта: 1) самосознание (эмоцио-

нальное самосознание, самооценка, уверенность в себе); 2) социальная осведомленность (эмпатия, организационная осведомленность, самоориентация); 3) самоуправление (самоконтроль, адаптация, инициативность, ориентация на достижения); 4) социальные навыки (лидерство, влияние, общение, актуализация личностных изменений, поведение в конфликтных ситуациях, активность в пределах микрогрупп, построение связей).

Было показано, что существуют точные способы определения различных видов познавательной деятельности. Каждый человек своеобразно объединяет различные виды познавательной деятельности, у каждого ребенка есть свой, индивидуальный тип знаний, который должен соответствовать его стилю обучения. Поэтому основное внимание в школьном обучении следует уделять не определению типа познавательной деятельности, который подходит для каждого отдельного ученика, а использованию такого стиля обучения, при условии соблюдения которого ученики будут привлекаться к различным видам познавательной деятельности.

Прежде чем ответить на вопрос учителя, ученик должен актуализировать информацию, необходимую для ответа. Эта информация появляется в виде зрительных, слуховых и кинестетических (на основе мышечных ощущений) изображений. Мыслительные процессы, несмотря на то, что они сопровождаются эмоциональным реагированием, происходят на уровне сознания. Итак, эмоциональный интеллект эксплицируется в полностью сознательных паттернах.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, особенности восприятия, перцептивно-эмоциональный компонент коммуникативных приемов, самосознание, социальная осведомленность, самоуправление, социальные навыки.*

Original manuscript received February 04, 2020

Revised manuscript accepted March 02, 2020

Psychological Characteristics of Explication of Narration and Time in Graphic Novels

Психологічні характеристики експлікації нарративу та часу в графічних романах

Ernest Ivashkevych

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Department of Practice of English of Rivne State University of the Humanities, Translator, Rivne State University of the Humanities, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

Researcher ID: F-3865-2019

E-mail: ivashkevych.ee@gmail.com

Ернест Івашкевич

Кандидат психологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови, перекладач, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне (Україна)

Iryna Koval

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-0000>

Researcher ID: B-2173-2019

E-mail: iryna-koval@i.ua

Ірина Коваль

Кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Ivashkevych Ernest, Koval Iryna



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Ivashkevych Ernest, Koval Iryna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.133-153>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

Авторський внесок: Е. Івашкевич – 50%, І. Коваль – 50%.

The author's contribution: E. Ivashkevych – 50%, I. Koval – 50%.

ABSTRACT

The purpose of our article is to describe various narrative devices of the comic book which can also enable the reader to identify to the characters in a new way by concretely positioning the reader inside the point of view of a certain character, and, on its basis to propose psycholinguistic aspects of narrative discourse.

Methods of the research. *The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.*

The results of the research. *It was underlined that the important part of comic book narration was also the point of view: who was watching and what was the object of this gaze; if a character was following something and in the next panel we were shown this object of the gaze, the reader would be positioned as this character. This type of positioning is essential in comic book narration, as it has the possibility of affecting the meanings linked with the reading of the comics.*

It was described the role of visual images, which helped the reader to understand the textual information. Through repetition the visual images become symbols, which mean that they begin to represent something else through a rule or a shared agreement. These symbols become narrative, and act as parts of the narrative by the way of integrating the symbolic meanings linked to them to new contexts. The symbols can even turn into metaphors, as for example the recurring image of the Comedian being flung through the window, which may be interpreted as speaking of the violence hidden in all of us.

It was shown that the type of transformation of visual information was familiar from film studies, and it was a clearly visual way of narrating the past private experiences of the character through external focalization, showing what the character had experienced in the past but from outside the character. Still, while reading the novel it is easy to notice how the use of visual elements to provide smooth transitional moments in space and time is a practical advantage of a rich visual style that exceeds the content of the words. This playing with temporal levels and transitional moments in time and space is in fact an essential

quality of the narrative of «Watchmen», leading to the interpretation that alongside power, time is one of the crucial overall themes of the graphic novel.

Conclusions. Analyzing «Watchmen», the author of this article proposed such psycholinguistic aspects of narrative discourse, as: visual emphasis; focalization of information; epigraphs' emphasis; meta-narrative presentation of the text; contrasting visual linkings; actualization of narrative potential.

It was shown that the panel arrangement can deceive the reader, too. Various types of temporal situations that bear on our judgments of causality may be created through the juxtaposition of spatial fragments from different shots. In several storylines within «Watchmen», two parallel narratives are presented to the reader in juxtaposition, happening simultaneously, so that a parallel is drawn between them like in many other instances in the comic.

Key words: narrative discourse, visual emphasis, focalization of information, epigraphs' emphasis, meta-narrative presentation of the text, contrasting visual linkings, actualization of narrative potential.

Introduction

Actual importance of the study is proved by the constantly growing role of popular culture in general and comics media in particular. The profound study of Watchmen can represent this new to our mentality media as one of the most promising from the academic point of view.

As a study of the narratological levels of *Watchmen*, this study is naturally located in the field of narratological studies and will attempt to mould a narratological method suitable for the study of graphic novels, to the study of word and image. There such a method hasn't been established yet, this study should begin by combining various theorists' studies from the field of traditional narratology, such as S. Chatman and G. Genette, with various views on visual narration and the study of comics. A basic structural analysis of *Watchmen* is the initial goal, and later chapters will attempt at more detailed analysis of the various narratological aspects of the graphic novel. It is important to point out right at the beginning that in the context of this study, the general terms of traditional narratology

are not directly applicable, but must be reconsidered and possibly redefined when applied. Therefore, such terms as *narrator* works poorly, as any single narrator cannot be extracted from the story appearing in a graphic novel, as the images are not «narrated» in the way traditional written novels are. It is more useful to borrow the term *narration* from the field of film studies. Still, in this study the terms of narratology will be applied from the point of view of comic book narration and its requirements (Chatman, 1978; Genette, 1980).

So, **the purpose of our article** is to describe various narrative devices of the comic book which can also enable the reader to identify the characters in a new way by concretely positioning the reader inside the point of view of a certain character, and, on its basis to propose psycholinguistic aspects of narrative discourse.

The tasks of the research

1. To provide narratological analysis of comic books.
2. To describe mechanisms of timing in comics.
3. To propose psycholinguistic aspects of narrative discourse.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

Results and the discussion

As we know, comics are formed from images, words and the union of the two, and it is impossible to find a single dominant narrative level typical to traditional narrative literature, which has traditionally been divided into retrospective first-person narrative, self-reflective narrative, objective third-person narrative, an omniscient narrative, focalized nar-

rative or stream-of-consciousness-type of narrative. These are not alone sufficient in a study of visual narration, which is usually divided between narrator, narrative level and «point of view» – but these terms are not used in the same way as they would be used in basic literary studies, for the narrator of the comic book does not have to describe the characters or the settings around him, because they are immediately available to the reader in visual form. The setting of the comic is therefore important, the *mise-en-scene*: what is shown and how is it shown. The various narrative devices of the comic book can also enable the reader to identify the characters in a new way by concretely positioning the reader inside the point of view of a certain character. In the following subchapters there will be presented some of the basic theoretical tools and concepts this study will rely on as well as some of the reasons for choosing these particular approaches. As the study of comics and the terms are not widely known, the basic concepts related to it will also be presented.

As mentioned above, traditional narratology does not provide sufficient tools for graphic novel analysis, as the medium is visual in a way written literature is not and the written narrative usually prevails the visual (Honcharuk & Onufriieva, 2018). However, rather than creating a whole new method for the narratological analysis of comic books, this study will apply these traditional views as far as they can be useful, and continue to build new concepts with the help of other theorists when this approach fails (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2016). A transition in theoretical approach from classical to post-classical narratology will take place during this research, as traditional approaches will gradually be supplemented with views from cognitive sciences and later developments from the field of narratological studies.

For the basic narratological analysis, this study will begin by relying on some very fundamental narratological theorists, beginning with S. Chatman, the author of *Story and*

© Ivashkevych Ernest, Koval Iryna

Discourse – Narrative Structure in Fiction and Film (1978). S. Chatman proves the study as his theories include film studies, which overlap closely enough to the study of comics as to be of use. Chatman has divided the narrative text to two essential components: *story* and *discourse*, in which story stands for «the content or chain of events (actions, happenings), plus what may be called the existents (characters, items of setting); and a discourse... the expression, the means by which the content is communicated» (Chatman, 1978: 19). In short, the story tells us what happened, and the discourse shows us how it happens – a division widely accepted in the field of narratology. However, the term «discourse» is so heavily linked with foucauldian discourse analysis that the term in the sense S. Chatman uses will be replaced with the more appropriate term «narration», taken from G. Genette (Genette, 1980).

G. Genette will be another essential classical narratologist in this study, as the term *narration* itself comes from him, as well as the idea of a *focalizer*, both of which are essential to narratological study, and of great interest in the study of graphic novel narration, for focalization in comics has possibilities beyond traditional literature. In his *Narrative Discourse* (Genette, 1980: 114–116) G. Genette also refers to *frequency*, which he uses to describe the way certain elements are repeated in the story and how often the certain event is told. The event cannot be told exactly the same way each time, but it is always bound to different contexts and thus creates new meanings and is connected to new thematic ideas every time. According to G. Genette, a text can hold several abstract and thematically motivated events that are repeated in different parts of the narration. Considering the temporal structures in graphic novels, frequency is an important concept in this study since certain images appear repeatedly in *Watchmen*, each time in slightly different contexts, thus creating new meanings. Some events are also repeated from different perspectives, variations in point of view, which is a narrative

device labeled by G. Genette as *repeating narrative* (Genette, 1980: 114–116). This type of repeating can also involve only stylistic variations, but the changes in the point of view is the aspect of repeating narrative that will be applied in this study.

In October 2005, *Time Magazine* listed its All-Time One Hundred Novels, chosen from all novels published in English after 1923. One novel to make the list was Alan Moore and Dave Gibbon's twelve-part graphic novel *Watchmen* (1986), of which S. McCloud, one of the two the compilers of the list said: «*Watchmen* is told in fugal, overlapping plotlines and gorgeous panels rich with cinematic leifmotifs. A work of ruthless psychological realism is a landmark in the graphic novel medium» (McCloud, 1993: 66). *Watchmen* was also included in the Top Ten Graphic Novels list – the only graphic novel to make both lists. This is not, of course, the first or the last time Alan Moore will be hailed as one of the greatest writers in the medium of visual narratives. Still, it does not change the fact that Alan Moore is a widely respected writer in the field of comics today with a career that stretches back to the early 1980s. He has collaborated with many talented illustrators, including Eddie Cambell in *From Hell* (1989/1999) and David Lloyd in *V for Vendetta* (1988), and he is generally seen as the writer who crucially changed the essence of comics in the world (English-speaking world mostly) from mere entertainment to something altogether different. The *Watchmen*, published first serially by DC Comics between 1986 and 1987 and together in one volume in 1987, is a multilayered graphic novel depicting real-life superheroes in an alternative US of the 1980s. Certain visual motifs keep repeating and plotlines overlap again and again, creating a thrilling narrative structure, which will be the main interest of this study. As Matthew Wolf-Meyer points out in his article «The World Ozymandias Made: Utopias in the Superhero Comic, Subculture and the Conservation of Difference» (2003), the visual imagery of *Watchmen* owes a great debt to the original superhero comics it deconstructs

© Ivashkevych Ernest, Koval Iryna

in its portrayal of real-life superheroes, «cloning» the original Charlton Comics superheroes from the 1960s, who were themselves clones of others, previous superheroes (Nite Owl, for example, is a clone of the Blue Beetle, who was himself a clone of Batman). As S. McCloud argues, this kind of process of cloning allows the authors to contribute to a particular aspect of the discourse of the superhero comics where they provide their readers with familiar iconography, yet failing to directly confront them with the truth behind the characters: «it may be comforting to know that Superman can never impose his utopian regime, however utopian it may seem, for if he can pose utopia, then he can surely impose dystopia, and it is only a matter of ideology that saves us from one or damns us to the other» (McCloud, 1993: 104–105).

The single panel has traditionally been seen as the basic component of comic book narratives, and the action traditionally takes place from panel to panel. McCloud has divided these panel-to-panel transitions into six different categories, depending on the changes that take place between those two panels (McCloud, 1993: 70–74). These transitions can be *temporal*, which include a clear transition and usually very little closure; this is the most common one in comic book narration. The transition can also be spatial, which consists of *subject-to-subject* change, where the panel shifts from one subject to another while still remaining in the same scene or idea. McCloud stresses that at this point, a «degree of reader involvement is necessary to render these transitions meaningful» (McCloud, 1993: 71). This type of transition is often very powerful, because it enables the writer / illustrator to leave out dramatic actions deliberately, thereby increasing the level of suspense. *Scene-to-scene* transitions, in which the change takes the reader across great distances, either in time or in space, are ones that, according to McCloud, require «deductive reasoning». Other transitions include shifts in aspects or transitions with no logical relationship whatsoever between

the panels. This non-sequitur type of transition is very rare, as comic book narration is largely based precisely on sequential imagery of events and action in time and space. These transitions are the very building blocks of comic book narration, and will serve as a logical starting point in the analysis of the visual narration in *Watchmen*. McCloud also distinguishes various ways of combining words and images, from word specific (the pictures simply illustrate what the captions might say) to interdependent where only together do the words and pictures actually convey the message of a scene. Still, he admits that the possibilities are virtually unlimited (McCloud, 1993: 152–155).

As an option we can resort to a slightly different classification, presented by S. Chatman, according to which we can refer to comics as iconotexts, by which the inseparable unity of word and image is meant. While developing it, there were used Ferdinand de Saussure's ideas on general thought in order to develop terms to describe the two ways in which words and images work dynamically in comics: syntagmatic and paradigmatic. In a syntagmatic relationship both word and image support and complete each other, and the rules of the discourse (narration) are clear to the reader. This syntagmatic relationship can exist even when two separate narrational chains are combined, as often happens in *Watchmen*. A paradigmatic relationship, then, requires co-operation of the word and image that highlights the system in which it appears; word and image are contrasted and through the associations linked to this union, they create a meaning independent from the narrational chronology; this means that a picture or a panel can act as a metaphorical substitute to the events taking place in the narrative (Chatman, 1978).

The *Watchmen* borrows its visual look from the most typical of all comic book genres, the superhero comic exemplified by Superman, the X-Men and the Fantastic Four. While generalizing the presentation style of this comic book subclass, some

of the most typical aspects of the genre can be distinctively noticed, such as the handsome looks and the muscular body of the superhero, not to mention the brightly colored outfits, which are usually very tight and include a mask. The look that receives acceptance in fictional superhero comics receives a new meaning once transferred into the mundane world of *Watchmen*, especially when discussing the objectifying element in the outfit of the female superhero. As Laurie (formerly known as Silk Spectre) well describes: «You remember that costume? With that stupid little short skirt and the neckline going down to my navel? God, that was so dreadful» (Chatman, 1978: 25). *Watchmen* extrapolates with the idea of real-life superheroes, revealing the ridiculousness behind the romanticized idea of crime fighters.

The «super» in superhero has generally referred to the supernatural abilities of the superhero, such as the ability to fly or becoming invisible. It is noteworthy to point out that apart from one, the «superheroes» in *Watchmen* do not actually possess any supernatural abilities, but are in fact tragically human with very human problems. The «superheroes» are outsiders whom the American people neither trust nor understand. This can be located in the wider context of the development the superhero comics as a genre went through in the 1980s. The genre went through a transformation in which the clean-cut heroes of the past were replaced by a darker, more problematic and complex brand of superheroes. This transformation can be traced in the artful depiction of the real-life superheroes of *Watchmen*, who are carefully created in Moore's writing, and highlighted in the illustrations by Gibbons. In the study, we firstly investigate and analyze the basic narrative structures of both textual and visual narration with the combined aid of narratology and comic book analysis. We focus more on the visual elements of narration in *Watchmen*, and also question the problematic of an omniscient narrator in the narrative form of a comic book. The authors move beyond traditional struc-

turalist approaches, and develop the question of madness and narration with the help of cognitive narratology and the idea of focalization in connection to visual narration. Finally, we focus on the question of temporality and narration, especially through the character of Dr. Manhattan: «*Professor Einstein says that time differs from place to place. Can you imagine that? If time is not true, what purpose have watchmakers?*» (Moore & Gibbons, 1987: 3).

The quotation above is spoken in 1945 by Dr. Manhattan's father, a watchmaker disillusioned about his profession after discovering Einstein's theories on the relativity of time. As a central theme in the alternate world of *Watchmen*, time is heavily infiltrated into the very structures of the graphic novel. Our perception of time comes from our ability to remember things past, access the present and foresee the future. Events follow one another, they become sequential. Comics as a medium does this literally, as Scott McCloud points out: «...time is not absolute but relative to the position of the observer... In essence the panel... makes that postulate a reality for the comic book reader» (McCloud, 1993: 28). Also, unlike other media, the past and future are constantly real and visible to the reader, who can compare previous panels with the ones to follow instantly and with ease. The panels are essential for the depiction of time in comics, as they convey timing and rhythm: «The act of framing separates the scenes and acts as a punctuator. Once established and set in sequence the box or panel becomes the criterion by which to judge the illusion of time» (McCloud, 1993: 28). Time is relative and needs to be established in each and every narrative, and modern literature has tried to capture the different ways we perceive and experience time and existence in it, from textual experiments to science fiction and its alternate worlds that question the way we read history. *Watchmen* approaches this theme primarily through the character of Dr. Manhattan, who, as a result of a tragic accident now, among his other god-like abilities, experiences

© Ivashkevych Ernest, Koval Iryna

the past, present and future as simultaneous. The existence of Dr. Manhattan acts as a way of producing what may be referred to as cognitive estrangement, of showing us a world we recognize yet find strangely unfamiliar due to the arrival of a new variant in an otherwise familiar world. The graphic novel uses various ways to depict this aspect of his existence: both textual and visual tools are applied to problematize the western view of time as linear and chronological, and rhythmic devices are applied to create and manipulate the elements of time to achieve a specific message or emotion. Repetition is used to create meanings, as each time an image is repeated, the meanings linked to it are altered by the previous appearance; symmetry through repetition involves a temporal discontinuum, a fragmented projection of time. Through the questioning of time as linear, the dystopia presented by *Watchmen* questions the role of the individual in society and in history.

Past and present intertwine in the narrative structures of *Watchmen*, as memories are presented through inner focalization, parallel storylines of separate temporal levels are presented and, most prominently, during the monologues of Dr. Manhattan in Chapter IV, called «Watchmaker». Visual images of the past are repeatedly linked with the verbal narration of the present, and present images appear with past dialogue. The comic book format has the ability to differentiate depictions of two separate temporal levels easily and two physical manifestations of the same character in a much more visceral way than traditional written narration. However, *Watchmen* problematizes this seemingly simple distinction, as past and present cannot be separated, but are intimately interconnected, for the past is constitutive of the present, and the present makes demands on the ways in which the past is represented. Temporal transitions in comic book narration often take place through visual analogues, where the postures of the characters remain the same but the setting alters. In *Watchmen* the past is an integral element of the present, and the present becomes

the key for representing this past. This can be illustrated in the episode, where Dr. Manhattan recounts the narrative of his past through his internal monologue on planet Mars, and as in genuine interior monologues, the temporal sequence of past events yields to the temporal sequence of present remembrance, and the past is thereby radically dechronologized. However, it can be argued that in comic book narration the textual dechronologization can be challenged by the visual narrative, as the images contained in the panels can create a chronological structure independent from the textual narrative.

Timing in comics relies heavily on the panels. Panel division, sizes and shapes all affect the reading experience, and the various types of temporal and spatial panel-to-panel transitions exemplified by McCloud (McCloud, 1993: 70–74) that require active reader participation to make them meaningful are used to create narrative and structural effects. The experience of duration in comics is created by the combination of space and sound, actions, motions and movement are all measured by our perception of their relationship to each other. Speech balloons and their relation to each other help to measure time, as one large speech balloon in a single panel means a longer period of time than several small ones. Coloring, too, can help the reader to assess the duration of events, as has already been mentioned in this study under the section relating to color. A blinking streetlight outside Moloch's apartment shows every other panel as shaded with orange, which creates a steady rhythm for the action; panels of a past storyline in juxtaposition with a present one can be distinguished by a different coloring, as the crimson-shaded images of the Comedian's murder in the beginning of *Watchmen*.

Rhythmic changes in comic book narration are easily distinguished when the «beat» of the narrative is fairly steady, as in *Watchmen*, which follows a steady pace of three panel per row, three rows per page. Occasional larger panels appear, and the effect they have in the narrative structure is one of slo-

wing down the narration, whereas the appearance of narrower panels creates a sense of suspense and threat. Narrower panels are said to speed up the narration, creating a more «staccato» rhythm. However, the opposite effect is what appears to take place in *Watchmen*, which breaks the steady 3x3 panel division to use tighter, narrow panels at least twice, once in Chapter VII, page 16 and again in Chapter XI; 28. The first occasion is a soundless dream sequence, and the effect is indeed of suspense and anxiety, and supports the idea of increased speed in narration. The second occasion is the very end of Chapter XI, and this time the effect is quite the opposite, slowing the narration down to slow-motion, as the characters stand in awe and fear, seeking refuge from each other, their actions painfully slow. The final panel is wide, and completely white, yet able to convey a moment when time seems to stand still, an eternity in a white void.

As noted above, the panels that constitute the visual narration of comics make the idea of a temporal arrangement of events a reality to the reader. According to G. Genette, the narrative discourse of a narrative is created by the order of events and temporal segments, so that the «story order is explicitly indicated by the narrative itself or inferable from one or another direct clue» (Genette, 1980: 35). The discordance between story and narrative is what G. Genette refers to as anachronies, and these anachronies can reach either the past or the future of the narrative «present»; these analepses (past actions) and prolepses (future actions) can exist either outside the main narrative, that is reach to a point in time before / after the main narrative begins / ends, or inside the main narrative, as internal to it. The visual form of *Watchmen* makes it relatively easy for the reader to locate these discordances in the narrative, such as Rorschach's memories narrated from his childhood, or Laurie's memories that have taken place before the «now» of the main narrative in which the plot by Veidt

takes place. These analepses are mostly completely external, and do not interfere with the first main narrative, and their function is simply to provide the reader with some information crucial to the understanding of the current actions. This takes place in *Watchmen* on several levels, from the visual memories of the characters brought to the reader via inner focalization to the appendices, which are not a vital part of the main narrative, but provide background material. Sometimes, however, past actions can infiltrate the present, such as when dialogue from Laurie's memories blends with the images of her present on planet Mars (Moore & Gibbons, 1987: 23–24). This blurring of the visual and verbal narrative by the way of juxtaposition is what G. Genette refers to as narrative metalepses, transgressions that by the intensity of their effects, demonstrate the importance of the boundary they tax their ingenuity to overstep, in defiance of verisimilitude – a boundary that is precisely the narrating (or the performance) itself: a shifting but sacred frontier between two worlds, the world which one tells, the world of which one tells (Genette, 1980: 136).

A concurrent phenomenon, like a leaky faucet, can «time» the action and its duration, as the reader will be able to evaluate the time it takes a single drop of water to fall. In Chapter IX, a recurring image appears throughout the chapter (a panel on pages 1, 3, 8, 12, 16, 21) of a falling perfume bottle, each panel showing it revolve a bit more until it finally takes place in the main narrative when Laurie actually throws it on page 24. This is an example of completing internal prolepsis (Genette, 1980: 70–71), as the act of throwing does not take place until at the end, but the image of the falling bottle interrupts the narrative repeatedly. Time stands almost still, as the perfume bottle falls and falls forever, until it finally meets the point where the throwing itself takes place. The slow falling movement of the bottle in the panels creates a time outside time, «slow time» where Laurie and Jon discuss the fate of the world.

However, the device is applied in Chapter XI only to fool the reader into believing that there is still time: as Adrian Veidt tells of his terrifying plan to Rorschach and Nite Owl, the narrative is juxtaposed with narrative segments from the sidewalks of New York, of people fighting, and the textual and visual narratives intertwined act as previously, commenting each other. At the end, however, Veidt reveals that his devious plan was executed thirty-five minutes ago, thus revealing that the juxtaposition of the two storylines was not of simultaneous storylines, which forces the reader to reassess all that he / she has read before. The two storylines did not take place simultaneously, but in fact one took place over half an hour before the other in the story time of *Watchmen*.

Conclusions

So, analyzing «*Watchmen*» and describing psychological characteristics of narrative level of graphic novels we can propose such *psycholinguistic aspects of narrative discourse*:

- visual emphasis;
- focalization of information;
- epigraphs' emphasis;
- meta-narrative presentation of the text;
- contrasting visual linkings;
- actualization of narrative potential.

The panel arrangement can deceive the reader, too. Various types of temporal situations that bear on our judgments of causality may be created through the juxtaposition of spatial fragments from different shots. In several storylines within *Watchmen*, two parallel narratives are presented to the reader in juxtaposition, happening simultaneously, so that a parallel is drawn between them like in many other instances in the comics.

Also «*Watchmen*» as the socio-cultural phenomenon has been studied in the courses of history, economy, politics and sociology, while there haven't been any psycho-linguistic study

on the novel. In the perspective we'll focus mostly on the culturelogical aspects of the novel, and the results of these researches will be discussed and completely described.

Literature

- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. New York : Cornell University Press. 98 p.
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse. An Essay in Method*. Trans. New York : Cornell University Press. 136 p.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York : HarperCollins. 220 p.
- Moore, A., & Gibbons, D. (1987). *Watchmen*. London : Titan Books (DC Comics). 108 p.
- Mykhalchuk, N. O., & Ivashkevych, E. E. (2016). Psycholinguistic characteristics of visual narrative discourse. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. пр. Рівне : РДГУ. Вип. 7. С. 146–149*.
- Honcharuk, N., & Onufriieva, L. (2018). Communicative needs in the structure of the intercourse process. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 27 (3), 111–116. URL : <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/373>.

References

- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. New York : Cornell University Press.
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse. An Essay in Method*. Trans. New York : Cornell University Press.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York : HarperCollins.
- Moore, A., & Gibbons, D. (1987). *Watchmen*. London : Titan Books (DC Comics).
- Mykhalchuk, N. O., & Ivashkevych, E. E. (2016). Psycholinguistic characteristics of visual narrative discourse. *Psycholohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: reality and perspectives: Collection of research papers*, 7, 146–149. Rivne : RDGU.
- Honcharuk, N., & Onufriieva, L. (2018). Communicative needs in the structure of the intercourse process. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 27 (3), 111–116. Retrieved from <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/373>.

Івашкевич Ернест, Коваль Ірина. Психологічні характеристики експлікації наративу та часу в графічних романах**АНОТАЦІЯ**

Мета дослідження – описати психологічні характеристики коміксу, які можуть дати читачеві змогу зовсім по-новому ідентифікувати персонажів шляхом конкретного розміщення читача всередині парадигмального світосприйняття певного персонажа, що дасть можливість на цій основі запропонувати психолінгвістичні аспекти експлікації наративного дискурсу.

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні **методи дослідження**: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Результати дослідження. У статті підкреслено, що важливим для опису особливостей наративного дискурсу є аналіз матеріалів, представлених у вигляді коміксів, адже людина, яка спостерігає, є лише об'єктом візуалізації, а не її суб'єктом. У випадку, якщо персонаж спостерігає за чимось, то читач позиціонуватиметься саме як цей персонаж. При цьому, певний тип позиціонування має важливе значення для оповіді текстового матеріалу, презентованого у формі коміксів, адже саме цей тип позиціонування великою мірою впливає на значення, які створюються читачем твору.

Наголошено на ролі візуальних образів, які допомагають читачеві зрозуміти текстову інформацію. Показано, що за допомогою повторення візуальні образи стають символами, які означають, що вони починають представляти дещо інше за допомогою певного правила або їх особистісного прийняття. Ці символи стають наративними і виконують роль частин розповіді за шляхом інтеграції їх символічних значень. Символи можуть навіть перетворюватися на метафори, як, наприклад, такі, що повторюють образ Гумориста, який автором, зокрема, «був укинтий через вікно», що може бути витлумачено як насильство, приховане в кожному з нас.

Показано, що тип перетворення візуальної інформації, відомий нам із фільмів, а саме візуальні образи, описує особистісно значущі переживання персонажа за умов зовнішньої фокалізації, тим самим демонструючи, що персонаж пережив у минулому. Доведено, що, читаючи роман, легко помітити, як використання візуальних елементів для забезпечення

точності сприйняття перехідних моментів у просторі й часі є практичною перевагою так званого візуального стилю, який є набагато ефективнішим за слова. Ця візуалізація в часі й просторі насправді є важливою якістю роману «Нічні охоронці», що призводить до його глибокої інтерпретації, а це, своєю чергою, є однією з найважливіших характеристик графічного роману.

Висновок. Аналізуючи твір «Нічні охоронці» Алана Мура і Дейва Гіббонса, автором статті запропоновано такі психолінгвістичні аспекти нарративного дискурсу, як: візуальна акцентуація, актуалізація інформації, актуалізація епіграфа, метанаративна презентація тексту, контрастні візуальні словосполучення, актуалізація нарративного потенціалу.

Показано, що експлікація часу та його нарратив можуть обдурити читача. Різні типи тимчасових ситуацій, які залежать від наших суджень щодо їх причин, можуть бути створені за допомогою співставлення просторових фрагментів із різних кадрів. У декількох сюжетних лініях усередині «Нічних охоронців» читачеві представлено дві одночасні розповіді в поєднанні, що відбуваються одночасно, адже паралель проводиться між ними, як і у багатьох інших випадках коміксу.

Ключові слова: нарративний дискурс, візуальна акцентуація, актуалізація інформації, актуалізація епіграфа, метанаративна презентація тексту, контрастні візуальні словосполучення, актуалізація нарративного потенціалу.

Ивашкевич Эрнест, Коваль Ирина. Психологические характеристики экспликации нарратива и времени в графических романах

АННОТАЦИЯ

Цель исследования – описать психологические характеристики комикса, которые могут дать возможность читателю совершенно по-новому идентифицировать персонажей путем конкретного размещения читателя внутри парадигмального мировосприятия определенного персонажа, что позволит на этой основе предложить психолингвистические аспекты экспликации нарративного дискурса.

Для решения поставленных в работе задач использованы следующие теоретические **методы исследования:** категориальный, струк-

турно-функціональний аналіз, систематизація, моделювання, обобщеніе.

Результати дослідження. В статті підкреснуто, що достаточним важливим для визначення особливостей повіствователного дискурса є аналіз матеріалів, представлених в формі коміксів, вель челоовек, которий наблюдает, является только объектом визуализации, а не ее субъектом. В случае, если персонаж наблюдает за чем-то, то читатель будет позиционироваться как этот персонаж. При этом, определенный тип позиционирования имеет важное значение для повествования текстового материала, представленного в форме комиксов, вель именно этот тип позиционирования во многом влияет на значения, которые создаются читателем произведения.

Отмечено, что визуальные образы значительно помогают читателю понять текстовую информацию. Показано, что с помощью повторения визуальные образы становятся символами, которые означают, что они начинают представлять нечто иное с помощью определенного правила или их личностного принятия. Эти символы становятся нарративными и выполняют роль презентации частей рассказа через интеграцию их символических значений. Символы могут даже превращаться в метафоры, как, например, такие, которые повторяют образ Юмориста, которий автором, в частности, «был вброшен через окно», что может быть истолковано как насилие, скрытое в каждом из нас.

Показано, что тип преобразования визуальной информации, известный нам из фильмов, а именно визуальные образы, описывает личностно значимые переживания персонажа в условиях внешней фокализации, тем самым демонстрируя, что именно персонаж пережил в прошлом. Доказано, что, читая роман, легко заметить, как использование визуальных элементов для обеспечения точности восприятия переходных моментов в пространстве и времени является практическим преимуществом так называемого визуального стиля, которий намного эффективнее, чем слова. Эта визуализация во времени и пространстве в действительности является важной характеристикой романа «Ночные охранники», что приводит к его глубокой интерпретации, а это, в свою очередь, является одной из важнейших характеристик графического романа.

Вывод. Аналізуючи произведение «Ночные охранники» Алана Мура и Дэйва Гиббонса, автором статьи предложены следующие психолінгвістические аспекты нарративного дискурса, а именно: визуальная акцен-

туация, актуализация информации, актуализация эпиграфа, метанарративная презентация текста, контрастные визуальные словосочетания, актуализация нарративного потенциала.

Показано, что экспликация времени и его нарратив могут обмануть читателя. Различные типы временных ситуаций, которые зависят от наших суждений относительно их причин, могут быть созданы с помощью сопоставления пространственных фрагментов из разных кадров. В нескольких сюжетных линиях внутри «Ночных охранников» читателю представлены два одновременных рассказа в сочетании, происходящие одновременно, ведь параллель проводится между ними, как и во многих других случаях в комиксах.

Ключевые слова: *нарративный дискурс, визуальная акцентуация, актуализация информации, актуализация эпиграфа, метанарративная презентация текста, контрастные визуальные словосочетания, актуализация нарративного потенциала.*

Original manuscript received February 03, 2020

Revised manuscript accepted March 03, 2020

Notional Architectonics of Consciousness and Transformation of the Existential and Systemic Concept «Model of the World» of Future Psychologists who Have Their Professional Activity in the Sphere of Psychological Counseling

Смислова архітектоніка свідомості й екзистенціально-системний концепт реорганізації «картини світу» майбутніх психологів-консультантів

Svitlana Kalishchuk

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Doctoral Student, Psychology of Personality and Social Practices Department of Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1749-7856>

Researcher ID: F-4321-2019

E-mail: klana_@ukr.net

Світлана Каліщук

Кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології особистості і соціальної практики Інституту Людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ (Україна)

ABSTRACT

The aim of the article. *The issue concerning the specifics of notional architectonics of consciousness of future counseling psychologists is highlighted in the study*

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Kalishchuk Svitlana



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Kalishchuk Svitlana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.154-174>

and the existential-systemic approach to the reorganization of their «model of the world» is described.

Methods. *The «model of the world» of future counseling psychologists was studied using: A. Adler's «The earliest childhood memory» method, F. Fiedler's «Type of attitude toward others» methodology, modeling of «semantic universals» «model of the world» by A. Artemieva.*

The results of the research. *Four plans for the analysis of the notional dynamics of the «model of the world» of future counseling psychologists are examined, in particular: the formation of the «model of the world»; the correlation between the subjective model of the world and the objective world; plan for the content and functioning of the «model of the world»; the development or reorganization of the «model of the world». The structure of the significant relations in the world of future counseling psychologists and the patterns that they use is outlined. There have been established such attractors: methods of comprehending the «World» as a source of fear, sadness, shame, anger, disgust to confirm their own values regarding subjective image; behavioral programs of avoidance, requests for help, accession, destruction, rejection as a means of confirming established contacts and means of interaction with the «World»; situationally-subjective and neutral-indifferent types of attitude towards others accepted as the most effective forms of the relationship between «Me» and the «World»; contextual semantic universals «resource and intention» and «dynamics» as the genesis of the development and strength of the personality system. The existential and systematic approach to the reorganization of the notional architectonics of future counseling psychologists is described, which involves not only expanding the horizon of the identification of oneself and the world as a research, defining and adopting personal expert zones, but also as searching and establishing notional relationships between elements of the system due to the development of multidimensional psychological identification of oneself and the world.*

Conclusions. *The proposed diagnostic scheme for studying the «model of the world» of future counseling psychologists has ensured the construction of a notional model of the relationship between the constructs «Me» and «World». It has found out the parapharmal experience of constructing by the researchers their own architectonics of meanings, considering its genesis and primary components. Due to the multi-paradigmatic methodological foundations and the tasks of integrating experience with unlimited intrinsic intensity, the existential and system approach can be considered as an effective concept*

for creative change of «crystallized» patterns, the discovery of new vectors of life changes, self-organization and evolution, due to the intrapsychic focus of transformational work and objective orientation.

Key words: *meaning, «life style», «model of the world», existential and systemic approach, evolution, future counseling psychologists.*

Вступ

Гносеологічна площина свідомості як «універсальної сили» еволюційних процесів (Бескова, 2001) виникає і розкривається в послідовному розрізненні й уточненні власного досвіду та зумовлює конструювання унікальної архітекtonіки смислів особистості. Описуючи процес концентрації свідомості як «універсальної сили», І. О. Бескова наголошує, що у процесі збагнення глибинної суті суб'єкт проникає всередину об'єкта, стає цим об'єктом і переживає його як стан усередині себе. Закономірний інтерес дослідників викликає походження специфіки і модальності переживання «стану всередині себе», за якими диференціюються персональні суб'єктивні «картини світу».

Дж. Б'юдженталь підкреслював, що сутність людського існування полягає у здійсненні постійних спроб налагодити ефективні збалансовані зв'язки між суб'єктивним й об'єктивним світами. Порушення балансу «наведених мостів» між конструктами «Я» і «Світ» породжує переживання тривоги або інші дистресові стани та зумовлює вирішальні аспекти уявлення людини про себе і свою систему цінностей, про засіб осягнення світу і бачення джерел сили й власної ефективності тощо (Б'юдженталь, 2001: 185). Емоційна дистресова складова виступає ознакою невідповідності між тим, як людина визначає себе та світ і формує інтенційну спрямованість або на введення поправки в існуючу смислову архітекtonіку, або на кризове відкриття нових її граней.

А. Ю. Агафоновим указано на важливе положення, яке розкриває і механізм, і ґенезу створення людиною психічної

моделі реальності, що є смисловою її проекцією (Агафонов, 2003: 108). Зокрема, автор наголошує, що підтвердження істинності дійсного світу забезпечується винятково пізнанням змісту власного переживання щодо об'єктивної реальності. Саме таке переживання вибудовує певний зміст і «колір» психічної проекції дійсності та виступає головним чинником, що визначає відкриття нових смислів і необхідність реорганізації старих.

Існує певний перелік понятійних конструктів, що позначалися дослідниками в якості умов, причин або механізмів впливу на створення людиною парафернальної раритетної воронки, яка виконує функцію фільтрування сигналів зовнішнього світу та відбору з них тих, що відповідають змісту власного переживання щодо реального світу. До конструктів, що зумовлюються онтогенетичним розвитком, дидактичним і виховним досвідом людини та визначають походження досвіду інтерпретації подій об'єктивного світу й суб'єктивного їх переживання і трансляції, нами віднесено такі, як:

- «психологічна правда», «схема апперцепції» та «стиль життя» (Adler, 1932);
- «тип установки щодо інших» як механізм узагальнення і відчуження елементів світу від похідного досвіду та їх усталена і часто помилкова категоризація (Fidler, 1968);
- «семантичні універсалії» як форма «упаковування» досвіду взаємодії людини зі світом (Артемьева, 1999).

Зазначені дослідницькі конструкти складають питому вагу в імпліцитно заданій програмі диференціювання ракурсу осягнення, розуміння та переживання людиною світу і себе. Кожен із них, з одного боку, виступає вихідною умовою кристалізації з невичерпного зовнішнього впливу окремих граней, які виступають унікальними призмами відбору й акумуляції власного досвіду. З іншого, зумовлює «кологістику» та накопичення парафермального узагальненого

полюса переживань, що створює смислову модель себе і світу – персональну «картину світу». «Стиль життя», «установка щодо інших» і «семантичні універсалії» являють собою стабільно-динамічні утворення та формуються у відповідний віковий період онтогенетичного розвитку людини. Взаємозв'язки між ними не є лінійними або причинно-наслідковими, але системотворчою засадою їх об'єднання виступає непереборний вплив на побудову суб'єктивної моделі об'єктивного світу і власні засоби досягнення свого життя та його якості. Тому окреслені конструкти розглядаються нами як точки зростання системи, у яких проявлено максимально повний набір можливостей смислової конструкції свідомості людини та потенційно закладено засоби її реорганізації.

Майбутні психологи-консультанти в період фахової підготовки усвідомлюють багатоваріативність суб'єктивних «картин світу», кожна з яких в окремої людини унікально репрезентує об'єктивний світ, надаючи перевагу тим граням сприйняття, які є домінантними в силу неповторно пережитого досвіду. Враховуючи, що «картина світу» майбутнього психолога-консультанта виступає простором розгортання його власних екзистенцій і професійного тезауруса, питання актуалізації та реорганізації його смислової моделі світу виступає необхідною умовою професіоналізації.

Мета статті – висвітлити специфіку смислової архітекτονіки свідомості майбутніх психологів-консультантів та окреслити екзистенціально-системний підхід реорганізації їх «картини світу».

Завдання статті

1. Викласти модель дослідження «картини світу» майбутніх психологів-консультантів.

2. Представити екзистенціально-системний ракурс реорганізації смислової динаміки свідомості майбутніх психологів-консультантів.

Методи та методики дослідження

«Картина світу» майбутніх психологів-консультантів досліджувалася з використанням проєктивного підходу та методів суб'єктивного шкалювання і суб'єктивної семантики, а саме:

– методу «Найраніший дитячий спогад» А. Адлера, який зумовлений «схемою апперцепції» та «психологічною правдою» індивіда й визначає його «стиль і девіз життя» (Adler, 1932);

– методики Ф. Фідлера «Тип установки щодо інших» як цілісного індикатора ставлення до інших і як прояв інтегративної характеристики, що об'єднує перцептивні властивості, оцінний стиль, тотожність, спрямованість емоційних реакцій, самокритичність, модальність самоствавлення й типі поведінкові тактики (Каліщук, 2014);

– моделювання «семантичних універсалій» «картини світу» за О. Ю. Артем'євою (Артемьева, 1999).

Контент-аналіз ранніх спогадів досліджуваних здійснювався за запропонованою О. В. Сидоренко схемою та складався з чотирьох етапів: аналізу змістових категорій і висування гіпотез; перевірки гіпотез; інсайтного осягнення «життєвого стилю»; уточнення й остаточного формулювання відкритої формули як життєвого «девiзу» досліджуваного (Сидоренко, 2002). Проводився частотний аналіз (f) «девiзу життя» за такими критеріями-дескрипторами, як:

- 1) зміст домінуючих переживань, що визначають типове для досліджуваного програму дій;
- 2) тип події;
- 3) відчуття приналежності.

Вага ознаки дескриптора підраховувалася за допомогою нормування – приведення до загального знаменника на засаді загальної кількості досліджуваних (f / N).

«Тип установки щодо інших» за методикою Ф. Фідлера розглядався нами як категоризація елементів світу, в основі

якої лежить когнітивна оцінна й емоційна диспозиції, що зумовлюють модальність, інтенсивність, глибину сприйняття та, відповідно, вибір корелятивних поведінкових реакцій.

Семантичне моделювання дало змогу побудувати сукупність міжпонятійних зв'язків елементів семантичного поля поняття «картина світу» досліджуваних.

Отримані діагностичні дані окреслили простір, у якому відтворено системотворчі грані смислової моделі світу майбутніх психологів-консультантів і визначено якісну характеристику атракторів – точок тяжіння і стабільних станів, до яких прагне система і які являють собою предметні критерії її реорганізації з метою зростання.

Загальну вибірку склали 444 досліджуваних із Запорізького національного університету (272 особи), Київського університету імені Бориса Грінченка (43 особи), Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана (110 осіб) і Batumi Shota Rustaveli State University (19 осіб). Критерієм формування вибірки було визначено спрямування навчання та подальших професійних інтересів досліджуваних.

Результати та дискусії

Обрані для аналізу понятійні конструкти: «стиль життя», «тип установки щодо інших» і «семантичні універсали» «картини світу» складають систему взаємодіючих елементів, які перебувають у множинних взаємозв'язках, що дає змогу провести декілька планів аналізу смислової динаміки «картини світу» досліджуваних, зокрема:

- план динаміки становлення «картини світу»;
- план відношення між суб'єктивною моделлю світу й об'єктивним світом;
- план змісту та функціонування «картини світу»;
- план розвитку або реорганізації «картини світу».

Становлення «картини світу» відображається у процесі кристалізації патерна поведінки, який А. Адлер назвав

«стиль життя». Автор стверджував, що «стиль життя» конгломерується зі значення, яке людина надає світу і самій собі, з мети і спрямованості власних зусиль, зі стійкого стилю оцінки та з певних підходів і засобів, що використовуються для вирішення життєвих проблем (Adler, 1932). Світ сприймається людиною через усталену «схему апперцепції», яка забезпечує трактування переживань не після сприйняття, а перед ним. Механізмом такого помилкового випереджального трактування виступає обов'язкове узгодження будь-якого трактування з первісним значенням, що було надано життю загалом і прийнято як власний «девiз життя».

Вiдсоток позитивних «девiзiв життя» у вибiрцi досліджуваних (наприклад: «Жити – це вивчати свiт i насолоджуватися новими вiдкриттями», «Жити – це вiдчувати задоволення вiд спроб навчитися новому i напрацювати корисний досвiд») склав 8%, що дещо перевищує вiдповiдний показник у дослідженнях А. Адлера та, загалом, узгоджується з теоретичними i практичними положеннями Індивідуальної психологiї. Формули життя у 92% досліджуваних майбутнiх психологiв-консультантiв характеризуються фiксацiєю на негативних переживаннях i болiсному досвiдi, наприклад: «Жити – це сподiватися й активно шукати тих, на кого можна спиратися», «Жити – це платити за проявлений iнтерес болiсними вiдчуттями й осудом значущих людей», «Жити – це не очiкувана, але обов'язкова зустрiч iз тим, що лякає i викликає вiдразу», «Жити – це вiдчувати нерiшучiсть i тривогу, але витримувати осуд i виконувати доручення значущих людей, бути вiдповiдальним», «Жити – це бути оточеним опiкою й увагою», «Жити – це витримувати тягар чужої прихованої iнформацiї та переживати недовiру i вiдчуження», «Жити – це долати зовнiшню ворожнечу та постiйно шукати пiдтримку» тощо. Частотний аналіз критерiїв-дескрипторiв оцiнки «девiзу життя» представлено у табл. 1.

Дескрипторний розподіл значень «девізу життя»
досліджуваних

Критерії	Дескриптори (в дужках – вага ознаки)
Зміст домінуючих у спогаді переживань і відповідних їм програм дій	Страх – уникання (0,73), сум – прохання про допомогу (0,65), сором – приєднання (0,43), гнів – руйнування (0,36), відраза – відкидання (0,33), радість – повторення (0,21), інтерес – вивчення (0,2), подив – переключення (0,12)
Тип події	Травматична (0,62), нова ситуація (0,42), нейтральна (0,23)
Відчуття приналежності	«Ми-ситуація» (0,87), «Я-ситуація» (0,13)

Метод «Найраніший дитячий спогад» дав змогу визначити, що лінза переломлення майбутніми психологами-консультантами реального світу залежна від умов і механізмів становлення їх «картини світу». Такими умовами виступають травматичні події (0,62) і ситуації, пов'язані зі взаємодією зі значущими близькими людьми (0,87). Домінуючі емоції, а саме: страх (0,73), сум (0,65), сором (0,43), гнів (0,36), відраза (0,33), виступають механізмами, які функціонально вибудовують фільтри сприйняття та забезпечують знаходження маркерів, що підтверджують актуальність, модальність, силу впливу, значення, ступінь емоційної фіксації на відповідних внутрішніх і зовнішніх подіях. Детермінується такий пристосувальний комплекс, згідно з А. Адлером, «схемою апперцепції», яка містить уявлення про себе і світ на двох рівнях. Перший – це рівень конструкції образів себе і світу, що складається з елементів, зв'язків і станів особистості. У нашому випадку – це перевага негативної модальності емоційних і дієвих програм і фіксація на травматичності минулого досвіду взаємодії з оточуючи-

ми. Другий рівень уявлень «схеми апперцепції» зумовлений суб'єктивною інтерпретацією того, що відчувається почуттями. Це положення означає, що дистресова складова «картини світу» досліджуваних є суб'єктивно «перевіреною» і «доказовим» інструментом увімкнення емоційних (страх, сум, гнів, сором, відраза) та поведінкових (уникнення, прохання про допомогу, приєднання, руйнація, відкидання) програм. Крім того, суб'єктивна інтерпретація досліджуваних має постійний ракурс спрямованості на підтвердження власної «психологічної правди», яка запускає домінуючі емоційні програми та розхитує баланс між суб'єктивним та об'єктивним світами. 92% досліджуваних мають концепцію життя, що проявляє почуття їх власної невідповідності та незбалансованості між конструктами «Я» і «Світ».

Аналіз відношення між суб'єктивною моделлю світу й об'єктивним світом досліджуваних, зокрема, сформованим у них ракурсом реагування на зовнішні стимули, здійснювався діагностикою типу установки щодо інших (Fidler, 1968). Поняття «тип установки» Ф. Фідлера відповідає поняттю «стиль життя» А. Адлера й означає інтегральну мету або домінуючий намір як переважну інтенцію. Ф. Фідлер підкреслював, що тип установки слід розглядати не як стильову характеристику особистості й особливості її когнітивного або перцептивного стилю, що виступають похідними від поведінки, а, навпаки, як первинну характеристику особистості та стійку константу, тобто, як прийняту концепцію (Fidler, 1968). Тип установки щодо інших являє собою фіксовану здатність певним чином сприймати інших людей та обставини й особливим чином реагувати на них. Визначений тип установки дає змогу відповісти на запитання: «Як засвоєний індивідом соціальний досвід і «психологічна правда» переломлюються свідомістю та проявляють себе у сприйняттях, оцінках і діях?» Специфіка сформованого типу установки позначається на властивості реагувати на обставини з постійністю, незалежною від часу, людей і подій.

Операційною процедурою співвідношення рівнів вираження двох індексів методики (LPC – індексу оцінки найменш бажаної людини й ASO – індексу передбачуваної тожності між протилежними образами реальних людей: найбільш бажаної та найменш бажаної людини) встановлюється певний тип установки кожного досліджуваного. Отримано таку представленість типів установки щодо інших:

- активно-позитивний ($f = 68, 15\%$);
- функціонально-діловий ($f = 79, 18\%$);
- ситуативно-суб'єктивний ($f = 193, 44\%$);
- нейтрально-байдужий ($f = 104, 23\%$);
- приховано-негативний ($f = 0$).

Діагностика типу установки розкрила перевагу в досліджуваних суб'єктивно-ситуативного типу ($f = 193, 44\%$), який вирізняється схильністю диференціювати своє ставлення до інших залежно від поточного емоційного стану, ситуативного сприйняття обставин і викривленого відчуття прийняття чи неприйняття себе оточуючими. Слабкий емоційний контроль і відсутність емоційної стабільності призводять до різких коливань настрою під впливом зовнішніх чинників, які сприймаються як несприятливі й некомфортні. В основі нейтрально-байдужого типу установки ($f = 104, 23\%$) лежить закритість особистості від емоційного втручання до себе і відсутність прояву інтересу й емпатії до інших. Індивід відсторонений від інших на емоційному рівні, тому спілкування носить стриманий характер, вирізняється поверховістю та відчуженістю. Формування такого типу є наслідком ранньої травматизації і помилкового рішення уникати близьких емоційних стосунків. Функціонально-діловий ($f = 79, 18\%$) й активно-позитивний ($f = 68, 15\%$) типи установки у вибірці досліджуваних представлені незначно ($M = 89; \sigma = 107,6$). Високе значення показника стандартного відхилення підкреслює неоднорідність і нелінійність формування типу установки щодо інших, який виступає зовнішньою і багатоваріативною формою прояву

сформованого «девізу життя» досліджуваних. Узагальнюючи існуючі відношення між суб'єктивною моделлю світу й об'єктивним світом, можна констатувати, що категоризація зовнішніх об'єктів та елементів системи, до якої належать досліджувані, характеризується негативною диспозицією, яка, відповідно, впливає на вибір корелятивних їй поведінкових реакцій (ситуативно-суб'єктивних і нейтрально-байдужих) із домінуючими діями відкидання й уникання.

Аналіз змістової складової «картини світу» передбачав відкриття «семантичних універсалій» «картини світу» майбутніх психологів-консультантів, які закінчують навчання (4-й курс бакалаврату та 1-й і 2-й курси магістратури, всього 67 досліджуваних). Респонденти надали 1334 описові характеристики «картини світу», з яких частотним аналізом відібрано ті, що зустрічалися у 75% ($f = 50$) досліджуваних. Визначено дванадцять «семантичних універсалій», а саме: «особливий», «щастя», «проблемний», «змінний», «кольоровий», «багатогранний», «гарний», «справедливий», «складний», «безмежний», «активність», «інтерес». Ієрархічним кластерним аналізом за допомогою IBM SPSS Statistics (версія 22) вираховано два кластери, які можна розглядати як семантичний базис «картини світу» майбутніх психологів-консультантів. Перший має назву «Ресурс та інтенція». Його складають такі семантичні універсалії: «кольоровий», «гарний», «безмежний», «щастя», «особливий», «справедливий», «інтерес». Другий включає в себе елементи: «багатогранний», «складний», «активність», «проблемний» і «змінний». Другий кластер умовно названо «Динаміка». Коло визначених семантичних універсалій і базових семантичних координат «картини світу» майбутніх психологів-консультантів виступає контекстною універсалією. Таку універсалію як семантичний код можна розповсюдити на генеральну вибірку відповідно до методологічних положень психології суб'єктивної семантики О. Ю. Артем'євої (Артемьева, 1999).

Отримані діагностичні дані окреслили простір, у якому відтворено системотворчі грані смислової моделі світу майбутніх психологів-консультантів. Зокрема, визначено якісну характеристику точок тяжіння і «стабільних» станів, а саме: структуру значущих зв'язків світу досліджуваних і патернів, які вони використовують. Такими атракторами встановлено:

1) засоби осягнення «Світу» як джерела страху, суму, сорому, гніву, відрази для підтвердження власних значень відносно суб'єктивного його образу;

2) поведінкові програми уникнення, прохання про допомогу, приєднання, руйнації, відкидання як засоби підтвердження налаштованих зв'язків і засобів взаємодії зі «Світом»;

3) ситуативно-суб'єктивний і нейтрально-байдужий типи установки щодо інших як налаштовані й найефективніші форми взаємовідносин між «Я» і «Світом»;

4) контекстні семантичні універсалиї «ресурс та інтенція» і «динаміка» як генези розвитку і сили особистісної системи.

Зазначені атрактори зумовлюють смислотворення щодо того, що відбувається з досліджуваними незалежно від масштабу події. Тому вони виступають предметними критеріями концепції життя досліджуваних і можуть ураховуватися як зони реорганізації смислової архітекtonіки їх «картини світу».

Логіка «реорієнтації» життєвого стилю в парадигмі індивідуальної психології А. Адлера полягає у дослідженні стилю життя, досягнення інсайту та розуміння його, що і викликає закономірну реорієнтацію. Згідно з А. Адлером, зміни уявлення про життя і своє місце в ньому неминуче викликають зміни у стилі поведіння (Adler, 1932). О. В. Сидоренко, розкриваючи методичну процедуру «Реорієнтаційного тренінгу», наголошує: «Реорієнтація – це не кардинальні зміни у процесі життя, а розкриття нових можливостей, не

виправлення помилок, а пошук нових орієнтирів, це неочікуване розширення простору, розсунення психологічних горизонтів, часто болісне» (Сидоренко, 2001: 233).

Екзистенціально-системний ракурс впливу на життєвий стиль забезпечує дію механізму «збирання себе» і зміну зв'язків і відношень між елементами системи шляхом розширення життєвого світу. Така «реорганізація» зумовлюється генеративною властивістю людини як складної системи до саморуку і самотрансформації, якій властива якість самовіднесення. Е. Морен указує, що складна система – «це не просто організація ефективності й автоматичної точності функціонування. Це створення ретроактивної цілісності, наділеної власними організаційними властивостями» (Морен, 2013: 238). Екзистенція – це «якість буття, яке безперервно виробляє себе і яке руйнує себе, як тільки відбувається неочікуваний збій у виробництві себе або регенерації» (Морен, 2013: 260).

Отже, екзистенціально-системний підхід реорганізації смислової архітекτονіки майбутніх психологів-консультантів передбачає не тільки розширення горизонту бачення себе і світу як дослідження, визначення та прийняття власних експертних зон, а й пошук і встановлення смислових взаємозв'язків між елементами системи завдяки розвитку багатомірності психологічного бачення себе і світу. Наприклад, зв'язків між болісними відчуттями дитинства (випробування самотністю, туга з горя, безмежний відчай, тремтіння від страху, страждання від невизначеності, гіркота гніву, паніка від почуття втраченості) та розвитком творчості у самотності, чуйності до переживання суму, мобілізації сил від відчаю, відваги, породженої страхом, можливостей, що відкриваються невизначеністю, сили, що викликається люттю, самодослідження і, як результат, наснагою натхнення жити (Шнайдер, 2015).

Методологічні засади екзистенціально-системного концепту складають положення екзистенціально-феноменоло-

гічної парадигми, екзистенціально-гуманістичної психотерапії, психодрами та системного моделювання. Окреслений інтегративний мультипарадигмальний підхід реорганізації «картини світу» майбутніх психологів-консультантів спрямований на:

1) урахування багатомірності екзистенцій людини в силу непередбачуваності й невизначеності світу;

2) інтегрування різних сторін особистості й різного ставлення до екзистенціальних даностей: часу, життя, смерті, спілкування, любові, самотності, свободи, відповідальності, вибору;

3) об'єднання болісного досвіду дитинства і досвіду непростих життєвих ситуацій;

4) здійснення еволюціонування, відштовхуючись від «кристалізованих» патернів поведінки;

5) розвинення внутрішніх ресурсів: творчості, цікавості, уяви;

6) відкриття безмежності власної інтенціональності у переживанні «життєвих парадоксів» (Шнайдер, 2015);

7) забезпечення екологічності процесу реорганізації.

Пошуковим полем реорганізації смислової архітектоники виступає інтрапсихічна реальність майбутніх психологів-консультантів, їх занурення всередину себе, у свій центр, у центр своєї суб'єктності (Бюджеталь, 2001: 143). Фокусом і механізмом реорганізації є відкриття парадоксальних смислів і парадоксальна конфронтація із самим собою, зі своєю власною ідентичністю й тим світом, який досліджували створили для себе.

Предмет екзистенціально-системної реорганізації смислової архітектоники свідомості майбутніх психологів-консультантів об'єднує чотири складові:

– подолання звичних стилів реагування та «кристалізованих» патернів, знаходження засад співіснування емоційних і когнітивних протилежностей шляхом парадоксального відкриття нових смислів;

– осягнення себе, свого місця у міжособистісному просторі, системної організації взаємовідносин з іншими як елементами системи, визначення якості та модальності зв'язків, установлених у системі між елементами;

– розвиток багатомірності себе і світу, встановлення нових напрямків руху, можливостей розвитку, інтеграція актуального, афективного і кінестетичного рівня переробки досвіду;

– формування ставлення до еволюціонування особистості як прийняття виклику жити.

Екзистенціально-системний ракурс реорганізації смислової архітекτονіки свідомості віддзеркалює ідею Д. Леонтьєва про концептуалізацію «нерівноважної персонології» як теорії самоорганізованої особистості, що «знаходиться у безперервній динамічній взаємодії з умовами свого існування і яка еволюціонує через постійне зростання складності й внутрішньої реорганізації» (Леонтьєв, 2018: 102).

Висновки

Запропонована діагностична схема дослідження «картини світу» майбутніх психологів-консультантів забезпечила побудову смислової моделі взаємовідношень конструктивів «Я» та «Світ» і розкрила парафермальний досвід конструювання досліджуваними власної архітекτονіки смислів з урахуванням її генезису й первісних складових.

Діагностований у майбутніх психологів-консультантів «кристалізований» патерн сприйняття, оцінки, відчуття себе і світу й особливостей дієвого реагування є інтегрованим засобом досягнення цілей і встановлює один із багатьох альтернативних варіантів їх життя. Виявлено фіксацію на травматичному дитячому досвіді з перевагою програм уникнення, прохання про допомогу, приєднання, руйнації, відкидання. Визначено, що суб'єктивна концепція світу зумовлює поведінку в силу того, що почуття є проявом впливу не реальних фактів, а суб'єктивного їх інтерпретування че-

рез механізм «психологічної правди». Водночас «розвиток та інтенція» і «динаміка» як узагальнені чинники семантичного простору «картини світу» досліджуваних означили їх уявлення про світ як тло прояву і сховище позитивних імпліцитно заданих перспектив і про світ як об'ємний, рухливий, непередбачуваний, реагуючий на активність людини неконтрольованими, несподіваними резонансами.

Отже, діагностовані предметні критерії смислової моделі майбутніх психологів-консультантів можна розглядати як біфуркаційні точки побудови їх суб'єктивної концепції світу, що детермінують необхідність і засоби її реорганізації, зокрема, в екзистенціально-системному ракурсі. Екзистенціально-системний підхід у силу мультипарадигмальних методологічних засад і завдань інтегрувати минулий досвід із безмежною власною інтенціальністю, в силу інтрапсихічного фокусу трансформаційної роботи та предметної спрямованості може розглядатися як ефективний концепт творчої зміни «кристалізованих» патернів, відкриття нових векторів життєвих змін, самореорганізації й еволюціонування. Подальший інтерес полягає в обґрунтуванні та змістовому описі екзистенціально-системного конструкту як психологічної технології реорганізації смислової моделі особистості.

Література

- Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 296 с.
- Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. Москва : Наука, 1999. 137 с.
- Бескова И. А. Эволюция и сознание: когнитивно-символический анализ. Москва : ИФ РАН, 2001. 179 с.
- Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 304 с.
- Каліщук С. М. Методика Фреда Е. Фідлера та вірогідність зміни установки особистості щодо інших. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 48. С. 112–122.

- Леонтьев Д. А. Синергетика и личность: к неравновесной персонологии. *Методология и история психологии*. 2018. Вып. 3. С. 96–104.
- Морен Э. Метод: Природа природы. Москва : Канон+, 2013. 464 с.
- Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 347 с.
- Шнайдер К. Пробуждаясь к трепету. Опыт глубинной трансформации – истории из жизни. Москва : Корвет, 2015. 224 с.
- Adler, A. (1932). What life should mean to you. London : George Allen & Unwin Ltd. 300 p.
- Fidler, F. (1968). Personality and situational determinants of leadership effectiveness. *Group dynamics. Research and theory*. New York : Harper & Brothers. P. 137–149.

References

- Agafonov, A. Yu. (2003). *Osnovy smyslovoi teorii soznaniia [Fundamentals of the notional theory of consciousness]*. Sankt-Peterburg : Rech [in Russian].
- Artemieva, E. Yu. (1999). *Psikhologiya subektivnoi semantiki [Psychology of subjective semantics]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Beskova, I. A. (2001). *Evolutsiia i soznaniie: kognitivno-simvolicheski analiz [Evolution and consciousness: cognitive-symbolic analysis]*. Moskva : IF RAN [in Russian].
- Biudzhental, Dzh. (2001). *Iskusstvo psikhoterapevta [The art of a psychotherapist]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Kalishchuk, S. M. (2014). Metodyka Freda E. Fidlera ta virohidnist zminy ustanovky osobystosti shchodo inshykh [Fred E. Fidler's technique and probability of changing one's personality]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia – Visnyk of H. S. Skovoroda National Pedagogical University*, 48, 112–122. Kharkiv [in Ukrainian].
- Leontiev, D. A. (2018). Синергетика и личность: к неравновесной персонологии [Synergetics and personality: towards nonequilibrium personology]. *Методология и история психологии – Methodology and history of psychology*, 3, 96–104. Moskva [in Russian].
- Moren, E. (2013). *Metod: Priroda prirody [Method: Nature of nature]*. Moskva : Kanon+ [in Russian].
- Sidorenko, E. V. (2002). *Terapiia i trening v kontseptsii Alfreda Adlera [Therapy and training in the concept of Alfred Adler]*. Sankt-Peterburg : Rech [in Russian].
- Shnaider, K. (2015). *Probuzhdaias k trepetu. Opyt glubinnoi transformatsii – istorii iz zhizni [Awakening to awe. The Experience of Deep Transformation – Life Stories]*. Moskva : Korvet [in Russian].

Adler, A. (1932). *What life should mean to you*. London : George Allen & Unwin Ltd.

Fidler, F. (1968). Personality and situational determinants of leadership effectiveness. *Group dynamics. Research and theory*. New York : Harper & Brothers.

Калищук Світлана. Смыслова архітектоніка свідомості й екзистенціально-системний концепт реорганізації «картини світу» майбутніх психологів-консультантів

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено специфіку смислової архітектоніки свідомості майбутніх психологів-консультантів та окреслено екзистенціально-системний підхід реорганізації їх «картини світу».

«Картина світу» майбутніх психологів-консультантів досліджувалася з використанням таких **методів**: методу «Найраніший дитячий спогад» А. Адлера; методики Ф. Фідлера «Тип установки щодо інших»; моделювання «семантичних універсалій» «картини світу» за О. Ю. Артем'євою.

Результати дослідження. Проведено аналіз чотирьох складових смислової динаміки «картини світу» досліджуваних, зокрема: становлення «картини світу»; відношення між суб'єктивною моделлю світу й об'єктивним світом; плану змісту та функціонування «картини світу»; розвитку або реорганізації «картини світу». Визначено структуру значущих зв'язків світу досліджуваних і патернів, які вони використовують. Такими атракторами встановлено: засоби осягнення «Світу» як джерела страху, суму, сорому, гніву, відрази для підтвердження власних значень відносно суб'єктивного його образу; поведінкові програми уникнення, прохання про допомогу, приєднання, руйнації, відкидання як засоби підтвердження налаштованих зв'язків і засобів взаємодії зі «Світом»; ситуативно-суб'єктивний і нейтрально-байдужий типи установки щодо інших як налаштовані й найефективніші форми взаємовідношення між «Я» і «Світом»; контекстні семантичні універсалії «ресурс та інтенція» і «динаміка» як генези розвитку та сили особистісної системи. Охарактеризовано екзистенціально-системний підхід реорганізації смислової архітектоніки майбутніх психологів-консультантів, який передбачає не тільки розширення горизонту бачення себе і світу як дослідження, ви-

значення і прийняття власних експертних зон, а й пошук і встановлення смислових взаємозв'язків між елементами системи завдяки розвитку багатомірності психологічного бачення себе і світу.

Висновок. Запропонована діагностична схема дослідження «картини світу» майбутніх психологів-консультантів забезпечила побудову смислової моделі взаємовідношень конструктів «Я» та «Світ» і розкрила парафермальний досвід конструювання досліджуваними власної архітекτονіки смислів з урахуванням її генезису та первісних складових. Екзистенціально-системний підхід у силу мультипарадигмальних методологічних засад і завдань інтегрувати минулий досвід із безмежною власною інтенціальноністю, в силу інтрапсихічного фокусу трансформаційної роботи та предметної спрямованості може розглядатися як ефективний концепт творчої зміни «кристалізованих» патернів, відкриття нових векторів життєвих змін, самореорганізації й еволюціонування.

Ключові слова: *смысл, «життєвий стиль», «картина світу», екзистенціально-системний концепт, еволюціонування, майбутні психологи-консультанти.*

Калищук Светлана. *Смысловая архитектоника сознания и экзистенциально-системный концепт реорганизации «картины мира» будущих психологов-консультантов*

АННОТАЦИЯ

В статье освещена специфика смысловой архитектоники сознания будущих психологов-консультантов и охарактеризован экзистенциально-системный подход реорганизации их «картины мира».

«Картина мира» будущих психологов-консультантов исследовалась с использованием следующих **методов:** метода «Самое раннее детское воспоминание» А. Адлера; методики Ф. Фидлера «Тип установки отношения к другим»; моделирования «семантических универсалий» «картины мира» по А. Ю. Артемьевой.

Результаты исследования. Проведен анализ четырех составляющих смысловой динамики «картины мира» исследуемых, в частности: становления «картины мира»; отношения между субъективной моделью мира и объективным миром; плана содержания и функционирования «картины мира»; развития или реорганизации «картины мира». Определена структура значимых связей мира исследуемых и паттернов,

которые они используют. Такими аттракторами установлено: способы постижения «Мира» как источника страха, печали, стыда, гнева, отвержения для подтверждения собственных значений относительно субъективного его образа; поведенческие программы избегания, просьбы о помощи, присоединения, разрушения, отвержения как средства подтверждения установленных связей и средств взаимодействия с «Миром»; ситуативно-субъективный и нейтрально-равнодушный типы установки по отношению к другим как наиболее эффективные формы взаимоотношения между «Я» и «Миром»; контекстные семантические универсалии «ресурс и интенция» и «динамика» как генезис развития и силы личностной системы. Охарактеризован экзистенциально-системный подход реорганизации смысловой архитектоники будущих психологов-консультантов, который предполагает не только расширение горизонта видения себя и мира как исследования, определения и принятия собственных экспертных зон, но и поиск и установление смысловых взаимосвязей между элементами системы благодаря развитию многомерности психологического видения себя и мира.

Вывод. Предложенная диагностическая схема исследования «картины мира» будущих психологов-консультантов обеспечила построение смысловой модели взаимоотношений конструктов «Я» и «Мир» и раскрыла парафермальный опыт конструирования исследуемыми собственной архитектоники смыслов с учетом ее генезиса и первичных составляющих. Экзистенциально-системный подход в силу мультипарадигмальных методологических основ и задачи интегрировать прошлый опыт с безграничной собственной интенциональностью, в силу интрапсихического фокуса трансформационной работы и предметной направленности может рассматриваться как эффективный концепт творческой смены «кристаллизованных» паттернов, открытие новых векторов жизненных изменений, самореорганизации и эволюционирования.

Ключевые слова: смысл, «жизненный стиль», «картина мира», экзистенциально-системный концепт, эволюционирование, будущие психологи-консультанты.

Original manuscript received February 02, 2020

Revised manuscript accepted March 11, 2020

Cognitive Predictors of the Value of One's Own Life in Students

Когнитивные предикторы ценности собственной жизни у студентов

Marat Kuznietsov

Dr. in Psychology, Professor at the Department of Psychology,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv
(Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7662-9938>

E-mail: marat704@ukr.net

Марат Кузнецов

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии,
Харьковский национальный педагогический университет
имени Г. С. Сковороды, г. Харьков (Украина)

Nabil Diab

Postgraduate Student at the Department of Psychology,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv
(Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5909-9485>

E-mail: nabil.diab@hotmail.com

Набил Диаб

Аспирант кафедры психологии, Харьковский национальный
педагогический университет имени Г. С. Сковороды, г. Харьков
(Украина)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Kuznietsov Marat, Diab Nabil



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Kuznietsov Marat, Diab Nabil

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.175-205>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

The author's contribution: M. Kuznietsov – 50%, N. Diab – 50%.

Авторський вклад: М. Кузнецов – 50%, Н. Диаб – 50%.

ABSTRACT

The aim of the article is to present the findings of the empirical research on the feeling of the value of one's own life (VOL) in students. Experiencing the feeling of VOL is understood to be the intended activity of an individual through which they reinforce (strengthen) their psychological and personal being. A presumption about the important role of a cognitive factor in experiencing the feeling of VOL in students was tested. In the manifestation of VOL, the role of such a cognitive factor as basic beliefs was investigated.

***Methods.** Basic beliefs were diagnosed using the modified questionnaire by R. Janoff-Bulman. To diagnose the parameters of the feeling of VOL, the author's questionnaire was used. 286 students took part in the testing. The correlations between the scores of two questionnaires were calculated. Logistic regression was used.*

***The results of the research.** Parameters of the feeling of VOL such as «Optimism», «Health», «Self-control, Information, Self-development», «Power, Status, Wealth» and «Close relationships, Family, Relevance» turned out to be closely related to measures of basic beliefs. This is especially true of beliefs about justice, a positive self-image, control, goodwill. Age-related differences in the structure of correlations between the measures were revealed. For senior students, experiencing the feeling of VOL as possessing power, status and wealth is more closely linked to a basic belief about justice than for junior students. Concerning health, they often note the importance of control. When assessing the role of the family and close relationships senior students rely less on good luck than junior students.*

Two modes of experiencing the feeling of VOL were singled out, the «Building rapport with people» mode and the «Distancing from people» mode. Using the logistic regression, the probability was calculated with which the students' tendency to build rapport with people would prevail over the students' tendency to distance from people. As predictors, the regression equation included the measures of the basic belief questionnaire.

***Conclusions.** It is proved that the predominance of the tendency of building rapport over the tendency of distancing when experiencing the feeling of VOL in students is determined by three cognitive predictors. These are beliefs about*

justice, about the control of the action and about a positive self-image. Beliefs about the goodwill of the surrounding community and about good luck were not included in the list of influential cognitive predictors for the feeling of VOL.

Key words: *value of one's own life, feeling of the value of one's own life, cognitive predictor of the feeling of the value of one's own life, parameters of the value of one's own life, modes of experiencing the feeling of the value of one's own life in students, basic beliefs.*

Вступлення

Ценность собственной жизни (далее – ЦСЖ) – многомерный, системный регулятор поведения и деятельности человека. Он формируется прижизненно и расположен на вершинных уровнях ценностной иерархии личности. Как правило, люди без особых затруднений могут привести рациональные доводы относительно того, почему они ценят свою жизнь. Когнитивной основой чувства ЦСЖ являются суждения человека о своей жизни в целом (о ее качестве, содержательной наполненности, динамике, направленности). Это также суждения о том, что придает смысл его жизни. Способность адекватно проявлять чувство ЦСЖ свидетельствует о психологическом здоровье человека, включенности в конструктивные связи с социумом.

Проявление ЦСЖ не подчиняется правилу «все, или ничего». На определенных этапах своей жизни люди отмечают заметное снижение, и даже искажение чувства ЦСЖ. Это может быть обусловлено разными причинами (болезнью, профессиональным выгоранием, возрастными кризисами, социальными потрясениями, утратой близких, имущества, вынужденной миграцией и т. п.). В самоотчетах такие периоды жизни описываются как «скучные и бесполезные», как «напрасно потраченное время», как «время ошибок и проступков», как «период жизни, за который очень стыдно», как «жизнь, за которую сейчас приходится расплачиваться» и т. п. Р. Джонсон и Дж. Рупль связывают частичную утрату чувства ЦСЖ с так называемой «непрожитой

© Kuznietsov Marat, Diab Nabil

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.175-205>

жизнью», т. е. с накоплением в биографической памяти субъекта множества вариантов жизни, которые были в свое время отвергнуты, но не утратили своей привлекательности (Джонсон & Руль, 2017).

Э. Шпрангер подчеркивал, что жизнь в условиях современной культуры приводит к нескольким вариантам переживания чувства ЦСЖ. Он описал 6 «идеальных типов индивидуальности». Каждый из типов (теоретический, экономический, эстетический, социальный, властный и религиозный) строится на некоторой смысловой основе, которая может быть рационально охарактеризована и содержит в себе определенное ценностное ядро (Шпрангер, 2014).

Переживание чувства ЦСЖ – интенциональная, направленная активность. Это система аксиологических действий, которые могут иметь как экстериоризованную, так и интериоризованную форму. Их цель – укрепление и утверждение собственной бытийности (Диаб & Кузнецов, 2019).

Предположение о механизме возникновения чувства ЦСЖ можно сделать, опираясь на идеи К.-Г. Юнга. Он писал о «ценностях элементов личности». Ценность исчисляется количеством психической энергии, вкладываемой в тот или иной элемент личности (Юнг, 2010). Ценность идеи означает, что она важна для регуляции поведения. Когда речь идет о ЦСЖ, объектом «вложения» психической энергии человека становится когнитивный образ (идея) всей его жизни в целом – ее зарождения, стадий, достижения кульминации, заката, ее особой миссии, критериев продуктивности и смысла.

По мнению А. Лэнгле, человек, переживающий дефицит чувства ЦСЖ, «болен бытием»; оно у него «опустошенное». Он может даже попытаться расстаться со своим бытием (попытка самоубийства у суицидальной личности) (Лэнгле, 2019).

Чувство ЦСЖ изучалось также в контексте научной проблематики восприятия и переживания времени жизни

© Kuznietsov Marat, Diab Nabil

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.175-205>

и отношения к смерти. Восприятие времени своей жизни как чего-то бесконечного и не имеющего пределов спасает от страха смерти и способствует его вытеснению. Однако «расплатой» за этот защитный маневр является утрата чувства ЦСЖ (Зимбардо & Бойд, 2010).

По мнению Р. Мэя, чувство ЦСЖ невозможно пережить, не переживая свободу. Условием обретения свободы является налаживание контакта с собственной судьбой, какой бы она ни была, безоговорочное ее принятие (Мэй, 2013).

Развитие чувства ЦСЖ – важная, связанная с когнитивным развитием линия становления личности в студенческом возрасте. Необходимость решения задач развития в эти годы, а также трудности, связанные с учебно-профессиональной деятельностью студентов, стимулируют развитие ЦСЖ. Они же при определенных условиях могут стать и препятствием для такого развития. Поэтому актуальным является эмпирическое исследование когнитивных предикторов развития чувства ЦСЖ у студентов.

Современная психология предлагает широкий спектр понятий, отражающих роль когнитивных процессов в переживании разнообразных чувств человека. Это и каузальные атрибуции (Weiner, 1985), и самоэффективность (Бандура, 2000), и атрибутивный стиль (Seligman & Shulman, 1986), и имплицитные теории интеллекта и личности (Dweck & Leggett, 1988), и воспринимаемый контроль (Skinner, Wellborn & Connell, 1990), и др. Особое место в ряду этих категорий занимает понятие базисных убеждений – сформировавшихся у личности особых глубинных представлений о себе самой, об окружающем мире и о человеке вообще (Падун & Котельникова, 2012; Janoff-Bulman, 1992). Базисные убеждения структурированы и организованы в систему. Они встроены в Образ Мира, составляют его основную, наиболее фундаментальную часть (Леонтьев, 1983). Получение каждой новой «порции» информации и ассимиляция ее в системе жизненного опыта опосредованы базисными

убеждениями субъекта. Трудности и даже невозможность ассимиляции разных видов травматического опыта (например, боевого, опыта насилия и т. п.) обусловлены противодействием со стороны глубинных базисных убеждений субъекта (Виртц, 2014; Герман, 2015; Колесніченко, 2018; Магомед-Эминов, 1998; Тарабрина, 2009). Они же (базисные убеждения) при определенных условиях могут существенно смягчить негативное воздействие стрессоров и облегчить эффективное совладание с ними (Кадыров, 2012; Г. Кристал & Дж. Кристал, 2006; Малкина-Пых, 2005).

Система базисных убеждений – это «...имплицитные, глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека» (Падун & Котельникова, 2012: 28). Порождаемая сознанием человека картина реальности благодаря базисным убеждениям предстает как «*assumptive world*» («мир допущений») (Beder, 2004). Базисные убеждения участвуют в процессе фильтрации поступающей человеку информации. Тем самым они участвуют в структурировании и организации опыта, моделировании психических состояний и программировании действий.

Цель статьи – проверить предположение о том, что базисные убеждения сказываются на переживании чувства ЦСЖ у студентов. Эмпирическая проверка этого предположения необходима, так как базисные убеждения концентрируют в себе эмоционально значимую информацию о собственной жизни в целом. Тем самым они мотивируют принятие принципиальных решений в жизни и выбор линии поведения на высокообобщенных уровнях смысловой регуляции личности.

Задачи статьи

1. Изучить взаимосвязи показателей пяти компонентов структуры базисных убеждений, выделенных в когнитивистской концепции Р. Янофф-Бульмана (Janoff-Bulman, 1992)

© Kuznietsov Marat, Diab Nabil

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.175-205>

с показателями источников переживания чувства ЦСЖ у студентов (эти источники эмпирически выявлены в наших предыдущих исследованиях) (Диаб & Кузнецов, 2019; Кузнецов & Диаб, 2020).

2. Выявить специфику корреляционных взаимосвязей в младшей и старшей группах студентов.

3. Определить когнитивные предикторы двух основных модусов переживания чувства ЦСЖ у студентов (модуса «сближения» с другими людьми и модуса «дистанцирования» от людей).

4. Построить регрессионную модель, предсказывающую шанс преобладания модуса «сближения» над модусом «дистанцирования» при переживании чувства ЦСЖ у студентов.

Методы и методики исследования

Для решения задач исследования была использована Шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульмана; в модификации М. А. Падун и А. В. Котельниковой (Падун & Котельникова, 2012). У всех испытуемых фиксировались пять показателей: 1) убеждение о *доброжелательности / враждебности окружающего мира* (убеждения индивида относительно возможности безопасно доверять окружающему миру); 2) убеждение о *справедливости окружающего мира* (убеждение в том, что «каждый получает то, что заслуживает», т. е. вера индивида в справедливое распределение хороших и плохих событий между людьми); 3) убеждение о *контроле* (убеждение человека в том, что он контролирует происходящее с ним); 4) убеждение о *ценности и значимости собственного «Я»* (образ «Я» – убеждение индивида в том, что он достоин уважения и любви, что «он – хороший»); 5) убеждение об *удаче* (убеждение в том, что он в целом – «человек везучий»).

Для диагностики источников чувства ЦСЖ у студентов использован разработанный нами опросник (Диаб & Кузнецов, 2019). Фиксировались показатели: 1) «*Власть, статус,*

богатство» (привязка чувства ЦСЖ к обладанию властью над другими людьми, высокому социальному статусу в обществе, обладанию большими материальными ресурсами); 2) *«Оптимизм»* (восприятие ЦСЖ сквозь призму приподнятого настроения, веры в благоприятный исход жизненных событий); 3) *«Здоровье»* (трактовка переживания чувства ЦСЖ как постоянного выполнения системы оздоравливающих практик, склонность придерживаться принципов здорового образа жизни); 4) *«Самоконтроль, информация, саморазвитие»* (понимание ЦСЖ как компетентности в вопросах получения, интерпретации и эффективного использования внешней и внутренней информации для успешной деятельности); 5) *«Близкие отношения, семья, востребованность»* (акцент в понимании чувства ЦСЖ как наличия близких отношений со значимыми людьми); 6) *«Дистанцирование от людей»* (способность уединиться, переносимость и высокая оценка одиночества, пребывания наедине с самим собой). Каждый из источников чувства ЦСЖ отражает подкрепленную убеждениями готовность человека вести определенный образ жизни, ставить перед собой конкретные цели, ценить в своей жизни одни ее аспекты и игнорировать другие.

В исследовании участвовали 286 студентов (247 женщин и 39 мужчин) Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды, в основном психологи, в возрасте от 17 до 46 лет. Для обработки данных использовался пакет программ IBM SPSS Statistics 22.

Показатели источников чувства ЦСЖ для всей выборки испытуемых подвергались кластерному анализу методом *k*-means (*k*-средних). Все испытуемые были разделены на две группы. Основание для такого разделения – проявление двух основных интегральных метасмыслов (модусов), которые содержатся в понимании и переживании чувства ЦСЖ. Один из этих интегральных смыслов реализуется в идее движения навстречу людям (*«Ценность сближения»*), а другой – в идее удаления от них (*«Ценность дистанциро-*

© Kuznietsov Marat, Diab Nabil

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.175-205>

вания»). Группы «Дистанцирования» и «Сближения» значительно различаются по всем шести показателям источников чувства ЦСЖ. По первым пяти показателям группа «Сближения» значительно превосходит группу «Дистанцирования», а по шестому – заметно уступает (рис. 1). Математико-статистическое обоснование корректности результатов кластеризации содержится в (Кузнецов & Диаб, 2020).

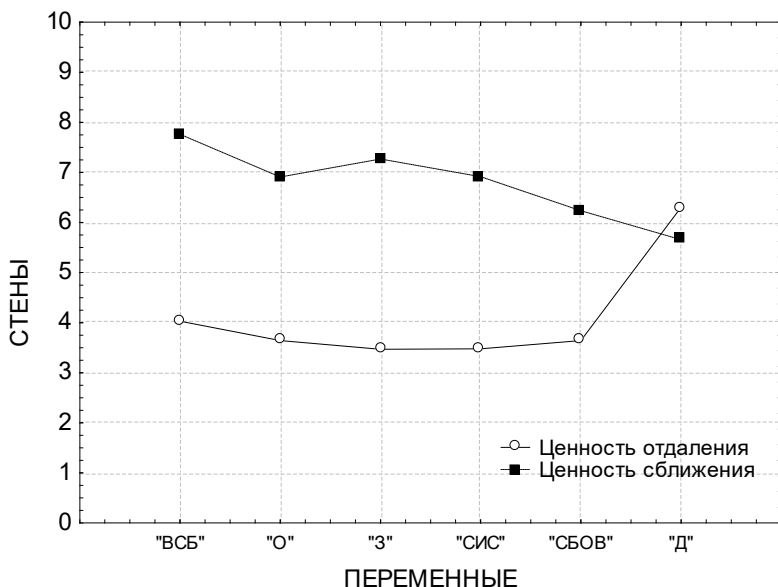


Рис. 1. Кластерные профили проявления двух типов ЦСЖ – ценности сближения и ценности отдаления

Примечание: «ВСБ» – «Власть, статус богатство»; «О» – «Оптимизм»; «З» – «Здоровье»; «СИС» – «Самоконтроль, информация, саморазвитие»; «СБОВ» – «Семья, близкие отношения, востребованность»; «Д» – «Дистанцирование».

При обработке результатов использовались расчеты коэффициентов линейной корреляции (r_{xy}) по К. Пирсону и алгоритм логистической регрессии.

Таблиця 1

Взаємозв'язи показателів чуттвва цeннoстi cвoбoднoї жизни
и бaзиснoх убeдженнoх студeнтoв (n = 286)

Источники чувства ЦСЖ	Базисные убеждения в ...					контролируемости происходящего
	доброжелательности окружающего мира	справедливости	позитивности образа «Я»	удаче		
«Власть, статус, богатство»	0,03	0,17**	0,29*****	0,11		0,23****
«Оптимизм»	0,22*****	0,27*****	0,30*****	0,21***		0,24*****
«Здоровье»	0,24*****	0,27*****	0,25*****	0,23****		0,20****
«Самоконтроль, информация, саморазвитие»	0,27*****	0,26*****	0,22****	0,23****		0,39*****
«Близкие отношения, семья, востребованность»	0,19**	0,27*****	0,27*****	0,18**		0,14*
«Дистанцирование от людей»	-0,19**	-0,07	-0,19**	-0,10		-0,13*

Примечание: «*» – p < 0,05; «**» – p < 0,005; «***» – p < 0,001; «****» – p < 0,0005; «*****» – p < 0,0001; «*****» – p < 0,00005; «*****» – p < 0,00001.

Результаты и дискуссии

В табл. 1 представлены коэффициенты корреляции показателей источников чувства ЦСЖ и базисных убеждений, вычисленные во всей выборке студентов.

Обнаружены тесные и очень тесные позитивные корреляции четырех шкал опросника ЦСЖ со всеми без исключения показателями Шкалы базисных убеждений.

Речь идет, прежде всего, о таких основаниях для переживания чувства ЦСЖ, как «Оптимизм» (диапазон коэффициентов корреляции варьирует от $r_{xy} = 0,21$ до $r_{xy} = 0,30$ при уровнях значимости от $p < 0,001$ до $p < 0,00001$), «Здоровье» (от $r_{xy} = 0,20$ до $r_{xy} = 0,27$ при уровнях значимости от $p < 0,001$ до $p < 0,00005$), «Самоконтроль, информация и саморазвитие» (от $r_{xy} = 0,22$ до $r_{xy} = 0,39$ при уровнях значимости от $p < 0,0005$ до $p < 0,00001$), «Близкие отношения, семья, востребованность» (от $r_{xy} = 0,14$ до $r_{xy} = 0,27$ при уровнях значимости от $p < 0,05$ до $p < 0,00005$). Все пять видов базисных убеждений, выделенных Р. Янофф-Бульманом, оказались важными для того, чтобы студенты связывали ЦСЖ: 1) с оптимизмом (верой в благоприятное развитие событий), 2) со здоровьем (как способностью поддерживать субъективное благополучие) и 3) самоконтролем, получением информации, саморазвитием. При этом, придерживаться правила «*Ценить свою жизнь – это значит несмотря ни на что оставаться оптимистом*» в наибольшей степени свойственно студентам, которые убеждены в позитивности образа «Я». Студенты, для которых ЦСЖ – это признание, прежде всего, ценности здоровья (психологического, физического, социального, духовного) и борьбы за него, больше других убеждены в справедливости окружающего мира. Если студенты значительно опережали других испытуемых в силе своего убеждения в контролируемости происходящего, то они, как правило, находили основание для чувства ЦСЖ в развитии навыков самоконтроля, получении и использовании информации, усовершенствовании собственной

личности. Вероятность того, что, говоря о ЦСЖ, студенты будут отмечать важность семьи, близких отношений и своей нужности другим людям, наиболее стремительно повышается при выраженных базисных убеждениях в справедливости окружающего мира и позитивности образа своего «Я».

Вероятность трактовки студентами ЦСЖ как обладания властью над другими людьми, значительными материальными и финансовыми ресурсами, высоким социальным статусом также повышается при акцентуированности базисных убеждений. Но не всех, а только некоторых. Правило *«По-настоящему ценна только та жизнь, когда ты обладаешь большой властью, богатством и высоким статусом»* действует в основном для тех, кто убежден в позитивности образа своего «Я» ($r_{xy} = 0,29$; $p < 0,00001$) и в контролируемости происходящего ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,0005$). В меньшей степени (но все-таки на уровне статистической значимости) проявляется базисное убеждение в справедливости ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,005$).

Коэффициенты корреляции, полученные в группе студентов, для которых ЦСЖ заключается в возможности уединиться, отдалиться от других людей, как можно чаще быть предоставленными самим себе, сильно отличаются от корреляций, которые выявлены в остальных группах студентов. Эти корреляции, во-первых, отрицательны, во-вторых, не тотальны и, в-третьих, не столь тесные, как в других группах испытуемых. Склонные отдаляться от других студенты имеют опыт неудач в вопросах контроля над происходящими процессами, а также аккумулируют негативную информацию о самих себе. Эти студенты отнюдь не уверены в том, что окружающий мир настроен по отношению к ним доброжелательно ($r_{xy} = -0,19$; $p < 0,005$). В их образе «Я» акцентированы негативные черты ($r_{xy} = -0,19$; $p < 0,005$). Кроме того, такие студенты сомневаются в своей способности контролировать процессы, происходящие в их жизни ($r_{xy} = -0,13$; $p < 0,05$). Интенсивные контакты с другими

© Kuznietsov Marat, Diab Nabil

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.175-205>

людьми и включенность в групповые процессы, по-видимому, подтверждают соответствующую интерпретацию социальной реальности. Эта интерпретация болезненна, поэтому дистанцирующиеся студенты предпочитают одиночество, неучастие, а также формы активности, не требующие открытости и частых контактов с окружающими. У них постепенно складывается когнитивно-регуляторный паттерн, получивший название «прототип одинокой личности» (Хоровиц, Френч & Андерсон, 1989). Складывается система характерологических черт, установок и аргументаций в защиту дистанцированного и закрытого образа жизни, а на уровне ценностной сферы формируется соответствующий смысловой комплекс. Развивается соответствующий индивидуальный коммуникативный стиль, своеобразная манера поведения в случае, если приходится (например, в силу производственной необходимости или из-за участия в совместной учебной деятельности) находиться среди людей.

Интересно (и, по-видимому, не случайно) то, что триада базисных убеждений, выявленная нами у студентов с «Дистанцирующимся» вариантом переживания чувства ЦСЖ («Недоброжелательность Мира ко мне» – «Негативный образ «Я» – «Неконтролируемость происходящего»), напоминает (по крайней мере, в первых двух компонентах) знаменитую Депрессивную Триаду А. Бека («Мир плохой», «Я плохой», «Будущего нет») (Бек, Раш, Шо & Эмери, 2003). Она также согласуется с основными результатами исследования когнитивных оснований оптимизма и пессимизма в концепции М. Селигмана (Селигман, 2015).

Механизмы категоризации жизненных событий развиваются с возрастом. Базисные убеждения, в основном отличаясь постоянством и консервативностью, тем не менее, корректируются, дифференцируются и постепенно трансформируются сообразно накопленному жизненному опыту (Лактионов, 2010; Flavell, 1992). Поэтому специально рассматривались корреляции показателей опросников ЦСЖ и

базисных убеждений отдельно в младшей ($n = 177$; возраст – от 17 до 20 лет; $m = 19,06 \pm 1,02$ года) и в старшей ($n = 109$; возраст – от 21 до 46 лет; $m = 26,76 \pm 6,40$ года) группах студентов. Коррелограммы на рис. 2 и 3 отражают системы взаимосвязей между показателями основных источников чувства ЦСЖ и показателями базисных убеждений у студентов младшей и старшей групп соответственно. Студенты младшей и старшей групп продемонстрировали определенное сходство в структуре взаимосвязей показателей базисных убеждений и параметров переживания чувства ЦСЖ.

Как у старших, так и у младших студентов базисные убеждения одинаковым образом участвуют в таком осмыслении ЦСЖ, как обеспечение и поддержание «*Оптимизма*». Это же можно сказать об активности «*Самоконтроля*», поиске «*Информации*», обеспечении «*Саморазвития*».

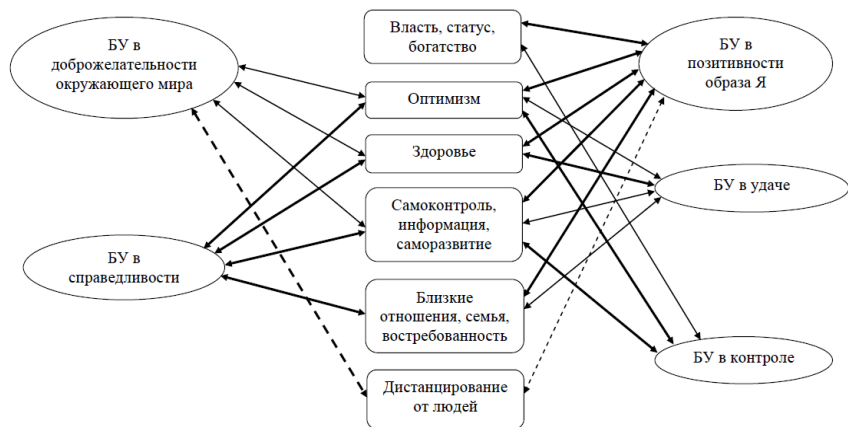


Рис. 2. Структура взаимосвязей между показателями источников чувства ЦСЖ и показателями базисных убеждений в младшей группе студентов

Примечание: \longleftrightarrow – $p < 0,05$; \longrightarrow – $p < 0,01$;
 \longleftrightarrow – положительные корреляции; \dashrightarrow – негативные корреляции; БУ – базисные убеждения.

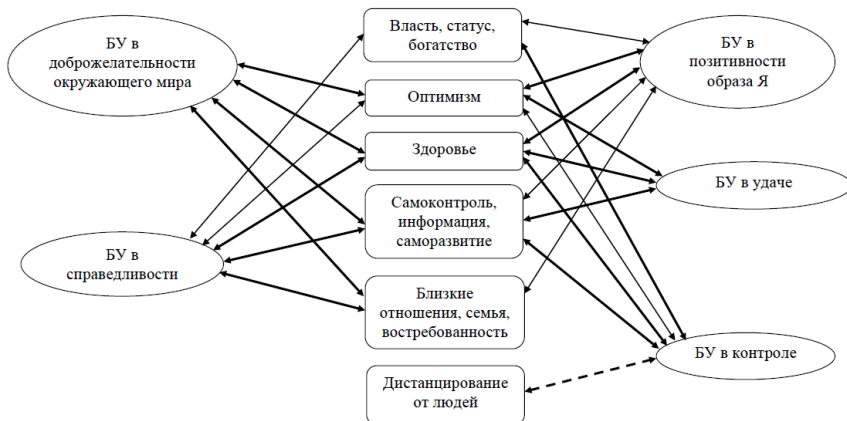


Рис. 3. Структура взаимосвязей между показателями источников чувства ЦСЖ и показателями базисных убеждений в старшей группе студентов

Примечание: \longleftrightarrow – $p < 0,05$; \longrightarrow – $p < 0,01$;
 \longleftrightarrow – положительные корреляции; \dashrightarrow – негативные корреляции; БУ – базисные убеждения.

Относительно остальных групп смыслов, вкладываемых в переживание ЦСЖ, выявлены определенные возрастные различия.

Во-первых, для переживания чувства ЦСЖ как обретения *Власти, Статуса и Богатства* как для младших, так и для старших важны базисные убеждения в позитивности образа «Я» и в контроле за происходящим. Однако в сознании студентов старшего возраста отчетливо проявляется роль базисного убеждения в справедливости. Этот результат соответствует основным закономерностям, которые выявил Д. Макклелланд при изучении того, как зрелость влияет на проявление мотива власти (Макклелланд, 2007). Этот автор выделил и эмпирически подтвердил существование четырех стадий развития мотива власти с возрастом. По мере взросления меняется «модальность» мотива власти, становясь все

более зрелой и учитывающей мнение, интересы и чаяния других людей и организаций.

Во-вторых, для проявления чувства ЦСЖ по типу борьбы за *Здоровье* у студентов старшей группы, в отличие от младших, акцентирована роль базисного убеждения в контроле над происходящим. Тем самым подтверждается ранее установленный факт, что молодыми наличие здоровья воспринимается как «само собой разумеющееся», присутствующее «по умолчанию». У более зрелых людей обладание здоровьем превращается в «награду, которую надо заслужить» кропотливой и целенаправленной работой над собой, применением саногенных и оздоравливающих практик (Кузнецов & Зотова, 2017).

В-третьих, условиями переживания чувства ЦСЖ как установления *Близких отношений*, создания *Семьи* и обеспечения социальной *Востребованности* для обеих групп испытуемых являются базисные убеждения в позитивном образе «Я» и в справедливости окружающего мира. Однако для студентов младшей группы необходимо также базисное убеждение в удаче, а для старших – в доброжелательности окружающего мира. Удача – результат случайности, которая почти не зависит от собственных усилий субъекта. Доброжелательность окружающих – ответ на доброжелательную линию поведения, которую сформировал и активно проводит сам субъект, неся за нее личную ответственность.

В-четвертых, переживание чувства ЦСЖ как дистанцирования от других имеет более глубокие когнитивно-эмоциональные «корни» в личности студентов младшей группы. К такому варианту переживания склонны студенты, которые не убеждены в доброжелательности окружающего мира и сомневаются в позитивности образа «Я». У студентов старшей возрастной группы стремление дистанцироваться коррелирует с сомнениями в контролируемости происходящего.

Поскольку корреляционный анализ не позволяет устанавливать причинно-следственные связи, все эмпирические данные были подвергнуты регрессионному анализу. Для уточнения информации о когнитивных предикторах чувства ЦСЖ у студентов использовалась логистическая регрессия. Это один из вариантов множественной регрессии, в котором в качестве зависимой используется дихотомическая, категориальная переменная (Наследов, 2013). В качестве зависимой переменной выступила тенденция сближаться с людьми или, наоборот, дистанцироваться от них при актуализации чувства ЦСЖ. Дихотомическая зависимая переменная в данном виде регрессионного анализа применяется как показатель принадлежности / непринадлежности испытуемого к группе «Сближающихся с другими людьми» или, наоборот, «Дистанцирующихся». В нашем исследовании – это два специфических модуса, две противоположные смысловые направленности переживания ЦСЖ.

Выявлялся шанс преобладания одной из тенденций над другой в зависимости от показателей выраженности базисных убеждений личности студентов. При построении регрессионного уравнения был использован метод пошагового включения предикторов, оказывающих наибольшее воздействие на зависимую переменную. Шаги прекращались, когда в уравнение включался последний значимый предиктор. Понадобилось три шага для того, чтобы включить все переменные в регрессионную модель.

В табл. 2 представлены значения статистики, которая отражает факт влияния на зависимую переменную всех предикторов заданной модели, блока, шага.

На шаге 1 все три критерия χ^2 равны. Включение второй и третьей переменной на 2-м и особенно на 3-м шаге значительно улучшает регрессионную модель, о чем свидетельствует увеличение значения критерия χ^2 .

Таблиця 2

Универсальные критерии коэффициентов
регрессионной модели

Шаги	Критерии	χ^2	Ст. св.	p
1	Шаг	30,894	1	0,000
	Блок	30,894	1	0,000
	Модель	30,894	1	0,000
2	Шаг	13,633	1	0,000
	Блок	44,527	2	0,000
	Модель	44,527	2	0,000
3	Шаг	4,180	1	0,041
	Блок	48,708	3	0,000
	Модель	48,708	3	0,000

Таблиця 3

Классификационная таблица: эмпирически наблюдаемые
и прогнозируемые значения независимой переменной

Шаги	Значения зависимой переменной			% корректных
	Наблюдаемые	Предсказанные		
		«Дистанцирование»	«Сближение»	
1	«Дистанцирование»	85	49	63,4
	«Сближение»	54	98	64,5
	Общая процентная доля			64,0
2	«Дистанцирование»	84	50	62,7
	«Сближение»	38	114	75,0
	Общая процентная доля			69,2
3	«Дистанцирование»	82	52	61,2
	«Сближение»	35	117	77,0
	Общая процентная доля			69,6

Примечание: разделяющее значение = 0,500.

Классификационная таблица 3 отражает результаты сравнения прогнозируемых значений зависимой переменной, которые можно рассчитать на основе регрессионного уравнения, и фактически наблюдаемых значений. Число корректных случаев дифференциации испытуемых, проявляющих тенденцию к «Сближению» или «Дистанцированию» при переживании чувства ЦСЖ, после третьего шага приближается к 69,6%.

Постепенное включение независимых переменных в регрессионное уравнение, а также статистические эффекты такого включения на каждом шаге иллюстрируют данные табл. 4.

Таблица 4

Эффекты включения переменных в регрессионное уравнение на каждом шаге его построения

Шаги	Переменные	B	Стд. ош.	Вальд	Ст. св.	p	Exp (B)
1 ^a	БУ: справедливость	0,296	0,057	27,174	1	0,000	1,344
	Константа	-1,512	0,336	20,283	1	0,000	0,220
2 ^b	БУ: справедливость	0,245	0,059	17,445	1	0,000	1,278
	БУ: контроль	0,243	0,068	12,842	1	0,000	1,275
	Константа	-2,913	0,534	29,702	1	0,000	0,054
3 ^c	БУ: справедливость	0,208	0,061	11,444	1	0,001	1,231
	БУ: образ «Я»	0,118	0,058	4,111	1	0,043	1,125
	БУ: контроль	0,200	0,071	7,876	1	0,005	1,221
	Константа	-3,295	0,577	32,624	1	0,000	0,037

Примечание: «БУ» – базисное убеждение; а – переменные, введенные на шаге 1 «БУ: справедливость»; b – переменные, введенные на шаге 2 «БУ: контроль»; с – переменные, введенные на шаге 3 «БУ: образ «Я».

Данные табл. 4 дают возможность оценить степень влияния каждого предиктора по отдельности, а также определить степень значимости константы (свободного члена регрессионного уравнения). Так, на третьем шаге наиболее высокий В-коэффициент выявлен по отношению к такой независимой переменной, как «Базисное убеждение в справедливости» ($B = 0,208$; $p < 0,001$). Именно по отношению к этой переменной оказалась наиболее высокой статистика Вальда (11,444). Следовательно, переживание чувства ЦСЖ как активности, сближающей человека с другими людьми, детерминировано у студентов, прежде всего, убеждением в том, что отношения строятся на принципе справедливости.

Вторым по влиятельности предиктором, повышающим шанс преобладания сближения над дистанцированием при переживании чувства ЦСЖ у наших испытуемых, оказалась такая когнитивная структура сознания, как базисное убеждение в контроле ($B = 0,200$; $p < 0,005$; критерий Вальда = 7,876). Контроль над происходящим информирует субъекта о границах его возможностей, укрепляет эго, способствует четкой дифференциации процессов, на которые субъект может влиять, и процессов, на которые повлиять невозможно (по крайней мере, в данный момент) (Olefir, Kuznetsov & Plokhikh, 2019). С точки зрения Р. Мэя, последнее чрезвычайно важно для обретения подлинной свободы, так как способствует «принятию неизбежного», «встрече человека с собственной судьбой». После такой встречи ЦСЖ становится для человека неоспоримой (Мэй, 2012). Контроль способствует преодолению элементов выученной беспомощности (Seligman & Maier, 1967), повышает жизненный тонус человека и препятствует возникновению депрессии, лежит в основе укрепления жизнеутверждающих оптимистических установок личности (Селигман, 2015). Через контроль человек поддерживает свою психологическую суверенность (суверенность физического тела, своей территории, личных вещей, временного режима и привычек, социальных связей,

© Kuznietsov Marat, Diab Nabil

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.175-205>

вкусов и ценностей). Это – залог успешного автономного поведения, аутентичности собственного бытия (Нартова-Бочавер, 2008).

Базовое убеждение в позитивности образа «Я» – еще один статистически значимый предиктор переживания ЦСЖ как сближения с другими людьми у студентов ($B = 0,118$; $p < 0,04$; критерий Вальда = 4,111). Эти данные определенным образом согласуются с тезисом Э. Фромма о том, что приязнь к себе (способность любить и ценить себя) является важной предпосылкой чувства любви, обращенного вовне, т. е. связывающего человека с другими людьми (Фромм, 1992). Статистической значимостью обладает также и константа (свободный член) регрессионного уравнения. Оно имеет такой вид:

$$\ln \left[\frac{P_{\text{сближ.}}}{P_{\text{дистанц.}}} \right] = -3,295 + 0,208 \text{БУ}_{\text{Справедл.}} + 0,2 \text{БУ}_{\text{Контр.}} + 0,118 \text{БУ}_{\text{Обр.Я}},$$

где $P_{\text{сближ.}}$ – вероятность актуализации идеи сближения с другими людьми у испытуемого, переживающего чувство ЦСЖ; $P_{\text{дистанц.}}$ – вероятность доминирования идеи дистанцирования от других у испытуемого, переживающего чувство ЦСЖ; $P_{\text{сближ.}} / P_{\text{дистанц.}}$ – шанс, с которым идея сближения с другими будет преобладать над идеей дистанцирования от других при переживании испытуемым чувства ЦСЖ; $\ln [P_{\text{сближ.}} / P_{\text{дистанц.}}]$ – логит, т. е. натуральный логарифм шанса; $\text{БУ}_{\text{Справедл.}}$ – базисное убеждение в справедливости; $\text{БУ}_{\text{Контр.}}$ – базисное убеждение в контроле; $\text{БУ}_{\text{Обр.Я}}$ – базисное убеждение в позитивности образа «Я» субъекта.

Влияние переменных базисного убеждения в доброжелательности окружающего мира и базисного убеждения в удаче на зависимую переменную (шанс преобладания тенденции сближения над тенденцией дистанцирования при актуализации чувства ЦСЖ у юношей и девушек) оказалось слабым и не достигло уровня статистической значимости. Прогностические возможности регрессионной модели оказались достаточно высокими: значение R^2 Нэйджелкерка

свидетельствует о том, что все предикторы модели в совокупности объясняют 51,9% общей дисперсии зависимой переменной.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Когнитивные переменные (базисные убеждения) и показатели источников переживания чувства ЦСЖ у студентов взаимосвязаны. При этом стремление дистанцироваться с большинством показателей базисных убеждений связано отрицательно, а показатели остальных источников переживания ЦСЖ – положительно. Обнаружены возрастные особенности корреляции показателей чувства ЦСЖ с показателями базисных убеждений. В старшей группе студентов переживание чувства ЦСЖ как обладания властью, статусом и богатством теснее связано с базисным убеждением в справедливости, чем у студентов младшей группы. Переживая чувство ЦСЖ как обладание здоровьем, студенты старшей группы чаще, по сравнению с младшими студентами, отмечают важность контроля над событиями собственной жизни. Старшие студенты, в отличие от младших, в вопросах, касающихся семьи, близких отношений и социальной востребованности, значительно меньше уповают на удачу, нежели студенты младшей группы.

Независимо от возраста, преобладание тенденции сближения над тенденцией дистанцирования при переживании чувства ЦСЖ у студентов детерминировано тремя когнитивными предикторами. Убеждения в справедливости, в контролируемости происходящего, а также в позитивности образа «Я» – причина того, что студенты связывают переживание ЦСЖ со сближением с другими людьми. Убеждения в доброжелательности окружающего мира и в собственной удаче не вошли в систему когнитивных предикторов, которые обеспечивают повышение шанса преобладания модуса сближения с другими людьми над модусом дистанцирования при переживании чувства ЦСЖ у студентов.

© Kuznietsov Marat, Diab Nabil

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.175-205>

Перспективою дальніших досліджень являється изучение роли чувства ЦСЖ в генезисе одиночества, невротических стилей коммуникации и деятельности, депрессии и суицидов. В то же время, специальное изучение чувства ЦСЖ может стать одним из направлений развития так называемой «позитивной психологии», концентрирующейся на лучших сторонах человеческой жизни. Само понятие ЦСЖ может по праву войти в категориальный тезаурус позитивной психологии наряду с понятиями Счастья, Потока, Пик-переживаний, Самоэффективности, Оптимизма, Психологического и Духовного здоровья, Надежды и др.

Литература

- Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320 с.
- Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 304 с.
- Виртц У. Убийство души. Инцест и терапия. Москва : Когито-Центр, 2014. 293 с.
- Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання. Наслідки насильства: від знущань у сім'ї до політичного терору. Львів : «Вид-во Старого Лева», 2015. 416 с.
- Джонсон Р., Руль Дж. Проживая свою непрожитую жизнь. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2017. 248 с.
- Диаб Н., Кузнецов М. А. Структурные особенности чувства ценности собственной жизни у студентов. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків : ХНПУ, 2019. Вип. 60. С. 69–93. URL : <https://doi.org/10.34142/23129387.2019.60.04>.
- Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 352 с.
- Кадыров Р. В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD): состояние проблемы, психодиагностика и психологическая помощь. Санкт-Петербург : Речь, 2012. 448 с.
- Колесніченко О. С. Засади бойової психологічної травматизації військовослужбовців Національної гвардії України: монографія. Харків : ФОРМ Бровін О. В., 2018. 488 с.

- Кристал Г., Кристал Дж. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2006. 800 с.
- Кузнецов М. А., Зотова Л. Н. Жизнестойкость и образ здоровья у студентов. Харьков : Изд-во «Диса Плюс», 2017. 397 с. URL : <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2952>.
- Кузнецов М. А., Диаб Н. Темпоральные предикторы чувства ценности собственной жизни в юношеском возрасте. *Eurasian Scientific Congress. The 1st International scientific and practical conference «Eurasian scientific congress» (January 27–28, 2020)*. Barcelona, Spain : Barca Academy Publishing, 2020. P. 473–478.
- Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2010. 366 с.
- Леонтьев А. Н. Образ мира. Избранные психологические произведения. В 2-х тт. Москва : Педагогика, 1983. Т. II. С. 251–261.
- Лэнгле А. Воплощенная экзистенция. Развитие, применение и концепты экзистенциального анализа. Материалы для психотерапии, консультирования и коучинга. Харьков : Гуманитарный Центр, 2019. 462 с.
- Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности. Москва : Психоаналитическая Ассоциация, 1998. 496 с.
- Макклелланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 672 с.
- Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. Москва : Изд-во «Эксмо», 2005. 960 с.
- Мэй Р. Свобода и судьба. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2012. 288 с.
- Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 400 с.
- Наследов А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 416 с.
- Падун М. А., Котельникова А. В. Психическая травма и картина мира: теория, эмпирия, практика. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 206 с.
- Селигман М. Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь. Москва : Альпина Паблишер, 2015. 338 с.
- Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: теория и практика. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 304 с.
- Фромм Э. Искусство любить. Душа человека. Москва : Республика, 1992. С. 109–178.

- Хоровиц Л. М., Френч Р. С., Андерсон К. А. Прототип одинокой личности. Лабиринты одиночества. Москва : Прогресс, 1989. С. 243–274.
- Шпрангер Э. Формы жизни: Гуманитарная психология и этика личности. Москва : «Канон⁺»; РООИ «Реабилитация», 2014. 400 с.
- Юнг К.-Г. Об энергетике души. Москва : Академический проект; Фонд «Мир», 2010. 297 с.
- Beder, J. (2004). Loss of the assumptive world – How we deal with death and loss. *Omega*, 50 (4), 255–265. URL : <https://doi.org/10.2190/GXH6-8VY6-BQ0R-GC04..>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256–273. URL : <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive Development: Past, Present, and Future. *Developmental Psychology*, 28 (6), 998–1005.
- Janoff-Bulman, R. (1992). Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma. New York : Free Press. URL : <https://doi.org/10.1080/00029157.1994.10403078>.
- Olefir, V., Kuznetsov, M., & Plokhikh, V. (2019). Effect of physical exercises and perceived stress interaction on students' satisfaction with life. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 23 (1), 30–35. URL : <https://doi.org/10.15561/18189172.2019.0105>.
- Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74 (1), 1–9. URL : <https://doi.org/10.1037/h0024514>.
- Seligman, M. E. P., & Shulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 832–838.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32. URL : <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.22>.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548–573.

References

- Bandura, A. (2000). *Teoriia sotsialnogo naucheniiia [Theory of social studying]*. Sankt-Peterburg : Yevraziia [in Russian].

- Bek, A., Rash, A., Sho, B., & Jemeri, G. (2003). *Kognitivnaia terapiia depressii [Cognitive Therapy of Depression]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Virtts, U. (2014). *Ubiistvo dushi. Intsest i terapiia [The killing of the soul. Incest and therapy]*. Moskva : Kogito-Tsentr [in Russian].
- German, Dzh. (2015). *Psykhologichna travma ta shliakh do vyduzhanntia. Naslidky nasylstva: vid znushchan u simi do politychnoho teroru [Trauma and Recovery. The Aftermath of Violence – from Domestic Abuse to Political Terror]*. Lviv : «Vyd-vo Staroho Leva» [in Ukrainian].
- Dzhonson, R., & Rul, Dzh. (2017). *Prozhivaia svoiu neprozhituiu zhizn [Living your un-lived Life]*. Moskva : Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy [in Russian].
- Diab, N., & Kuznetsov, M. A. (2019). Strukturnyie osobennosti chuvstva tsennosti sobstvennoi zhizni u studentov [Structural features of students' sense of value of their own life]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykhologhiia – Notes of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*, 60, 69–93. Kharkiv : HhNPU. Retrieved from <https://doi.org/10.34142/23129387.2019.60.04> [in Russian].
- Zimbardo, F., & Boid, Dzh. (2010). *Paradoks vremeni. Novaia psikhologhiia vremeni, kotoraiia uluchshit vashu zhizn [The paradox of time. A new psychology of time that will improve your life]*. Sankt-Peterburg : Rech [in Russian].
- Kadyrov, R. V. (2012). *Posttraumaticheskoe stressovoe rasstroistvo (PTSD): sostoiannie problemy, psikhodiagnostika i psikhologicheskaiia pomoshch [Post Traumatic Stress Disorder (PTSD): State of the Problem, Psychodiagnosis, and Psychological Assistance]*. Sankt-Peterburg : Rech [in Russian].
- Kolesnichenko, O. S. (2018). *Zasady boiovoi psikhologichnoi travmatyzatsii viiskovosluzhbovtiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Principles of combat psychological traumatization of servicemen of the National Guard of Ukraine]*. Kharkiv : FOP Brovin O. V. [in Ukrainian].
- Kristal, G., & Kristal, Dzh. (2006). *Integratsiia i samoistseleniie. Affekt, trauma i aleksitimiiia [Integration and Self-Healing. Affect – Trauma – Alexithymia]*. Moskva : Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy [in Russian].
- Kuznetsov, M. A., & Zotova, L. N. (2017). *Zhiznestoikost i obraz zdorovia u studentov [Hardiness and way of students' health]*. Kharkov : Izd-vo «Disa Plus». Retrieved from <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2952> [in Russian].

- Kuznetsov, M. A., & Diab, N. (2020). Temporalnye prediktory chuvstva tsennosti sobstvennoi zhizni v yunosheskom vozraste [Temporal predictors of a sense of worth of one's own life in adolescence]. *Eurasian Scientific Congress. The 1st International scientific and practical conference «Eurasian scientific congress»* (January 27–28, 2020). Barcelona, Spain : Barca Academy Publishing [in Russian].
- Laktionov, A. N. (2010). *Koordinaty individualnogo opyta [Coordinates of individual experience]*. Kharkov : KhNU imeni V. N. Karazina [in Russian].
- Leontiev, A. N. (1983). Obraz mira [Image of the World]. *Izbrannyye psikhologicheskiiye proizvedeniia – Selected psychological studies, II*, 251–261. Moskva : Pedagogika [in Russian].
- Lengle, A. (2019). *Voploshchiennaya ekzistentsiia. Razvitiie, primeneniie i kontsepty ekzistentsialnogo analiza. Materialy dlia psikhoterapii, konsultirovaniia i kouchinga [The embodied existence. The development, application and concepts of existential analysis. Materials for psychotherapy, counseling and coaching]*. Kharkov : Gumanitarnyi Tsentri [in Russian].
- Magomed-Eminov, M. Sh. (1998). *Transformatsiia lichnosti [Personality transformation]*. Moskva : Psikhoanaliticheskaya Assotsiatsiia [in Russian].
- Makklelland, D. (2007). *Motivatsiia cheloveka [Human motivation]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Malkina-Pyh, I. G. (2005). *Ekstremalnyiye situatsii [Extreme situations]*. Moskva : Izd-vo «Eksmo» [in Russian].
- Mei, R. (2012). *Svoboda i sudba [Freedom and Destiny]*. Moskva : Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy [in Russian].
- Nartova-Bochaver, S. K. (2008). *Chelovek suverennyi: psikhologicheskoye issledovaniie subiekta v yego bytii [Sovereign man: a psychological study of the subject in his being]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Nasledov, A. D. (2013). *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professionalnyi statisticheskii analiz dannykh [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Padun, M. A., & Kotelnikova, A. V. (2012). *Psikhicheskaya trauma i kartina mira: Teoriia, empiriia, praktika [Psychological trauma and the picture of the world: theory, empiricism, practice]*. Moskva : Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [in Russian].
- Seligman, M. (2015). *Kak nauchitsia optimizmu: izmenite vzgliad na mir i svoju zhizn [How to Master Optimism: Change your Mind and your Life]*. Moskva : Alpina Publisher [in Russian].

- Tarabrina, N. V. (2009). *Psikhologiiia posttravmaticheskogo stressa: teoriia i praktika [Psychology of post-traumatic stress: theory and practice]*. Moskva : Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [in Russian].
- Fromm, E. (2002). *Iskusstvo liubit. Dusha cheloveka [The art of loving. Human soul]*. Moskva : Respublika [in Russian].
- Khorovits, L. M., French, R. S., & Anderson, K. A. (1989). *Prototip odinokoi lichnosti. Labirinty odinochestva [The prototype of a lonely personality. Labyrinths of solitude]*. Moskva : Progress [in Russian].
- Shpranger, E. (2014). *Formy zhizni: Gumanitarnaia psikhologiiia i etika lichnosti [Life forms: humanitarian psychology and ethics of personality]*. Moskva : «Kanon+»; ROOI «Reabilitatsiia» [in Russian].
- Jung, K.-G. (2010). *Ob energetike dushi [About soul energy]*. Moskva : Akademicheskii proekt; Fond «Mir» [in Russian].
- Beder, J. (2004). Loss of the assumptive world – How we deal with death and loss. *Omega*, 50 (4), 255–265. Retrieved from <https://doi.org/10.2190/GXH6-8VY6-BQOR-GC04>.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256–273. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive Development: Past, Present, and Future. *Developmental Psychology*, 28 (6), 998–1005.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma*. New York : Free Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00029157.1994.10403078>.
- Olefir, V., Kuznetsov, M., & Plokhikh, V. (2019). Effect of physical exercises and perceived stress interaction on students' satisfaction with life. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 23 (1), 30–35. Retrieved from <https://doi.org/10.15561/18189172.2019.0105>.
- Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74 (1), 1–9. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/h0024514>.
- Seligman, M. E. P., & Shulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 832–838.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.22>.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548–573.

Кузнецов Марат, Диаб Набил. Когнитивные предикторы ценности собственной жизни у студентов

АННОТАЦИЯ

Цель статьи – представить результаты эмпирического исследования чувства ценности собственной жизни (ЦСЖ) у студентов. Под переживанием чувства ЦСЖ понимается направленная активность человека, с помощью которой он укрепляет (усиливает) свое психологическое и личностное бытие. Проверено предположение о важной роли когнитивного фактора в переживании чувства ЦСЖ у студентов. В проявлении ЦСЖ изучена роль такого когнитивного фактора, как базисные убеждения.

Методы. Базисные убеждения диагностировались с помощью модифицированного опросника R. Janoff-Bulman. Для диагностики параметров чувства ЦСЖ использован авторский опросник. В тестировании участвовало 286 студентов. Вычислены корреляции между показателями двух опросников. Использована логистическая регрессия.

Результаты. Такие параметры чувства ЦСЖ, как «Оптимизм», «Здоровье», «Самоконтроль, информация, саморазвитие», «Власть, статус, богатство» и «Близкие отношения, семья, востребованность» оказались тесно связанными с показателями базисных убеждений. Особенно это касается убеждений в справедливости, в позитивном образе «Я», в контроле, в доброжелательности. Выявлены возрастные различия в структуре корреляций между показателями. У студентов старших курсов переживание чувства ЦСЖ как обладания властью, статусом и богатством теснее связано с базисным убеждением в справедливости, чем у студентов младших курсов. Говоря о здоровье, они чаще отмечают важность контроля. Старшие в оценке роли семьи и близких отношений меньше надеются на удачу, чем студенты младших курсов.

Выделены два модуса переживания чувства ЦСЖ – модус «Сближения с людьми» и модус «Дистанцирования от людей». С помощью логистической регрессии вычислен шанс, с которым у студентов тенденция сближения с людьми будет преобладать над тенденцией отдаления от людей. В качестве предикторов в регрессионное уравнение вошли показатели опросника базисных убеждений.

Вывод. Доказано, что преобладание тенденции сближения над тенденцией дистанцирования при переживании чувства ЦСЖ у студентов детерминировано тремя когнитивными предикторами. Это – убежде-

ния в справедливости, в контроле происходящего, а также в позитивности образа «Я». Убеждения в доброжелательности окружающего мира и в удаче в число влиятельных когнитивных предикторов чувства ЦСЖ не вошли.

Ключевые слова: ценность собственной жизни, чувство ценности собственной жизни, когнитивный предиктор чувства ценности собственной жизни, параметры ценности собственной жизни, модусы переживания чувства ценности собственной жизни у студентов, базисные убеждения.

Кузнєцов Марат, Діаб Набіл. Когнітивні предиктори цінності власного життя у студентів

АНОТАЦІЯ

Мета статті – відобразити результати емпіричного дослідження почуття цінності власного життя (ЦВЖ) у студентів. Під переживанням почуття ЦВЖ розуміється спрямована активність людини, за допомогою якої вона зміцнює (підсилює) своє психологічне й особистісне буття. Перевірено припущення про важливу роль когнітивного чинника в переживанні почуття ЦВЖ у студентів. Вивчено роль такого когнітивного чинника, як базисні переконання.

Методи. Базисні переконання діагностовано за допомогою модифікованого опитувальника R. Janoff-Bulman. Для діагностики параметрів почуття ЦВЖ використано авторський опитувальник. У тестуванні брали участь 286 студентів. Обчислено кореляції між показниками двох опитувальників. Використано логістичну регресію.

Результати. Такі параметри почуття ЦВЖ, як «Оптимізм», «Здоров'я», «Самоконтроль, інформація, саморозвиток», «Влада, статус, багатство» і «Близькі стосунки, родина, затребуваність» виявилися тісно пов'язаними з показниками базисних переконань. Особливо це стосується переконань у справедливості, у позитивному образі «Я», у контролі, у доброзичливості. Виявлено вікові відмінності у структурі кореляцій між показниками. У студентів старших курсів переживання почуття ЦВЖ як володіння владою, статусом і багатством тісніше пов'язано з базисним переконанням у справедливості, ніж у студентів молодших курсів. Говорячи про здоров'я, вони частіше відзначають важливість контролю.

© Kuznietsov Marat, Diab Nabil

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.175-205>

Старші в оцінці ролі сім'ї та близьких відносин менше сподіваються на удачу, ніж студенти молодших курсів.

Виокремлено два модуси переживання почуття ЦВЖ – модус «Зближення з людьми» і модус «Дистанціювання від людей». За допомогою логістичної регресії обчислено шанс, із яким у студентів тенденція зближення з людьми переважатиме над тенденцією віддалення від людей. У якості предикторів у регресійне рівняння увійшли показники опитування базисних переконань.

Висновок. *Доведено, що переважання тенденції зближення над тенденцією дистанціювання при переживанні почуття ЦВЖ у студентів детерміновано трьома когнітивними предикторами. Це – переконання у справедливості, у контролі того, що відбувається, а також у позитивності образу «Я». Переконання у доброзичливості навколишнього світу і в удачі до числа впливових когнітивних предикторів почуття ЦВЖ не увійшли.*

Ключові слова: *цінність власного життя, почуття цінності власного життя, когнітивний предиктор почуття цінності власного життя, параметри цінності власного життя, модус переживання почуття цінності власного життя у студентів, базисні переконання.*

Original manuscript received February 10, 2020

Revised manuscript accepted March 04, 2020

Psycholinguistic Features of Representation of Emotions by the Concept of «Fear»

Психолінгвістичні особливості репрезентації емоцій за допомогою концепту «страх»

Nataliia Mykhalchuk

Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of the Humanities, Rivne (Ukraine)

Scopus Author ID: 57214227898

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>

Researcher ID: A-9440-2019

E-mail: natasha1273@ukr.net

Наталія Михальчук

Доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне (Україна)

Liana Onufriieva

Ph. D. in Psychology, Assistant Professor, Professor of the Department, Head of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi (Ukraine)

Scopus Author ID: 57214601047

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-4601>

Researcher ID: R-5598-2018

E-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Ліана Онуфрієва

Кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Mykhalchuk Nataliia, Onufriieva Liana



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Mykhalchuk Nataliia, Onufriieva Liana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.206-227>

The author's contribution: N. Mykhalchuk – 50%, L. Onufrieva – 50%.

Авторський внесок: Н. Михальчук – 50%, Л. Онуфрієва – 50%.

ABSTRACT

The purpose of this article is to define the role of the concept of emotions in the conceptual and linguistic pictures of the world of Ukrainian and English people.

Methods of the research. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

The results of the research. We think that fear is one of the fundamental emotions that performs a protective function and is accompanied by certain changes in the activity of higher nervous system, such as: changes in pulse rate and respiration, blood pressure indicators, function of stomach. However, it should be noted that feelings of fear stimulate the ability to respond to adverse factors of objective reality. Being at the highest point of emotional excitement, one seeks ways to solve the problem, because fear specifically distorts reality, imprinting on the nature of its perception and interpretation. In the unfavorable situation, a person seeks to get rid of the state of helplessness and intimidation as soon as it is possible to minimize the effect of threatening factor. We can conclude that ideas about the emotion «fear» are localized in the negative associative-shaped zone of the linguistic picture of the world.

Organizationally emotion-conceptosphere is a set of hierarchically ordered paradigm, verbalized using lexical and phraseological means of emotional concepts, which are «quanta», such as structured knowledge about the emotional life of the person, which are for each other in a complex of structural-semantic and functional relationships. Therefore, for the research of the nature of the emotional-conceptual sphere, it is extremely important to understand the essence of the emotional concept, to describe and reflect their components, to analyze the linguistic means by which they are represented. Such a description needs to take into account the existing in the socio-cultural life of the community of psychological, sociological and semiotic factors, which together form a cultural factor that determines the formation and functioning of concepts as a cognitive-cultural phenomena.

Conclusions. Consequently, in contemporary English categorically different aspects of lexical unit of fear are fixed by derivative word-building units, which

explicate: the state of the person; features of the character of the person; negative evaluation of the object of the threat; manner of the behavior.

The frame of the emotional concept of fear, which contains data of a declarative nature, reflects the constant and unchanging features of the situation of the occurrence of fear: the appearance of threat causes the appearance of fear, which is presented in the physiological and behavioral reactions of a man.

Summarizing all the information, we consider the emotional concept of fear as a complex nuclear-peripheral configuration of knowledge about prototypical and not prototypical concepts, figurative and value attributes of the emergence, experience and elimination of emotion of fear. This configuration forms the conceptual basis on which the core of the meaning of the multilevel units of the given emotional concept in contemporary English is constructed. It is also participated in the formation of mental spaces that are constructed during the perception of fragments of English-language texts that describe the situation of the hero's experience of the state of fear. If the informative structure of the emotional concept is «responsible» for the denotative aspect of the meaning of its nominees, then their connotative aspect captures the concept's place in the English conceptual picture of the world. The status of the emotional concept of fear in it is conditioned by the attitude of the ethnos to the correlative emotion. The point is that, having a biological basis, fear receives a socialized, nationally and culturally conditioned form of the expression that is entirely based on a nationally specific, evaluative attitude of the person to emotions as a socialized phenomenon. Being the basis of the emotional concept of fear, this emotion projects the peculiarities of his / her experience on his / her semantic structure. In such a way the socialization of fear, which is largely normatively determined, predicts the status of the emotional concept under study as being essentially axiological, demonstrating the connection of its meaningful elements with nationally colored social dogmas and the rules that actualize emotions, is restrained and suppressed.

Key words: *the concept of emotions, the conceptual and linguistic pictures of the world, emotion-conceptosphere, cognitive-cultural phenomena, the concept of fear, structured knowledge about the emotional life of the person.*

Introduction

With the change of millennia there has been a change in the scientific paradigm in psycholinguistics. The focus of at-

tention of linguists is now fixed on the user of the language – both as an individual who is a representative of a native culture and the language community to which he / she belongs. The linguistic imperative was the analysis of ethnically determined lexical and grammatical meanings, through which it is possible to identify the essential features of a particular linguistic culture and to get closer to understanding the mentality of the ethnic group – its carrier. Within this anthropocentric approach to the study of these psycholinguistic phenomena, our research deals with the study of the structure and semantics of lexemes for the designation of emotions in the English language.

Emotions belong to the semantic foundation of consciousness, organizing and directing it. The last explains the current increase in the interest of scientists in different industries according to emotions, their means of conceptualization and verbalization. As it was emphasized in different researches (Гончарук & Онуфрієва, 2018; Mykhalchuk & Bihunova, 2019), the knowledge of the world was realized through emotions. However, the lack of a comprehensive theory of emotions, the diversity and contradiction of their classifications, the heterogeneity of the processes of their definition complicate the study of verbalization of human emotional reactions.

The analysis of approaches to the study of emotions adopted in cognitive psychology and also in psycholinguistic testifies to the inextricable link between cognitions, emotions and a language as interdependent components of the emotional-cognitive system «consciousness – perception – conceptualization – categorization» of emotions as the object of psycholinguistics.

One of the most relevant areas of modern cognitive linguistics is the study of concepts, including the concepts of emotions. The research of concepts of emotions is the undeveloped area in contemporary Psychology. Therefore, **the purpose of this article** is to define the role of the concept of emo-

tions in the conceptual and linguistic pictures of the world of Ukrainian and English people.

Achieving this goal we put **the following tasks**: 1) to analyze the definitions of emotion in Ukrainian and English languages; 2) to make a comparison of the definitions given in linguistic dictionaries; 3) establishing the role of concepts of emotions in the conceptual and linguistic pictures of the world of people of different ethnocultures.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

Results and the discussion

The concept as a philosophical definition emerged in the time of scholastic Philosophy. In the nineteenth century, the term «concept» became actively used by literary critics who understood it as an «idea». Subsequently, the term was borrowed by linguists. However, in the researches of cognitive orientation it has different content. There are, for example, three approaches to interpreting the term «concept». Firstly, in the broadest sense the concepts include lexemes the meanings of which constitute the content of the national linguistic consciousness and form a «naive picture of the world» of native speakers. Secondly, in the narrower sense, concepts include semantic formations that, in one way or another one, characterize people of a particular ethnoculture and are marked by their linguocultural specificity. Finally, the concepts include only those semantic entities the list of which is largely limited and which are so called «key» for understanding the national mentality as specific one to the world of its people. The third approach is followed, for example, by A. Levitskyi, who understands the concept as the object from the «Ideal» world,

which has a name and reflects certain culturally conditioned perceptions of the Person about the «Reality» of the World (Левіцький, 2004).

Concepts can denote both material entities and non-material ones, and the latter represent, to our mind, particularly reach material for linguistic researches, since conceptions of specific objects can largely be determined by their own knowledge of their denotation, in abstract concepts. These denotations are not a specific subject to direct material observation, and, consequently, perceptions of them are much more predetermined by the mentality of the speakers and thus may reveal more secrets about them.

A special place among these concepts of abstract entities takes the concept of emotions. Emotions shape a person's mental life, and emotional concepts are, in fact, the means by which we gain our experience and realize our feelings. In our research of emotional vocabulary that may seem particularly easy to understand the mentality of a particular ethnic group; moreover, unraveling the rules for the use of a word that denotes a metaphysical essence will bring us to the heart of the theory of emotions and bring us into the paradigm of the research, which includes the study of the physiology of emotions, the elegance that it unfortunately lacks of.

If we use the Ukrainian language, then we will find the following definitions of emotions: 1) emotion is a person's experience of his / her attitude to reality, to his / her personal and surrounding life; there are such word combinations as emotional experience, human feelings; 2) emotions (affect, emotional unrest) are called states such as fear, anger, sadness, joy, love, hope, sadness, pride, etc. Emotions are presented in certain psychological experiences, each is known in his / her own experience, and in bodily phenomena. Like feelings, emotions have a positive and a negative sensual tone associated with perceptions of satisfaction or dissatisfaction (Бондаренко, 2002).

In the English dictionaries we will find the following explanation for the word «emotion»: 1. Emotion is a strong human feeling such as love, hate, or anger. 2. Emotion is the complex psychophysiological experience of an individual's state of mind as interacting with biochemical (internal) and environmental (external) influences. In humans, emotion fundamentally involves «physiological arousal, expressive behaviors, and conscious experience». Emotion is associated with mood, temperament, personality and disposition, and motivation. Motivations direct and energize behavior, while emotions provide the affective component to motivation, positive or negative (Collins Cobuild English Language Dictionary, 1991: 266).

As we see, in Ukrainian and English languages emotions are called strong human feelings, and as examples there are feelings of fear, joy, hatred, anger and so on. In the lexical composition of the studied words denoting the emotions (for example, the emotion of joy) are represented by the following lexical and grammatical classes of words:

- *verbs of their own physical or mental activity*: to rejoice, to have fun, to entertain, to enjoy, to please, to joy;
- *nouns*: names of feelings of joy: joy, pleasure, fun, happiness, enjoyment, delight, pleasure;
- *adjectives which characterize the emotions*: joyful, cheerful, comforting, contented, shining, rainbow, happy, hungry, pleased, delighted, thrilled, overjoyed, satisfied, ecstatic, smug.

As we can see, the vocabulary for the designation of emotions is expressive and emotionally colored.

It should also be noted that scientists (Борисов, 2004; Левицький, 2004) underlined such a peculiarity of concepts of emotions, as a combination of universal and ethno-specific content. Although there is no answer in the humanities to the question of the relationship and the boundary between two components, it is no doubt that the physiological nature and psychological mechanisms of experiencing at least the basic

emotions are the same for all of humanity, and they are already overlaid with some historically conditioned emotional of a particular ethnic group. Confirmation can be found in our psychological research.

In contemporary English language world, the emotional concept of «fear» is one of the most commonly used by its self-identification. Fear is a universal base emotion that reflects the instinct of self-preservation and plays a leading role in providing human life.

We think that fear is one of the fundamental emotions that performs a protective function and is accompanied by certain changes in the activity of higher nervous system, such as: changes in pulse rate and respiration, blood pressure indicators, function of stomach. However, it should be noted that feelings of fear stimulate the ability to respond to adverse factors of objective reality. Being at the highest point of emotional excitement, one seeks ways to solve the problem, because fear specifically distorts reality, imprinting on the nature of its perception and interpretation. In the unfavorable situation, a person seeks to get rid of the state of helplessness and intimidation as soon as it is possible to minimize the effect of threatening factor. We can conclude that ideas about the emotion «fear» are localized in the negative associative-shaped zone of the linguistic picture of the world.

However, it should be noted that fear is a force that is capable of both destroying one's personality from inside, leaving him / her helpless in the circumstances, and mobilizing the internal forces of the person, thus helping to avoid the dangers and escape, as it is an extremely powerful motivational factor for modeling personal behavior. Fear can fairly be attributed to the leading factors that contributed to the development of civilization. It was the sense of real or perceived threat that encouraged humankind to unite in tribes, communities (the cities and states are subsequently formed of), because together it was much easier to withstand the attacks of beasts, other

tribes, and even natural disasters. One of the foundations of religious beliefs is the fear of being punished by higher powers or of suffering after death, which in many religions is the boundary between earthly existence and eternal life in heaven. This thesis makes it possible to consider the emotion under study as a factor in motivating the morality of contemporary man's behavior.

The concept is a complex multilayer formation, the central part of which is the core. The core of the emotional-conceptual sphere is the mental representations of knowledge of the person about their own emotions as the facts of manifestation of the activity of the human emotional sphere. Its peripheral zone also includes information about all spheres of human existence that in one way or another predetermine its functioning or are interpreted through the prism of its existence. This fact testifies to the imposition of the emotional conceptual sphere on other parts of the conceptual picture of the world of the person, and, consequently, on its determinant role in the consciousness of the individual: all concepts are «emotional» from the point of view that nothing can be comprehended (proxified and categorized) without direct or indirect intervention in the cognition of the emotional sphere of consciousness. So, emotions are the foundation that seems to «cling» to the conceptual picture of the world of representatives of any linguistic community.

The emotional conceptosphere is a dynamic labile semiotic system, a historical and social formation, the development of which is conditioned by both extralinguistic and actual linguistic factors. Psycholinguistic factors that determine the development of the emotion-conceptual sphere in the diachrony of culture are asymmetry of the linguistic sign, expansion of registers of human communication, social, stylistic differentiation of the language. The main extralinguistic factors that determine the formation and transformation of the emotional and conceptual sphere are the complications of human practi-

cal activity, the emergence of theoretical knowledge as a way of mastering the person in the world, socialization of personality, moral orientation of social institutions, etc.

The vast majority of the emotion-concept sphere is a verbalized paradigm. It is characteristically formulated by quite diverse languages, mainly secondary nominations, such as metaphor and metonymy: all abstract concepts, including emotional ones, are metaphorical in nature. The widespread use of the means of secondary characterization of emotions is due to a high prevalence and productivity of such types of nomination in the language at its present stage of development due to, on the one hand, the poverty of direct designations of a human mental world, and, on the other, the archetypes of human cognitions.

Indirect nominations of emotions are the process and the result of reassessment of already existing psycholinguistic realities. The contemporary notation of emotions is based on the transfer of the names of real fragments of the world (physiological reactions of a human body, its physical actions, phenomena of nature, mythological images, etc.) to the mental activity of the person.

Organizationally emotion-concept sphere is a set of hierarchically ordered paradigm, verbalized using lexical and phraseological means of emotional concepts, which are «quanta», such as structured knowledge about the emotional life of the person, which are for each other in a complex of structural-semantic and functional relationships. Therefore, for the research of the nature of the emotional-conceptual sphere, it is extremely important to understand the essence of the emotional concept, to describe and reflect their components, to analyze the linguistic means by which they are represented. Such a description needs to take into account the existing in the socio-cultural life of the community of psychological, sociological and semiotic factors, which together form a cultural factor

that determines the formation and functioning of concepts as a cognitive-cultural phenomena.

One of the main concepts in the structure of the emotion-concept sphere is the emotional concept of *fear*, which accumulates knowledge about the underlying emotion, human existence is not possible without. The emotion of fear is one of the most important components of the emotional conceptual sphere of a man, which determines the process of knowledge and orientation of this man in the world, characterized by biological, psychological and socio-cultural dimensions. Fear is a fundamental feature of a human being, a natural universal basic emotion that reflects the instinct of self-preservation and plays a leading role in the maintenance of human life. Functional purpose of fear is that it is manifested in the form of affectively heightened perception of threat to life, well-being or the person and active or passive reactions to adverse environmental factors. The view of the world through the prism of danger leads to a specific distortion of the reality, which directly affects the nature of its perception of the individual, the correct interpretation of events, the successful choice of ways to overcome difficulties and the realization of unpleasant and harmful to the body of emotions in general. In addition to the prototype «perspective» reaction of fear is the action of threatening a future event, it can appear as a «retrospective» emotion that arises in the case of mental reproduction of the past danger having been experienced.

Therefore, the primary cause of fear is the physical or mental perception of a certain state of affairs, which is categorized by consciousness as a dangerous situation that does not meet the person's need for a sense of security. This assessment is due to the fact that there is a mismatch between the content component of the setting and the image of a real situation – it is a situation of cognitive dissonance, which is experienced as a state of discomfort. The latter inevitably leads to the search for opportunities to return a sense of security and peace.

The state of fear is directly presented in the involuntary neurophysiological and neuromotor responses of the person. This includes, for example, symptoms such as inability to concentrate, decreased muscle tone, increased heart rate, which reflects anxiety, discomfort, changes in facial expressions and pantomimes, involuntary speech cries and so on. These symptoms are the basis for classifying the emotion as unpleasant, in the most cases disorganizing the activity of the individual, and, accordingly, rated it as a negative one.

After the initial intuitive assessment, a more conscious intellectual assessment of both the danger itself and its psycho-physiological and physical state is bound to emerge. Assessment entails the emergence of a meaningful desire to end the adverse effect through a deeper analysis of possible ways out and developing a plan of actions; will lead to the desired result. The emotion and the assessment contribute to the formation of intentions, explicating the beginning and the end of the volitional act.

At the exit of the situation, the subject's conscious or controlled actions and linguistic reactions to the fear-causing factor are: adaptation to environmental conditions or struggle, or, conversely, complete subordination to this emotional experience with the following negative or positive consequences for the person. In this case, people tend to focus on their knowledge and experience.

The specificity of the person's reaction to the threat and the occurrence of the emotion of fear is conditioned by the level of his / her socialization within a particular ethnic group. Fear is a basic emotion that, having a biological dimension, is socially constructed and acquires appropriate cultural characteristics. It is a question of imposing social restrictions on the ways of emotional expressions, conscious and involuntary actions of the person, with the aim to find a way out of the created situation, among which the most prominent is the expression of fear response by the units (or patterns) of the na-

tional language. In this case, social determination explains the origin of emotion, cultural-historical determination which predicts the forms of its expression and modes of regulation, and this knowledge is included directly into the structure of the emotional concept. The gained experience is structured in the mind of the person in the form of a prototypical lingual-psychological model of emotion of fear, which is described by a fixed set of events: 1) a dangerous situation; 2) the emotion of fear and spontaneous reactions of the person; 3) in some a way conscious actions and linguistic reactions of the person. This model generalizes the knowledge that forms the information core of the emotional concept of fear and is represented by multilevel linguistic and communicative means. Therefore, the analysis of the latter allows us to penetrate the structure of the concept under study, to identify significant and additional fragments of its semantic content.

The study of the emotional vocabulary, just as the multivariate analysis of emotional speech indicates that various fragments of the emotional sphere of human being are reflected and understood in the paradigm of emotional concepts. Representations in the language of a particular ethnic group undergo a concentration in the relevant emotional concepts, knowledge of emotions that are socialized in a particular culture. Considering the multidimensionality of the phenomenon of emotions and, accordingly, the informative saturation of knowledge about it, which is accumulated and structured by a concept, a verbalized emotional concept can be defined as a complex dynamic structural-semantic construct of human consciousness, the specificity of which is determined by the unity of the ethnocultural and social characteristics.

The breadth of volume and heterogeneity of the semantics of emotional concepts raises questions about the identification and modeling of linguae conceptual architectonics of these concepts. The solution of this problem is connected with the number of difficulties, being conditioned by the abstractness of the

sphere of emotions, which they conceptualize. The abstraction of the concept of emotion leads to a constant search for the individual and collective consciousness of ways of expressing a mood emotionally, which determines the motility of the corresponding fragment of the linguistic picture of the world, the mosaic of motivation of the nominees of emotions, the wide involvement of the means of their indirect designation.

Analyzing the informational structure of the emotional concept of fear provides some basic grounds for sampling individual parts of the concept according to a series of events. The emotional concept is a concept that represents a situation in which a subject experiences a particular emotional state. A reference situation is defined as a localized fragment of the surrounding reality in the human (personal or public) sphere, which embodies a certain spatial-temporal juxtaposition of objects capable of being perceived simultaneously by the person. Categorized situations are characterized by stereotyping, reflecting socially significant interpretation of information. The simplest elements of the situation are events, which include natural factors, as well as acts of human behavior (actions, concessions, states, changes, etc.). They are recorded by human consciousness as a result of knowledge of the world in order to express these elements by means of the language.

At the conceptual level of consciousness, emotion is represented as a link of the unfolded cause and effect chain, which includes three events: 1) the event that caused the emotion; 2) person's emotion; 3) the reaction. To describe these three fundamental moments of the situation of the emergence and the experience of the individual emotions of fear, the most successful is the involvement of the frame structure, because frame creates a logically complete schematized picture in the process of knowing the stereotypical situation, fixing on its structure, on the characteristic features of a number of different situations, dedicated some field of knowledge. The frame implicates a complex situation; it can be correlated with a

frame that contains everything that is typical and essential for a given set of circumstances. In our case, it is worth noting that A. Borisov remarked that lexical units denoting emotions can be captured by single frames (Борисов, 2004: 108).

The analysis of definitions of *fear* allowed us to distinguish the following main core features of the emotional concept of *fear* in the English language: *fear is an unpleasant, painful emotion or feeling caused by the nearness or the possibility of impending danger to oneself or others who are important accompanied by a desire to avoid or to escape it.*

In the semantics of the analyzed token, there is a generic semantic «emotion» or «feeling» (emotion or feeling) that points to the corresponding denotative sphere of human consciousness, represented by the superordinate (the highest level of generalization) category of emotion. All other species of this lexical unit serve to specify the meaning of tokens. Among the species the main components are the following: the lexical unit «painful» that interacts with the semantic meaning «negative» (unpleasant), «danger / threat», «desire to avoid or to escape it – the desire to avoid or avoid the threat», «the nature of the impending danger – inevitable: real / close»; «the possibility of impending danger – possible / inevitable», «oneself or somebody who is important – the individual / people close to him».

The internal form of the emotional concept of *fear*, which manifests itself as a result of etymological analysis of its keyword, has undergone significant changes according to this lexicographic data. The etymological basis of the concept of *fear* is the German root **fer*, which means «небезпека, шкода», for example *fer*: *sudden calamity, danger* «рантове лихо, небезпека; власне страх», which corresponds to *far*: *ambush* «пастка»; *far* «шкода, рознач, обман»; *fara* «небезпека, переляк», *far* «зло, шкода, нещастя». Comparison of the current definition of *fear* and its ancient correspondences show that earlier in the basic zone of the emotional concept of *fear* was localized information about the danger that would be the cause

of fear, while now the basic was knowledge about the actual signs of the emotional state of the person.

Conclusions

Consequently, in contemporary English categorically different aspects of lexical unit of fear are fixed by derivative word-building units, which explicate: the state of the person; features of the character of the person; negative evaluation of the object of the threat; manner of the behavior.

The frame of the emotional concept of fear, which contains data of a declarative nature, reflects the constant and unchanging features of the situation of the occurrence of fear: the appearance of threat causes the appearance of fear, which is presented in the physiological and behavioral reactions of a man.

The analysis of the research on the structure of the emotional concept of fear makes it possible to state that each of the allocated blocks of reference contains knowledge of different qualities, relating to both the nucleus and the periphery.

Summarizing all the information, we consider the emotional concept of fear as a complex nuclear-peripheral configuration of knowledge about prototypical and not prototypical concepts, figurative and value attributes of the emergence, experience and elimination of emotion of fear. This configuration forms the conceptual basis on which the core of the meaning of the multilevel units of the given emotional concept in contemporary English is constructed. It is also participated in the formation of mental spaces that are constructed during the perception of fragments of English-language texts that describe the situation of the hero's experience of the state of fear. If the informative structure of the emotional concept is «responsible» for the denotative aspect of the meaning of its nominees, then their connotative aspect captures the concept's place in the English conceptual picture of the world. The status of the emotional concept of fear in it is conditioned by the attitude of the ethnos to the correlative emotion. The point is

that, having a biological basis, fear receives a socialized, nationally and culturally conditioned form of the expression that is entirely based on a nationally specific, evaluative attitude of the person to emotions as a socialized phenomenon. Being the basis of the emotional concept of fear, this emotion projects the peculiarities of his / her experience on his / her semantic structure. In such a way the socialization of fear, which is largely normatively determined, predicts the status of the emotional concept under study as being essentially axiological, demonstrating the connection of its meaningful elements with nationally colored social dogmas and the rules that actualize emotions, is restrained and suppressed.

Literature

- Бондаренко Я. О. Ключові концепти у мовленні акцентуїтованих мовних особистостей (на матеріалі сучасної американської художньої прози). *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. Київ : КНЛУ, 2002. Вип. 8. С. 33–38.
- Борисов А. А. Реализация концепта «FEAR» паремииологическими средствами современного английского языка. *Языковые категории: границы и свойства: Мат-лы докл. междунар. науч. конф. (Минск, 22–23 марта 2004 г.)*. Минск : МГЛУ, 2004. Ч. 2. С. 108–111.
- Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2018. Вип. 24 (1). С. 97–117. DOI 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.
- Левицький А. Е. Основи функціональної лінгвістики. Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2004. 124 с.
- Collins Cobuild English Language Dictionary (1991). J. Sinclair (Ed.). London : Harper Collins Publishers. 1703 p.
- Mykhalchuk, N., & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of «fear» in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies. Études cognitives*. № 19. Warsaw. Poland. URL : <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.

References

- Bondarenko, Ya. O. (2002). Kliuchovi kontsepty u movlenni aktsentuiovanykh movnykh osobystostei (na materiali suchasnoi amerykanskoj

- khudozhnoi prozy) [Key concepts in a speech of accentuated linguistic people (based on contemporary American prose)]. *Problemy semantyki slova, rechennia ta tekstu – Problems of semantics of word, sentence and text*, 8, 33–38. Kyiv : KNLU [in Ukrainian].
- Borisov, A. A. (2004). Realizatsiia kontsepta «FEAR» paremiologicheskimi sredstvami sovremennogo angliiskogo yazyka [Implementation of the concept of «FEAR» by paremiological means of contemporary English]. *Yazykovyye kategorii: granitsy i svoistva – Language categories: boundaries and qualities: Proceedings of Int. scientific conf. (Minsk, March 22–23, 2004)*, 2, 108–111. Minsk : MGLU [in Russian].
- Honcharuck, N., & Onufriieva, L. (2018). Psykholohichnyi analiz rivniv pobudovy komunikatyvnykh dii [Psychological analysis of levels of communicative actions' constructing]. *Psykholinhvistyka. Psikholingvistika. Psycholinguistics – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 24 (1), 97–117. DOI 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117 [in Ukrainian].
- Levytskyi, A. E. (2004). *Osnovy funktsionalnoi lnhvistyky [Fundamentals of Functional Linguistics]*. Nizhyn : Redaktsiino-vydavnychi viddil NDPU [in Ukrainian].
- Collins Cobuild English Language Dictionary* (1991). J. Sinclair (Ed.). London : Harper Collins Publishers.
- Mykhalchuk, N., & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of «fear» in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies. Études cognitive, (Vol. 19)*. Warsaw. Poland. Retrieved from <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.

Михальчук Наталія, Онуфрієва Ліана. Психолінгвістичні особливості репрезентації емоцій за допомогою концепту «страх»

АНОТАЦІЯ

Мета статті – визначити роль емоцій у концептуальній і лінгвістичній картинах світу українського й англійського населення.

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні **методи дослідження**: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Результати дослідження. Доведено, що страх є однією з фундаментальних емоцій, що виконує захисну функцію та супроводжується певними змінами діяльності вищої нервової системи, а саме: зміною частоти

пульсу і дихання, показників артеріального тиску, роботи шлунку. Однак слід зауважити, що почуття страху стимулює здатність реагувати на несприятливі чинники об'єктивної дійсності. Перебуваючи у найвищій точці емоційного збудження, людина шукає шляхи розв'язання проблеми, оскільки страх специфічно викривляє дійсність, накладаючи відбиток на характер її сприйняття й інтерпретації. У несприятливій ситуації людина прагне якнайшвидше позбавитися від стану безпорадності, наляканості, мінімізувати дію загрозливого чинника. Ми можемо зробити висновок, що уявлення щодо емоції «страх» локалізуються у негативній асоціативно-образній зоні мовної картини світу.

Показано, що організаційно емоціо-концептосфера являє собою сукупність ієрархічно упорядкованої парадигми, вербалізованої за допомогою лексичних і фразеологічних засобів емоційних концептів – «квантів» – структурованого знання щодо емоційного життя індивіда, які знаходяться один з одним у складних структурно-семантичних і функціональних відношеннях. Тому для дослідження природи емоціо-концептосфери надзвичайно важливо зрозуміти сутність емоційного концепту, описати і відобразити його складові, проаналізувати ті мовні засоби, якими вони репрезентуються. Обґрунтовано, що такий опис потребує врахування існуючих у соціокультурному житті спільноти психологічних, соціологічних і семіотичних факторів, що у сукупності утворюють загальнокультурний чинник, який детермінує формування та функціонування концептів як когнітивно-культурних явищ.

Висновок. Отже, у сучасній англійській мові категоріально різні аспекти одиниці fear фіксуються похідними словотвірними одиницями, які експлікують: стан індивіда; риси характеру індивіда; негативну оцінку об'єкта загрози; манеру поведінки тощо.

Фрейм емоційного концепту «страх», який містить дані декларативного характеру, відображає постійні та незмінні риси ситуації виникнення страху: поява загрози зумовлює виникнення страху, що виявляється у фізіологічних і поведінкових реакціях людини.

Підсумовуючи зазначене вище, ми розглядаємо емоційний концепт «страх» як складну ядерно-периферійну конфігурацію знань про прототипові й непрототипові поняттєві, образні та ціннісні ознаки виникнення, переживання й усунення емоції страху. Зазначена конфігурація складає концептуальне підґрунтя, на якому вибудовується ядро значення різнорівневих одиниць-репрезентатів окресленого емоційного концепту

в сучасній англійській мові. Вона ж бере участь у формуванні ментальних просторів, які конструюються під час сприйняття фрагментів англомовних текстів, що описують ситуацію переживання героєм стану страху. Якщо інформативна структура емоційного концепту «відповідає» за денотативний аспект значення його номінантів, то їх конотативний аспект фіксує місце концепту в англійській концептуальній картині світу. Статус у ній емоційного концепту «страх» зумовлюються ставленням етносу до корелюючої емоції. Йдеться про те, що, маючи біологічне підґрунтя, страх отримує соціалізовану, національно-культурно обумовлену форму прояву, яка цілком базується на національно специфічному, оцінному ставленні людини до емоцій як соціалізованого феномену. Будучи основою емоційного концепту «страх», зазначена емоція проектує особливості свого переживання на його семантичну структуру. Зокрема, соціалізованість страху, прояви якого є значною мірою нормативно детермінованими, зумовлює статус досліджуваного емоційного концепту як сутності глибоко аксіологічної, такої, що демонструє зв'язаність своїх значеннєвих елементів із національно забарвленими соціальними догмами та правилами, котрими емоція «страх» засуджується, а отже, повинна бути стримана і придушена.

Ключові слова: концепт «емоції», концептуальна та лінгвістична картини світу, емоційна концептосфера, когнітивно-культурні явища, концепт «страх», структуровані знання щодо емоційного життя людини.

Михальчук Наталя, Онуфрієва Ліана. Психолінгвістическe особeннoстe рeпрeзeнтaцiї eмoцiй c пoмoц'ю кoнцeптa «стpaх»

АННОТАЦІЯ

Цель статьи – определить роль эмоций в концептуальной и лингвистической картинах мира украинского и английского населения.

Для решения поставленных в работе задач использованы следующие теоретические **методы исследования:** категориальный, структурно-функциональный анализ, систематизация, моделирование, обобщение.

Результаты исследования. Доказано, что страх является одной из фундаментальных эмоций, которая выполняет защитную функцию и сопровождается определенными изменениями деятельности высшей нервной системы, а именно: изменением частоты пульса и дыхания, по-

казателей артериального давления, работы желудка. Однако следует заметить, что чувство страха стимулирует способность реагировать на неблагоприятные факторы объективной действительности. Находясь в самой высокой точке эмоционального возбуждения, человек ищет пути решения проблемы, поскольку страх специфически искажает действительность, накладывая отпечаток на характер ее восприятия и интерпретации. В неблагоприятной ситуации человек стремится как можно быстрее избавиться от состояния беспомощности, испуганности, делает попытки минимизировать воздействие угрожающего фактора. Мы можем сделать вывод, что представления об эмоции «страх» локализуются в отрицательной ассоциативно-образной зоне языковой картины мира.

Показано, что организационно эмоцио-концептосфера представляет собой совокупность иерархически упорядоченной парадигмы, вербализированной с помощью лексических и фразеологических средств эмоциональных концептов – или «квантов» – структурированного знания об эмоциональной жизни индивида, которые находятся друг с другом в сложных структурно-семантических и функциональных отношениях. Поэтому для исследования природы эмоцио-концептосферы чрезвычайно важно понять сущность эмоционального концепта, описать и отобразить его составляющие, проанализировать те языковые средства, которыми они эксплицируются. Обосновано, что такое описание требует учета существующих в социокультурной жизни сообщества психологических, социологических и семиотических факторов, которые в совокупности образуют общекультурный фактор, который, в свою очередь, детерминирует формирование и функционирование концептов как когнитивно-культурных явлений.

Вывод. Показано, что в современном английском языке категориально различные аспекты единицы *fear* фиксируются производными словообразовательными единицами, которые эксплицируют: состояние индивида; черты характера индивида; негативную оценочность объекта угрозы; манеру поведения и т. п.

Фрейм эмоционального концепта «страх», содержащий данные декларативного характера, отражает постоянные и неизменные черты ситуации возникновения страха: появление угрозы обуславливает возникновение страха, который проявляется в физиологических и поведенческих реакциях человека.

Обосновано, что мы рассматриваем эмоциональный концепт «страх» как сложную ядерно-периферийную конфигурацию знаний о первичных и вторичных понятийных, образных и ценностных признаках возникновения, переживания и устранения эмоции «страх». Указанная конфигурация составляет концептуальное основание, на котором выстраивается ядро значения разноуровневых единиц-репрезентантов указанного эмоционального концепта в современном английском языке. Эти единицы участвуют в формировании ментальных пространств, которые конструируются при восприятии фрагментов англоязычных текстов, описывающих ситуацию переживания героем состояния страха. Если информативная структура эмоционального концепта совпадает с денотативным аспектом значения его номинантов, то их конотативный аспект фиксирует место данного концепта в английской концептуальной картине мира. Статус в ней эмоционального концепта «страх» обусловлен отношением этноса к коррелирующим эмоциям. Речь идет о том, что, имея биологическое основание, страх получает социализированную, национально и культурно обусловленную форму проявления, полностью базируется на национально специфическом, оценочном отношении человека к эмоциям как социализированному феномену. Являясь основой эмоционального концепта «страх», указанная эмоция проектирует особенности своего переживания на его семантическую структуру. В частности, социализированность страха, проявления которого в значительной степени являются нормативно детерминированными, обуславливает статус исследуемого эмоционального концепта как сущности глубоко аксиологической, такой, которая демонстрирует связанность своих смысловых элементов с национально окрашенными социальными догмами и правилами, которыми эмоция «страх» осуждается, а, следовательно, должна быть сдержана и подавлена.

Ключевые слова: *концепт «эмоции», концептуальная и лингвистическая картины мира, эмоциональная концептосфера, когнитивно-культурные явления, концепт «страх», структурированные знания об эмоциональной жизни человека.*

Original manuscript received February 09, 2020

Revised manuscript accepted March 04, 2020

Age Peculiarities of Psychological Adaptation of Ukrainian Winterers for Life in Antarctic Conditions

Вікові особливості психологічної адаптації українських зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики

Olena Miroshnychenko

Ph.D. in Pedagogy, Assistant Professor, Department of Pedagogy, Professional Education and Management of Educational Institutions, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5712-3752>

E-mail: perspektiva-z@ukr.net

Олена Мірошниченко

Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир (Україна)

Igor Pasichnyk

Dr. in Psychology, Professor, Rector of the National University of Ostroh Academy, Ostroh (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7785-2584>

E-mail: oa@oa.edu.ua

Ігор Пасічник

Доктор психологічних наук, професор, ректор Національного університету «Острозька академія», м. Острог (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Miroshnychenko Olena, Pasichnyk Igor



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Miroshnychenko Olena, Pasichnyk Igor

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.228-252>

The author's contribution: O. Miroshnychenko – 50%, I. Pasichnyk – 50%.
Авторський внесок: О. Мірошніченко – 50%, І. Пасічник – 50%.

ABSTRACT

The peculiarities of winterers' psychological adaptation to extreme conditions of life article are discussed in the article. In winter Ukrainian polar explorers, who make researches by the directions consolidated by the State Program, stay long on the limited territory, so that they need adaptation to social isolation and psychological deprivation. In addition, the adaptation of winterers takes place in the severe climate, and it much depends on the readiness of the participants of expedition to the fulfillment of professional responsibilities in the extreme conditions.

The aim of the article is to present theoretical bases and practical results of researches on age peculiarities of psychological adaptation of Ukrainian winterers for life in Antarctic conditions on the example of the last 9 expeditions to the Ukrainian Antarctic station «Academician Vernadskyi».

Methods. The complex of methods of psychological researches of adaptation processes of personality of a certain age is used. The experiment involved 70 winterers who have been in Antarctica during the year from 2011 to 2019.

The results of the research. The results of empirical studies on adaptation rates in winterers of different age groups for previous representatives are presented. After the comparison of survey results during the expedition the presence of changes in psychological characteristics was revealed. It was found that during the stay in Antarctica, some winterers experienced psycho-emotional problems, and revealed typical psychological and psychophysiological changes. It was found that the most difficult period of life was the period of the Antarctic winter.

Conclusions. The most adapted age group for life in Antarctic is proved to be middle-aged adults aged from 35 to 45 years. The representatives of this group make up about 40% of participants of the Ukrainian Antarctic expeditions that testifies to the sufficient level of psychological stability of wintering teams.

Key words: adaptation, adaptability, life in Antarctic, readiness, preparation for extreme activity, age groups of adulthood.

Вступ

До 1991 р. багато українських науковців у складі радянських експедицій активно досліджували Шостий континент – Антарктиду. Ставши самостійною державою, Україна одразу приєдналася до Договору про Антарктиду, а з 1996 р. увійшла до складу 19 держав, що мають в Антарктиці постійно діючі станції. Для науковців країни це не тільки почесно, а й дуже відповідально, адже високоширотні зони планети є своєрідним дзеркалом, у якому відображаються усі процеси змін на Землі.

Така почесна міжнародна місія поставила перед науковцями України принципово нові й важливі завдання. Від рівня підготовки фахівців, які виконують професійну діяльність в умовах Антарктики, залежить майбутнє не тільки держави, а й міжнародного співробітництва.

Вивчення досвіду роботи Національного антарктичного наукового центру МОН України показало, що вітчизняні дослідження Антарктики спрямовані на фундаментальні та прикладні проблеми, що поділяються на напрями: геолого-геофізичний, гідрометеорологічний, геокосмічний, біологічний, медико-фізіологічний.

Наші психологічні дослідження пов'язані з психофізіологічною та соціально-психологічною складовими у психіці полярника. Основним питанням дослідження є психологічна підготовка українського зимівника до довготривалого перебування в Антарктиці. Упродовж попередніх 9 років відбувається співпраця між Національним антарктичним науковим центром Міністерства освіти і науки України та вищими освітніми закладами України. Авторка цієї публікації у якості члена 19-ї Міжсезонної наукової антарктичної експедиції у 2014 р. відвідала українську антарктичну станцію «Академік Вернадський», яка знаходиться на острові Галіндез у складі архіпелагу Аргентинські острови біля Антарктичного півострова з географічними координатами

65°15' пн. ш. і 64°16' зх. д. Станція є сучасною науковою лабораторією, що обладнана новітньою вимірювальною технікою, укомплектована житловими та допоміжними приміщеннями і побутовим обладнанням. Експедиційна діяльність екіпажу станції (11–13 осіб) базується на виконанні наукових досліджень та обслуговуванні технічних приладів. Особливості життєдіяльності зимівників пов'язані з тривалим (до 13 місяців) перебуванням на обмеженій території, що спричиняє соціально-психологічну ізоляцію, сенсорну та комунікативну депривацію. Також адаптація зимівників проходить в умовах суворого клімату та гідрометеорологічних особливостей і великою мірою залежить від стабільності психоемоційного стану учасників експедиції, а він, своєю чергою, ґрунтується на системі готовності до життєдіяльності в Антарктиці.

Тому вкрай важливим є вирішення питання підготовки українських зимівників до їх довготривалого перебування в Антарктиді.

Мета статті – представити теоретичні основи та практичні результати досліджень вікових особливостей психологічної адаптації українських зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики на прикладі 9 експедицій до української антарктичної станції «Академік Вернадський».

Завдання статті

1. Уточнити поняття адаптації до екстремальних умов життєдіяльності.
2. Визначити вікові межі досліджуваних груп українських зимівників.
3. Представити методологічний інструментарій психологічного дослідження.
4. Продемонструвати результати дослідження вікових особливостей адаптації до екстремальних умов життєдіяльності на прикладі 9 останніх експедицій до української антарктичної станції «Академік Вернадський».

Методи та методики дослідження

Для досягнення визначеної мети і поставлених завдань нами використовувалися різні групи методів: організаційні, емпіричні, методи обробки даних та інтерпретаційні. Організація досліджень перед початком чергової української антарктичної експедиції узгоджується з програмою технічних і психологічних завдань Національного антарктичного наукового центру (НАНЦ) України. Серед емпіричних методів у нашій статті було застосовано спостереження та самоспостереження, серед психодіагностичних – представлено результати використання методики щодо вивчення акцентуацій характеру, а саме: «Методики визначення акцентуацій характеру» К. Леонгарда і Г. Шмішека, оскільки вона надає достовірну інформацію щодо змін психологічних станів особистості під впливом довгострокового перебування в несприятливих умовах. Із групи методів обробки даних було використано кількісний (математична статистика; порівняння середніх значень за допомогою параметричних і непараметричних методів) і якісний (диференціювання матеріалу за віковими групами досліджуваних). Із групи інтерпретаційних – використано структурну та якісну інтерпретацію особливостей отриманих результатів.

Показники адаптації представлено через стани особистості, які ми досліджували за допомогою шкал акцентуацій (застрагання, педантизм, тривожність, дистимність, збудженість) за методикою К. Леонгарда і Г. Шмішека (Райгородський, 2008). Згідно наших багаторічних спостережень і емпіричних досліджень, збільшення показників саме цих шкал в окремих представників команди у першій половині зимівлі свідчить про недостатню адаптацію до екстремальних умов життєдіяльності та призводить до порушень соціальних стосунків у колективі. Отримані результати методик були підтверджені шляхом застосування допоміжного методу – бесід, які проводилися з досліджуваними. Застосован-

ня зазначених методів забезпечило надійність і валідність нашого дослідження.

Також нами було виявлено, що адаптація до суворих умов перебування в Антарктиці певним чином залежить від вікових особливостей учасників зимівлі. З метою дослідити такі закономірності всі учасники нашого природного експерименту були умовно поділені на три вікові групи: 22–34 роки, 35–45 років, старші 45 років. Обґрунтування такого поділу та результати досліджень представлено нижче.

Результати та дискусії

Адаптація – складне та багаторівневе явище пристосування, включення особи як у мікро-, так і в макросередовище життєдіяльності. Спираючись на дослідження А. Налчаджяна, ми виходимо з припущення, що добре адаптована людина – це така особистість, у якій продуктивність, здатність насолоджуватися життям і психічна рівновага не порушені (Налчаджян, 2010).

Проблемою адаптації до екстремальних умов життєдіяльності українських зимівників займається група науковців (медиків, фізіологів, психологів) Національного антарктичного наукового центру впродовж тривалого часу. Вони довели, що у процесі адаптації в період зимівлі змінюється не тільки індивід, а й середовище, внаслідок чого між ними встановлюється відношення адаптивності, не завжди врівноважене, оскільки експедиційна діяльність пов'язана з впливом на зимівників численних екстремальних чинників (особливості регіональної фотоперіодики, зсув часових поясів, сенсорна депривація, активація метео- та геліофізичних явищ тощо), що створює додаткове навантаження на функціональні системи організму (Moiseienko, Sukhorukov, Pyshnov, Mankovska, Rozova, Mirosnuchenko et al., 2016).

Адаптивна поведінка особистості, яка працює в екстремальних умовах, характеризується прийняттям рішення, правом ініціативи і точним визначенням свого майбутнього.

У нашому дослідженні ми спираємося саме на це розуміння соціально-психологічної адаптації особистості, оскільки в ньому відображається ідея активності особистості. Активна особистість здійснює переважно цю форму адаптації, вона не відходить від проблемних ситуацій, а використовує їх для реалізації своїх цілей, сама планує, здійснює своє майбутнє та переборює труднощі. А. Налчаджян як специфічні особливості соціально-психологічної адаптації відзначав активну участь свідомості, вплив професійної діяльності людини на середовище та зміну способів власної адаптації відповідно до соціальних умов життєдіяльності (Налчаджян, 2010: 86).

Серед різновидів соціально-психологічної адаптації ми розрізняємо такі. *Нормальна адаптація* – це процес, що призводить до якісної адаптованості в проблемних ситуаціях без патологічних змін структури особистості й одночасно без порушення норм тієї соціальної групи, у якій проходить її активність. Своєю чергою, нормальна адаптація поділяється на захисну і незахисну. Нормальна захисна – ті дії особистості, що здійснюються за допомогою захисних механізмів (раціоналізації, регресії, формування зворотної реакції), якщо ці механізми не стали патологічними. Нормальна незахисна адаптація відрізняється тим, що починається у таких проблемних ситуаціях, які вимагають від особистості прийняття раціональних рішень, що здійснюються без участі відомих захисних механізмів за допомогою незахисних адаптивних комплексів. Для досягнення адаптації в умовах виникнення проблемних нефруструючих ситуацій, що можуть виникати в екстремальних умовах зимівлі, використовуються пізнавальні процеси особистості, процеси цілеутворення і групові соціально-психологічні механізми. Звичайно, така форма адаптації є найприйнятнішою в умовах замкнутого колективу.

Девіантна адаптація забезпечує задоволення потреб особистості в певній групі, причому очікування інших учас-

ників соціального процесу не виправдовуються такою поведінкою. Ми поділяємо її на неконформістську й інноваційну. Неконформістська – такий процес адаптації особистості, завдяки якому вона долає внутрішню групову проблемну ситуацію незвичайними для членів цієї групи способами і внаслідок цього опиняється в конфліктних стосунках із нормами групи та їх носіями. На жаль, випадки конфліктів упродовж тривалого перебування в несприятливих умовах і замкненому колективі трапляються практично в усіх зимівлях, і кожен колектив, у першу чергу, завдяки вмінням і досвіду керівника, знаходить виходи з конфліктних ситуацій.

Інноваційна (новаторська), або творча, адаптація – це така діяльність, у процесі якої особистість створює нові цінності, здійснює нововведення в тій чи іншій галузі життєдіяльності. Цей різновид девіантної адаптації є наймогутнішим чинником прогресу, основним засобом попередження застою та регресу.

Патологічна адаптація – соціально-психологічний процес, який повністю або частково здійснюється за допомогою патологічних механізмів і форм поведінки й призводить до утворення патологічних комплексів характеру, що входять до складу невротичних психопатичних синдромів. У процесі патологічної адаптації використовуються такі захисні механізми, які виводять поведінку особистості за межі нормальної. За 9 років нашого дослідження поведінки зимівників під час зимівлі лише у трьох із них траплялися випадки патологічної адаптації, що потребували медичних втручань із боку лікаря експедиції.

Дослідження адаптації особистості до екстремальних умов довели, що велику роль у цьому процесі відіграє готовність зимівника до життєдіяльності в Антарктиці. Згідно з нашими дослідженнями, готовність базується на двох основних складових: психофізіологічних якостях і мотивації до діяльності. Психофізіологічні функції працюючих в ек-

тремальних умовах повинні відповідати таким вимогам, як: висока емоційна стійкість; стійкість до втоми; виразні ознаки сильного, врівноваженого, рухливого типу вищої нервової діяльності; високі показники сенсомоторних реакцій, швидкості переключення уваги; хороша зорова та слухова пам'ять (Мірошниченко, 2016; Мірошниченко, 2018).

Готовність до діяльності включає оцінювання своїх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами, упевненість у собі та своїй підготовленості, цілеспрямованість, самостійність при прийнятті рішення, самовладання, вміння керувати своїми емоціями тощо. О. Sannikov, говорячи про операторів інформаційних систем, які працюють в екстремальних умовах, також визначає провідну роль самостійності й соціального досвіду особистості серед компонентів системи прийняття рішення у складних ситуаціях (Sannikov, 2016). Це ж підтверджують і наші дані.

М. Корольчук і В. Крайнюк зазначають, що готовність до діяльності містить не тільки різноманітні усвідомлені чи неусвідомлені настанови на певні форми реагування, а й усвідомлення завдання, моделі вірогідної поведінки, визначення оптимальних засобів діяльності, оцінювання своїх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами (Корольчук & Крайнюк, 2006).

Особливості адаптації до професійної діяльності досліджують І. Perelyhina й І. Mykhliuk. Вони прослідковують прояви акцентуацій в адаптації до професійної діяльності у службовців Міністерства надзвичайних ситуацій, які також виконують свої обов'язки в екстремальних умовах. Їхні дані свідчать про більш виражену, ніж у зимівників, форму акцентуацій характеру, які призводять до виникнення професійного стомлення у службовців (Perelyhina & Mykhliuk, 2017).

Вітчизняна дослідниця міжособистісних стосунків у колективах зимівників Л. Vakmutova акцентує увагу на тому,

що процеси фізіологічної та психологічної адаптації тісно пов'язані з процесами встановлення соціальних зв'язків між членами довготривалих експедицій: чим вищим є соціальний статус зимівника, тим краще відбуваються у нього процеси адаптації (Bakmutova, 2019).

Зарубіжні дослідники з тих країн, що мають постійно діючі антарктичні станції, також відзначають складності психологічної адаптації до суворого умов Антарктики. Так, М. Mehta і G. Chugh установили, що важливу роль у пристосуванні до важких умов відіграють такі соціальні риси особистості, як ентузіазм, відповідальність, оптимістична орієнтація на майбутнє, сміливість, рішучість і потреба у самореалізації (Mehta & Chugh, 2011).

На нашу думку, одним з основних мотивів, що сприяє адаптації до роботи далеко від Батьківщини і рідної домівки, є просоціальний мотив. Як стверджують самі зимівники, «тільки там, в Антарктиці, я відчуваю себе необхідним суспільству, важливим для інших, потрібним люду». До просоціальних мотивів у членів експедиції належать такі, що пов'язані з усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед групою або суспільством загалом. Для справжнього зимівника вони часто є більш значущими, ніж матеріальні або пізнавальні, а проявляються найбільше, за нашими даними, у середній віковій групі (35–45 років).

Отже, психологічна підготовка особового складу зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики є профілактикою стресів і професійної втоми упродовж зимівлі, а дослідження психологічних характеристик особистості складають основу професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах.

Починаючи з XVI Української антарктичної експедиції на станцію «Академік Вернадський», ми проводимо психологічні дослідження зимівників за чотирма параметрами:

– діагностика нейродинамічних і психічних якостей особистості (вивчення властивостей темпераменту, дослідження наявності акцентуацій характеру);

– дослідження психічних пізнавальних процесів (мислення, пам'ять) і проявів характеру (організованість, працелюбність, допитливість тощо);

– дослідження показників міжособистісних взаємовідносин членів групи в умовах ізоляції (визначення способів виходу із конфліктних ситуацій, соціальний статус кожного учасника експедиції);

– визначення показників соціально обумовленої підструктури особистості (рівень самооцінки зимівника та переважаюча мотивація професійної діяльності).

Заміри психологічних параметрів (зрізів) відбуваються чотири рази: в період формування членів експедиційної команди (лютий-березень відповідного року експедиції), в середині зимівлі (червень-липень відповідного року експедиції), в період початку відкриття станції для відвідувачів (листопад відповідного року експедиції) та в кінці зимівлі (березень року повернення).

Нами було створено методичні розробки щодо проведення психологічних досліджень українських зимівників, за якими ми провели дослідження 70 зимівників за період 2011–2019 рр. (Мірошніченко, Моїсеєнко & Литвинов, 2015).

Зазвичай, діяльність зимівника завжди обумовлюється комплексом, поєднанням зовнішніх і внутрішніх психологічних якостей. Вони з'ясовуються шляхом досить тривалого спілкування психолога з претендентами на учасників експедиції, яке відбувається в умовах, соціально та психологічно наближених до умов перебування в експедиції – проживання всієї команди разом в окремому будинку на умовно закритій території. У таких умовах відбувається перевірка майбутніх зимівників на психологічну сумісність, на вміння виконувати професійні обов'язки (наприклад, механіка, лі-

каря, кухаря), відпрацьовуються навички працювати разом, проводити дозвілля в межах замкненого колективу тощо. Під час зборів психолог проводить психологічні обстеження, а саме: спостереження, індивідуальні бесіди, ділові ігри, тестування за допомогою методик. Згідно розробленої концепції типології українського зимівника, найбільша увага приділяється адаптаційним можливостям особистості, яка зимуватиме далеко від домівки і звичних умов. Ми досліджуємо акцентуації характеру зимівників, оскільки через їх прояви можемо судити про наявність або відсутність ознак стресу, професійної втоми, невротичних реакцій.

Характер особистості, яка працює в екстремальних умовах, не тільки проявляється в її діях, учинках, а й накладає на них свій відбиток. Від того, який характер у людини, залежить, як вона діє за певних обставин, як домагається реалізації своїх цілей, своїх ідейних прагнень. Звідси стає зрозуміло, якою важливою якістю працівника є його цільний, сильний, виразний характер і наскільки актуальним є психологічне вивчення характерів працюючих в екстремальних умовах і шляхів їх оптимізації.

Отже, структура особистості зимівників, яких ми досліджуємо, має складну ієрархічну будову, що формується на основі індивідуальних якостей і впливу відповідних соціальних умов. Особистісні характеристики мають тісний зв'язок зі станом психофізіологічних функцій, які адаптуються до змінених умов життєдіяльності та певним чином реагують на дію екстремальних чинників. Такі зрушення можуть відображатися на якості психічних і психофізіологічних характеристик людини.

Спираючись на матеріали Г. Пишнова, який досліджував механізми формування хронічної втоми за високої напруженості праці, ми створили схему причин професійного стомлення, що може виникнути у зимівників під впливом несприятливих умов життєдіяльності (Пишнов, 2012). Її сутність представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Причини професійного стомлення у зимівників

Причини професійного стомлення та їх характеристика		
Організаційні 1	Трудові 2	Індивідуальні 3
<p>Структура діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - спеціалізація і розподіл праці; - централізація управління; - співвідношення структури і функцій організації; - участь у прийнятті рішень 	<p>Зміст діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обсяг роботи; - складність завдань, наявність проблемних ситуацій; - відповідальність за виконання завдань; - інформаційне навантаження; - обмеження у часі; - наявність ризику 	<p>Професійні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - рівень знань, навичок, умінь; - професійний досвід; - професійне самовдосконалення; - відповідність професійних очікувань і результату діяльності
<p>Процеси діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - цілі діяльності (реальність, ясність, двозначність); - зворотний зв'язок із результатами діяльності; - професійна підготовка 	<p>Засоби роботи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - безпека обладнання; - надійність техніки; - світло-технічні особливості обладнання 	<p>Морально-етичні й організаційні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - моральна зрілість і стійкість; - цілеспрямованість; - дисциплінованість; - професійна відповідальність; - акуратність

Продовження табл. 1

1	2	3
<p><i>Управління:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - політика відбору; - оцінка діяльності; - оплата праці; - режим роботи 	<p><i>Екологічні й технічні умови праці:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - мікроклімат і склад повітря на робочому місці; - вібрація, освітленість; - чинники безпеки і шкідливості; - особливості регіональної фотоперіодики; - зсув часових поясів; - активнація метео- та геліофізичних явищ; - інтер'єр приміщення 	<p><i>Психологічні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - професійна спрямованість; - нейродинамічні особливості (тривожність, інтернальність – екстернальність, інтровертованість – екстравертованість, нейротизм, ригідність, емоційна реактивність); - психічні стани (рівень готовності до діяльності, домінуючі настрій, фобії, схильність до втоми та депресій)
<p><i>Безпека й охорона праці:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - дотримання режиму безпеки; - зсуви робочих змін; - турбота про здоров'я; - організація робочого місця 	<p><i>Соціальні умови:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - психологічний клімат; - сумісність членів експедиції; - міжособистісні стосунки в колективі; - рольовий статус окремих членів колективу; - наявність конкуренції; - особистісна довіра; - визнання та довіра оточуючих 	<p><i>Медико-фізіологічні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - сенсорна деривація; - гострі та хронічні захворювання; - біологічні ритми; - функціональні стани (монотонія, запаморочення, гіпоксія тощо); - шкідливі звички; - рівень розвитку сили, швидкості, спритності, витримки

Ознаки професійного стомлення в екстремальних умовах життєдіяльності проявлялися в окремих зимівників як результат недостатньої адаптації, як правило, через 3–4 місяці з початку експедиції, оскільки в цей період настає антарктична зима з майже відсутністю світлового часу доби, а також підсилюється сум за близькими, котрі залишилися вдома. Погіршення психологічних показників стану особистості залежить ще й від віку зимівників.

Для експериментальної перевірки власних спостережень ми умовно розподілили зимівників кожної експедиції на вікові групи. Цей розподіл ґрунтувався на дослідженнях, представлених у роботах вітчизняних науковців. Так, Я. Васильєв, проаналізувавши дані психологічних розробок останніх років, пропонує виокремлення у дорослому віці таких періодів: період молодості – від 21 до 27 років, дорослішання – 28–34 роки, дорослість – 35–45 років, зрілість – 46–55 років, пізня зрілість – 56–66 років, старіння – 67–78 років і далі – старість (Васильєв, 2009: 306–308).

К. Крутій і Л. Зданевич пропонують іншу (соціально-психологічну) основу для виокремлення вікових періодів у житті дорослої людини нашого часу (Крутій & Зданевич, 2017). Ця періодизація базується на теорії поколінь, згідно з якою дорослі люди сучасності поділяються на вікові групи залежно від років народження: 1947–1967 р. н. – покоління «Діти переможців», або «Бєбі-Бумери», народжені після Другої світової війни (у нашому дослідженні це зимівники 46–62 років); 1968–1987 р. н. – покоління «Х», або «Невідоме покоління» (у нашому дослідженні це зимівники 35–45 років); 1988–2000 р. н. – покоління «У», або покоління «Міленіум» (у нашому дослідженні це зимівники 22–34 років) (Крутій & Зданевич, 2017: 58–59).

Ми представляємо результати психологічних досліджень особливостей адаптації до життєдіяльності в умовах зимівлі у представників різних вікових груп зимівників (усього 70 осіб). Обрані нами показники свідчать про негативні емоцій-

ні стани особистості зимівника, які запобігають ефективній адаптації. «Сирі» бали методик переведено в 24-бальну систему оцінювання, де показники від 0 до 6 вважаємо низькими, від 7 до 10 – нижче середнього, від 11 до 14 – середніми, від 15 до 17 – вище середнього, 18 і вище – високими.

Перший і другий зрізи відповідають першому і другому замірам із різницею в три місяці: перший зріз проведено у березні відповідного року в кожній із 9 експедицій, а другий – через три місяці у червні. У табл. 2 представлено середні бали показників адаптації у старшій групі досліджуваних (14 зимівників віком від 46 до 62 років).

Таблиця 2

Динаміка показників адаптації в групі зимівників
покоління «Діти переможців»

Кількість досліджуваних – 14	Застрягання		Педантизм		Тривожність		Дистимність		Збудженість	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Середній бал	9,57	11,71	9,14	9,64	9,29	9,57	9,57	10,36	9,21	9,43
Різниця	2,14 (22,4%)		0,5 (5,5%)		0,28 (3,0%)		0,79 (8,3%)		0,22 (2,4%)	

Як бачимо, усі показники явищ акцентуацій не виходять за межі середніх показників, проте відсоткове зростання негативних емоційних проявів у представників цієї групи складає від 2,4% до 22,4%. Хоча характерними рисами представників зазначеного покоління вважаються такі позитивні емоційні риси, як оптимізм, досягнення високого результату, зацікавленість в особистісному зростанні й, водночас, колективізм і командний дух, ми виявили збільшення застрягання на невирішених проблемах, а також деяке підвищення тривожності, педантизму, збудженості та дистимності (депресивності) через три місяці від початку зимівлі. Збільшення показників застрягання пояснюється, на нашу

думку, тим, що представники старшого покоління у найскладніший період зимівлі відчувають гостру відповідальність за молодших членів експедиції, зимуючих уперше.

У табл. 3 представлено середні бали показників адаптації в середній віковій групі досліджуваних. Вона є другою за чисельністю серед 70 досліджуваних зимівників і складає 25 осіб віком від 35 до 45 років. Представників «Невідомого покоління» прийнято вважати такими, яким притаманні готовність до змін, можливість вибору, самостійність, неформальність поглядів, пошук емоцій, прагматизм, високий рівень матеріальних амбіцій.

Якщо ми порівняємо показники між старшою та середньою групами, то найбільшу різницю спостерігаємо за шкалою «тривожність»: вона є меншою у представників середньої вікової групи. При порівнянні показників у другому зрізі відмінності за *t*-критерієм Стьюдента виявилися значущими ($t = 3,75$; $p < 0,05$). Цей факт свідчить про більш стійку врівноваженість, упевненість, емоційну стійкість, відтак, і адаптованість у зимівників вікової групи 35–45 років.

Таблиця 3

Динаміка показників адаптації в групі зимівників покоління «Х»

Кількість досліджуваних – 25	Застрагання		Педантизм		Тривожність		Дистимність		Збудженість	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Середній бал	10,20	10,04	8,28	8,76	4,88	4,76	9,28	8,68	9,08	7,92
Різниця	–0,16 (0,6%)		0,48 (1,9%)		–0,12 (0,5%)		–0,6 (2,4%)		–1,16 (4,6%)	

Як бачимо, у представників «Невідомого покоління» (покоління «Х») середні бали лише за одним показником (педантизм) незначно збільшилися, решта середніх показ-

ників мають від’ємну величину: це свідчить про те, що негативні емоційні прояви характеру не лише не збільшилися під впливом екстремальних умов, а навіть зменшилися. Такі дані також свідчать про нервово-психічну й емоційну стійкість зимівників середнього дорослого віку, які беруть участь в антарктичних експедиціях.

У табл. 4 представлено середні бали показників адаптації в молодшій віковій групі досліджуваних (покоління «Міленіум»). Вона є найбільшою за чисельністю серед 70 досліджуваних зимівників і складає 31 особу віком від 22 до 34 років.

Таблиця 4

Динаміка показників адаптації в групі зимівників
покоління «Y»

Кількість досліджуваних – 31	Застра-гання		Педан-тизм		Тривож-ність		Дистим-ність		Збудже-ність	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Середній бал	10,42	10,48	8,77	9,45	6,58	6,65	8,68	8,94	7,77	7,93
Різниця	0,06 (0,6%)		0,68 (7,8%)		0,07 (1,1%)		0,26 (3,0%)		0,16 (2,1%)	

Як бачимо з табл. 4, середні показники за всіма шкалами мають деяке збільшення, хоча показники явищ акцентуацій у другому зрізі також не виходять за межі середніх показників. Проте, дані за шкалами «дистимність» і «збудженість» вигідно відрізняються від попередніх груп тим, що мають найнижчий показник серед усіх груп. Це свідчить про оптимізм молодості, енергійність, незлопам’ятність. Для покоління «Y» характерно почуття громадянського обов’язку, наявність моралі, відповідальність, слідування моді, бажання відновити суспільство. Схожі позитивні риси ми спостерігаємо і в молодому поколінні українських зимівників.

Висновки

Дослідження психологічних характеристик особистості займають ключові позиції у системі обстеження фахівців екстремальних видів діяльності та складають основу прогнозування професійної придатності й адаптації індивідуума до умов соціальної ізоляції та перманентного впливу надзвичайної сили чинників навколишнього середовища.

Поряд із загальними закономірностями адаптації, що проявляються на нейродинамічному, психологічному та соціальному рівнях, ми враховуємо той факт, що адаптивна поведінка особистості в екстремальних умовах характеризується прийняттям рішення, правом ініціативи і точним визначенням свого майбутнього. Така особистість переважно має нормальну незахищену форму адаптації, вона не відходить від проблемних ситуацій, а використовує їх для реалізації своїх цілей, сама планує, здійснює своє майбутнє та переборює труднощі. Такі особистості складають більшість зимівників на українській антарктичній станції.

Проведений аналіз показників адаптованості до екстремальних умов життєдіяльності зимівників довів, що робота з підготовки полярників до зимівлі на українській станції «Академік Вернадський», яку проводить Національний антарктичний науковий центр Міністерства освіти і науки України, має позитивний результат. Створення умов, наближених до реальних, дає змогу під час підготовки до зимівлі відпрацювати основні моменти тих складнощів, які можуть очікувати зимівників упродовж року.

З урахуванням визначених показників ми робимо висновки щодо готовності кандидатів на учасників зимових експедицій до життєдіяльності в умовах Антарктики. Перевага надається кандидатам, які мають показники сильної, врівноваженої нервової системи, професійно-результативну та соціальну мотивацію на діяльність, високі показники адаптації до екстремальних і стресових умов та у яких відсутні високі показники акцентуацій характеру.

© Miroshnychenko Olena, Pasichnyk Igor

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.228-252>

Доведено, що найадаптованішою віковою групою щодо життєдіяльності в умовах Антарктики є представники середньої дорослості віком від 35 до 45 років. Представники цієї групи складають близько 40% учасників українських антарктичних експедицій, що свідчить про достатній рівень психологічної стабільності команд зимівників.

Література

- Васильев Я. В. Структура и функции целевого компонента направленности личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Николаев, 2009. 416 с.
- Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах. Київ : Ніка-Центр, 2006. 578 с.
- Крутий К. Л., Зданевич Л. В. Огляд емпіричних досліджень щодо стратифікації сучасного дошкільного дитинства. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine*. Lublin : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2017. Vol. 2. С. 56–71.
- Мирошниченко О. А. Роль темперамента зимовщика в процессе адаптации к условиям жизнедеятельности в Антарктике. *Наука і освіта. Психологія: наук.-практ. журнал*. Одеса : «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2016. № 7/СХХХVIII. С. 126–132.
- Мирошниченко О. А., Гуцуляк О. П., Марченко О. В. Впровадження діагностичних процедур і тренінгових програм у психологічну підготовку та реабілітацію зимівників. *Український антарктичний журнал*. Київ : Український фітосоціологічний центр, 2018. № 16. С. 178–187.
- Мирошниченко О. А., Моїсеєнко Є. В., Литвинов В. А. Основи психофізіологічних та психологічних умов діяльності. Житомир : Рута, 2015. 296 с.
- Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. Москва : Эксмо, 2010. 386 с.
- Пишнов Г. Ю. Психофізіологічні механізми формування хронічного стомлення при високій напруженості праці: дис. ... д-ра мед. наук: 14.02.01. Київ, 2012. 396 с.
- Райгородский Д. Я. Практическая диагностика. Методики и тесты. Самара : «БАХРАХ-М», 2008. 672 с.

- Bakhmutova, L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term Ukrainian Antarctic Expeditions. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 36 (6), 48–55.
- Mehta, M., & Chugh, G. (2011). Achievement Motivation and Adjustment in Members of Indian Scientific Expedition to Antarctica. *Psychological Studies*, 56 (4).
- Moiseienko, E., Sukhorukov, V., Pyshnov, H., Mankovska, I., Rozova, K., & Miroschnychenko, O. (2016). Antarctica challenges the new horizons in predictive, preventive, personalized medicine: preliminary results and attractive hypothesis for multidisciplinary prospective studies in the Ukrainian «Akademik Vernadsky» station. *EPMA Journal*, 7 (1). (Article 11).
- Perelyhina, L., & Mykhliuk E. (2017). The dynamics of manifestation of professionally caused accentuations in employees of the state emergency service of Ukraine. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine*, 1, 305–322. Lublin : Izdavneciba «Baltija Publishing».
- Sannikov O. (2016). Information system operator: the structure and components of personal choice. *Наука і освіта. Психологія : наук.-практ. журнал*. Одеса : «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». № 7/СХХХVIII. С. 133–143.

References

- Vasiliev, Ya. V. (2009). Struktura i funktsii tselevogo komponenta napravlenosti lichnosti [Structure and functions of the target component of personality orientation]. *Doctor's thesis*. Nikolaiev [in Russian].
- Korolchuk, M. S., & Krainiuk, V. M. (2006). *Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia diialnosti v zvychnykh ta ekstremalnykh umovakh [Socio-psychological support of activities in the ordinary and extreme conditions]*. Kyiv : Nika-Tsentr [in Ukrainian].
- Krutii, K. L., & Zdanevych, L. V. (2017). Ohliad empyrychnykh doslidzhen shchodo stratyfikatsii suchasnoho doshkilnoho dytynstva [Review of empirical research on the stratification of modern preschool childhood]. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine*, 2, 56–71. Lublin : Izdavneciba «Baltija Publishing» [in Ukrainian].
- Miroschnichenko, O. A. (2016). Rol temperamenta zimovshchika v protsesse adaptatsii k usloviam zhiznedeiatelnosti v Antarktyce [The role of the temperament of the winterer in the process of adaptation to the

- conditions of life in the Antarctica]. *Nauka i osvita. Psykholohiia – Science and Education. Psychology: Scientific and Practical Journal*, 7, 126–132 [in Russian].
- Miroshnichenko, O. A., Hutsuliak, O. P., & Marchenko, O. V. (2018). Vprovadzhennia diahnostychnykh protsedur i treninhovykh prohram u psykholohichnu pidhotovku ta rehabilitatsiiu zymivnykiv [The implementation of diagnostic procedures and training programs in the psychological preparation and rehabilitation of winterers]. *Ukrainskyi antarktychnyi zhurnal – Ukrainian Antarctic Journal*, 16, 178–187 [in Ukrainian].
- Miroshnichenko, O. A., Moiseienko, Ye. V., & Lytvynov, V. A. (2015). *Osnovy psykhofiziologichnykh ta psykholohichnykh umov diialnosti [Fundamentals of psychophysiological and psychological conditions of activity]*. Zhytomyr : Ruta [in Ukrainian].
- Nalchadzhian, A. A. (2010). *Psikhologicheskaiia adaptatsiia: mekhanizmy i strategii [Psychological Adaptation: Mechanisms and Strategies]*. Moskva : Eksmo [in Russian].
- Pyshnov, H. Yu. (2012). *Psykhofiziologichni mekhanizmy formuvannia khronichnoho stomlennia pry vysokii napruzhenosti pratsi [Psychophysiological mechanisms of formation of chronic fatigue at high labor intensity]*. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
- Raigorodskii, D. Ya. (2008). *Prakticheskaiia diagnostika. Metodiki i tesy [Practical diagnostics. Procedures and tests]*. Samara : «BAKh-RAKh-M» [in Russian].
- Bakhmutova, L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term Ukrainian Antarctic Expeditions. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 36 (6), 48–55.
- Mehta, M., & Chugh, G. (2011). Achievement Motivation and Adjustment in Members of Indian Scientific Expedition to Antarctica. *Psychological Studies*, 56 (4).
- Moiseienko, E., Sukhorukov, V., Pyshnov, H., Mankovska, I., Rozova, K., & Miroshnichenko, O. (2016). Antarctica challenges the new horizons in predictive, preventive, personalized medicine: preliminary results and attractive hypothesis for multidisciplinary prospective studies in the Ukrainian «Akademik Vernadsky» station. *EPMA Journal*, 7 (1). (Article 11).
- Pereyhina, L., & Mykhluk, E. (2017). The dynamics of manifestation of professionally caused accentuations in employees of the state emergency service of Ukraine. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine*, 1, 305–322. Lublin : Izdavniceiba «Baltija Publishing».

Sannikov, O. (2016). Information system operator: the structure and components of personal choice. *Nauka i osvita. Psykholohiia – Science and Education. Psychology: Scientific and Practical Journal*, 7, 133–143.

Мірошніченко Олена, Пасічник Ігор. Вікові особливості психологічної адаптації українських зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто особливості психологічної адаптації зимівників до екстремальних умов життєдіяльності. Зимівля українських полярників, які проводять дослідження за напрямками, затвердженими Державною програмою, пов'язана з тривалим перебуванням на обмеженій території, що вимагає адаптації до соціальної ізоляції та психологічної депривації. Крім того, адаптація зимівників проходить в умовах суворого клімату, і багато в чому залежить від готовності учасників експедиції до виконання професійних обов'язків у екстремальних умовах.

Мета статті – представити теоретичні основи та практичні результати досліджень вікових особливостей психологічної адаптації українських зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики на прикладі 9 останніх експедицій до української антарктичної станції «Академік Вернадський».

Використано комплекс **методів** психологічних досліджень адаптаційних процесів особистості певного віку. В експерименті взяли участь 70 зимівників, які перебували в Антарктиді упродовж року в період 2011–2019 рр.

Результати дослідження. Надано результати емпіричних досліджень щодо показників адаптації у зимівників різних вікових груп за попередні зимівлі. Співставлення результатів обстеження під час експедиції виявило наявність змін психологічних характеристик. З'ясовано, що в окремих зимівників під час перебування в Антарктиці мали місце психоемоційні проблеми, були виявлені типові психологічні та психофізіологічні зрушення. Установлено, що найскладнішим періодом життєдіяльності виявився період антарктичної зими.

Висновок. Доведено, що найадаптованішою віковою групою щодо життєдіяльності в умовах Антарктики є представники середньої дорос-

лості віком від 35 до 45 років. Представники цієї групи складають близько 40% учасників українських антарктичних експедицій, що свідчить про достатній рівень психологічної стабільності команд зимівників.

Ключові слова: адаптація, адаптивність, життєдіяльність в умовах Антарктики, готовність, підготовка до екстремальної діяльності, вікові групи дорослості.

Мирошниченко Елена, Пасичник Игорь. Возрастные особенности психологической адаптации украинских зимовщиков к жизнедеятельности в условиях Антарктики

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены особенности психологической адаптации зимовщиков к экстремальным условиям жизни. Зимовка украинских полярников, которые проводят исследования по направлениям, утвержденным государственной программой, связана с длительным пребыванием на ограниченной территории, что требует адаптации к социальной изоляции и психологической депривации. Кроме того, адаптация зимовщиков проходит в суровых условиях и во многом зависит от готовности участников экспедиции выполнять профессиональные обязанности в экстремальных условиях.

Цель статьи – представить теоретические основы и практические результаты исследований возрастных особенностей психологической адаптации украинских зимовщиков к жизни в антарктических условиях на примере 9 последних экспедиций на украинскую антарктическую станцию «Академик Вернадский».

Использован комплекс **методов** психологического исследования адаптационных процессов определенного возраста личности. В эксперименте приняли участие 70 зимовщиков, которые находились на Антарктиде в течение года в период 2011–2019 гг.

Результаты исследования. Приведены результаты эмпирических исследований по показателям адаптации зимовщиков разных возрастных групп за предыдущие зимовки. Сопоставление результатов обследования во время экспедиции обнаружило наличие изменений психологических характеристик. Установлено, что у отдельных зимовщиков во время пребывания в Антарктике имели место психоэмоциональные проблемы, были обнаружены типичные психологические и психофизио-

© Miroshnychenko Olena, Pasichnyk Igor

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.228-252>

логические нарушения. Установлено, что наиболее сложным периодом жизнедеятельности оказался период антарктической зимы.

Вывод. Доказано, что наиболее адаптированной возрастной группой к жизнедеятельности в условиях Антарктиды являются представители среднего зрелого возраста от 35 до 45 лет. Представители этой группы составляют около 40% участников украинских антарктических экспедиций, что свидетельствует о достаточном уровне психологической устойчивости команд зимовщиков.

Ключевые слова: адаптация, адаптивность, жизнедеятельность в условиях Антарктики, готовность, подготовка к экстремальной деятельности, возрастные группы взрослости.

Original manuscript received February 20, 2020

Revised manuscript accepted March 10, 2020

Psychological Features of the Professional Formation of Future Psychologists

Психологічні особливості професійного становлення майбутніх психологів

Olena Tanasiichuk

Postgraduate Student, Department of Practical Psychology,
Kherson State University, Kherson (Ukraine)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9408-0248>
Researcher ID: AAE-2026-2020
E-mail: prioralaunch@gmail.com

Олена Танасійчук

Аспірантка кафедри практичної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон (Україна)

ABSTRACT

*In the article the author describes the results of diagnostic work with first-year students-psychologists. **The aim of the article** is to highlight the results of empirical research of individual typological features of first-year students-psychologists, taking into account the indicators of professional formation: professional identity, motivation of professional activity and specificity of professional self-realization and activity of the profession of psychologist.*

*A bank of diagnostic tools was used for the study, that included the following **methods**: «Questionnaire for revealing the level of professional orientation and readiness of students to professional activity» (O. Kokun), the technique «Motivation of professional activity» (K. Zamfir, modifications by A. Rean), the technique «The Research of professional identity» (L. Schneider), the test*

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Tanasiichuk Olena



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Tanasiichuk Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.253-271>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

253

«Who am I?» (M. Kun, T. Markpartland; in Rumiantseva's modification), the test «Individual-typological questionnaire» (L. Sobchuk). The choice of methods is conditioned by the concept of E. Zeer about four components of professional formation.

Thirty first-year students-psychologists of Kherson State University participated in the study. According to **the results of the study**, the correlations were formed between indices of individual typological characteristics with pronounced motivational component to professional activity, level of professional identity and self-esteem of the individual.

Conclusions. The first-year students tend to be approved in a social group; social relations, position in the team and relationships with teachers are significant at this stage of age development; the achieved professional identity is formed in only one third of the respondents. The first-year students have the best motivation complexes, at this age period the professional achievement is not a priority, but the formation of one's identity is significant.

Key words: individual psychological profile, motivation, professional identity, self-esteem, profессиogenesis.

Вступ

Динамічні процеси соціально-економічних перетворень, трансформація особистісної свідомості, діджиталізація усіх сфер життя суспільства ставлять особистість сучасного фахівця в нові умови професіогенезу. Для повноцінної реалізації професійного потенціалу особистості необхідно формування достатніх умов для підготовки майбутнього фахівця. Дослідження особливостей професійної підготовки психологів, починаючи з етапу входження у професію, а саме з першого курсу університету, є важливою умовою подальшого успішного професійного становлення. Запропонована тема набуває особливої значущості в період трансформацій у багатьох професійних сферах сучасної України, що стимулює необхідність інноваційних зрушень. Дослідження такого плану існують, але вони не втрачають своєї актуальності за рахунок постійного, іноді гетерохронного, соціального й історичного розвитку.

У наш час важливо бути фахівцем у професійному середовищі особистості, але, як зазначає В. Панок (Панок, 2013), із професіоналізацією психологів пов'язана низка проблемних питань, а саме: професійна підготовка викладачів і рівень методологічної підготовки, навантаження викладачів, професійна спрямованість студентів як майбутніх фахівців, несформованість професійної позиції тощо. Серед шляхів вирішення порушених питань В. Панок називає необхідність перебудови освітньої системи і формування професійної спрямованості та професійної позиції. Якщо першим питанням займається Міністерство науки України, то нам необхідно вирішити друге, що стосується професіоналізації студентів. І починати необхідно з першого курсу, який є важливим етапом для студентів у професійній підготовці та професійному становленні й відіграє визначальну роль у формуванні необхідних професійних якостей, а також надає студенту можливість уже на перших курсах усвідомити мотивацію власного вибору, що відповідає професійному спрямуванню. Тому дослідження психологічного портрета особистості першокурсника є актуальною та значущою темою.

Як зазначають П. Венгер, Дж. Б. Комбес, В. Ковез-Мазфеті й інші (Венгер, 2009), студентське життя, особливо на першому курсі, – це період особистісної нестабільності, упродовж якого студенти-першокурсники перевіряють свої сили, набувають нових знань щодо свого «Я», коригують власні негативні сторони. У Франції, як і в Україні, студенти першого курсу повинні адаптуватися до змін (змінюється система соціальної підтримки й контролю від викладачів – навчання стає більш самостійним та індивідуалізованим) і засвоїти ефективні методи збору й обробки інформації.

Період першого курсу – це завершальний етап підліткового періоду розвитку, впродовж якого особистість студента трансформується під впливом швидких особистісних, психічних, соціальних змін й ідентифікаційних проблем (Расковер, 2015). Як зазначають за результатами власного

дослідження Т. Вангері, Е. Кімані та З. Мутвелеті (Вангері, 2012), перед особистістю студента постає багато питань перехідного етапу, а саме: особистісна самостійність, соціальні стосунки, життя на новому місці, адаптація до нових умов діяльності тощо.

Як указує І. Товкач (Товкач, 2018), знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності й нове коло спілкування з однолітками, науковцями, практиками, дає змогу уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес пристосування до нових умов навчання рівним і психологічно комфортним, дозволяє покращити та гармонізувати рівень його навчання й особистісного зростання.

Мета статті – розкрити і проаналізувати індивідуально-типологічні особливості студентів-психологів першого курсу навчання, враховуючи показники професійного становлення: професійну ідентичність, мотивацію професійної діяльності та специфіку професійної самореалізації.

Завдання статті

1. Висвітлити результати емпіричного дослідження індивідуально-типологічних характеристик особистості й особливостей професійного становлення студентів першого курсу.
2. Описати і проаналізувати значущі статистичні показники за всіма критеріями.

Методи та методики дослідження

У статті висвітлено результати однієї з необхідних груп у межах дослідження психологічних особливостей особистості на різних етапах професійного становлення. Дослідження проводилося на базі Херсонського державного університету, в якому прийняло участь 30 осіб.

Професійне становлення не є певним однокомпонентним явищем, воно потребує комплексного дослідження. При виборі методик ми спиралися на концепцію Е. Зеєра (Зеєр,

© Tanasiichuk Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.253-271>

2007) про чотири складові професійного становлення та враховували такі показники, як: мотиваційні складові професійної діяльності; сукупність знань, умінь, ціннісних орієнтацій для майбутньої професії; професійно важливі якості, що визначають продуктивність професійної самореалізації; особливості формування професійної компетентності. Ми опускаємо дослідження психофізіологічних якостей (лише у вигляді самооцінки), оскільки вважаємо: якщо особистість реалізується у професії, то її рівень психофізіологічної відповідності достатній для професійної діяльності та знаходиться у межах норми.

Для дослідження було використано набір психодіагностичного інструментарію, а саме: «Опитувальник для виявлення рівня професійної спрямованості та готовності студентів» (О. Кокун) дав нам змогу оцінити рівень вираженості різних компонентів професійного спрямування студентів першого курсу та їх готовності до майбутньої самостійної професійної діяльності; методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір; у модифікації А. Реана) була використана для вимірювання рівня вираженості мотиваційних тенденцій (внутрішніх або зовнішніх), а також для розуміння напрямку (позитивного або негативного) зовнішнього мотивування; методика «Дослідження професійної ідентичності» (Л. Шнейдер) – цільове дослідження типу професійної ідентичності; тест «Хто Я?» (М. Кун, Т. Маркпартленд; у модифікації Румянцевої) нами використано для встановлення рівня самооцінки, а також визначення значущості професії психолога у житті досліджуваних; тест «Індивідуально-типологічний опитувальник» (Л. Собчик) – кожна професія має вимоги до психологічного профілю фахівця та його набору професійно важливих якостей, і психологічна діяльність не є винятком, використання цієї методики обумовлено цікавістю до індивідуально-типологічних якостей першокурсників, із перспективою порівняння з результатами студентів інших курсів. Для обробки й інтерпретації

отриманих даних було застосовано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона та критерії кутового перетворення Фішера.

Результати та дискусії

Почнемо опис результатів з особливостей професійного становлення, що є невід'ємною частиною нашої роботи. Представимо результати за методикою «Опитувальник для виявлення рівня професійної спрямованості та готовності студентів» (О. Кокун). Перше запитання опитувальника стосується *часових витрат* студентів на підготовку до навчальної діяльності в середньому, вимірювані показники – години за день. На підготовку не витрачають часу 6,7% студентів, 20% – займаються близько години, 30% студентів вважають, що 1–2 години достатньо для підготовки, 33,3% витрачають 2–3 години, понад 3 години підготовка займає у 10% досліджуваних. Це запитання стосується ставлення до навчання з боку студентів і якості їх самостійної підготовки, а також доцільності часових витрат. Оптимальні затрати – 2–3 години, оскільки за цей проміжок часу навантаження на сенсорну систему та когнітивні процеси є помірними, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та його обробці.

На *позанавчальну діяльність* більшість студентів (понад 46%) виділяють понад 3 години, 23,3% – 1–2 години, 20% – 2–3 години і 10% – до 1 години. Такі результати відповідей на друге запитання. Діяльність, що не стосується аудиторних і навчальних заходів, сприяє розширенню загального кругозору особистості, можливого розширенню професійних знань за рахунок знайомства зі сферами творчості, мистецтва, техніки тощо. Також подібна діяльність дає змогу зняти емоційну напругу і нервово-психічне навантаження, оскільки навчання потребує не тільки бажання та мотивації, а й вольових зусиль.

Третє запитання стосується *фізіологічних особливостей* респондентів, а саме темпів нервово-психічного функціонування. 46,7% студентів зазначають, що їх працездатність не

змінюється упродовж дня, 26,7% – покращується і стільки ж – погіршується. Четверте запитання подібне, але коригуються часові рамки, тобто стосується тижневого навантаження: у 60% студентів їх нервово-психічний стан стабільний, у 13,3% – покращується та в 26,7% – погіршується. Ми можемо стверджувати, що більшість респондентів справляються з різними видами роботи й особистісними переживаннями на хорошому адаптивному рівні.

П'яте запитання описує загальний рівень фізичного та психічного здоров'я. Ми отримали такий розподіл результатів: 66,7% – суб'єктивно оцінюють свій рівень здоров'я як нормальний, 26,7% – умовно визначають хороший рівень, по 3,3% – відповідно поганий і дуже хороший рівні. Тобто, лише одна особа визначає рівень свого загального здоров'я як поганий, що може свідчити про знижені психофізіологічні показники або, можливо, початкові астено-невротичні стани, але цей аспект ми опускаємо з нашого дослідження, тим більше, що подібні стани потребують підлаштування професійних умов під особистісні характеристики фахівця, а не виключають можливості професійної діяльності загалом.

Аспект соціальних відносин розглядається у шостому (спілкування з одногрупниками) та сьомому (взаємовідносини з викладачами) запитаннях. Відповідно 56,7% і 53,3% респондентів оцінюють рівень взаємовідносин з одногрупниками та викладачами як хороший, 36,7% і 33,3% – як нормальний, 6,7% і 13,3% – як дуже добрий. Тобто, першокурсники добре адаптовані до нового соціального середовища, конфліктів між одногрупниками та викладачами не виникає. Процес адаптації та соціалізації у новому колективі пройшов на високому рівні. На даному етапі професійного становлення соціальний аспект не є перешкодою для початку професіоналізації.

Позитивним моментом є те, що 93,3% респондентів самостійно обрали професію психолога. Лише 6,7% мають іншу мотивацію, яку не зазначають (винятком є рекомен-

дації батьків, друзів і вчителів). Цей аспект розкритий у дев'ятому запитанні. *Самостійний вибір* професії сформований, насамперед, внутрішньою мотивацією, що сприяє якіснішому входженню у професійне середовище. З відповідей на десяте запитання бачимо, що вмотивованість вибору майбутньої професії психолога виражена дуже сильно у 13,3% респондентів, сильно – у 50%, середньо – у 26,7% і не виражена – у 10%. Тобто, є декілька осіб, які вже на цьому етапі відчувають розчарування в обраній професії.

Одинадцять запитання дає змогу оцінити *зацікавленість респондентів* у майбутній діяльності. Так, у 10% зацікавленість виражена на високому рівні, у 50% – на рівні вище середнього, у 13,3% – на посередньому рівні й у 3,3% – на низькому рівні.

Обізнаність про умови та специфіку професії вимірювалася у дванадцятому запитанні. Так, 6,7% респондентів вважають, що знають практично все, 36,7% – достатньо освідомлені, 50% – мають певне уявлення, 6,7% – майже нічого не знають про специфіку діяльності. Якщо порівнювати отримані результати з дослідженнями О. Сорокіної, то ми маємо підтвердження того, що студенти першого курсу більш обізнані про специфіку професійної діяльності, ніж раніше.

Тринадцять запитання розкриває *суб'єктивну оцінку професійних знань і вмінь*. Із результатів стає очевидно, що 46,7% опитаних оцінюють свої навички як хороші, 40% – як середні, 13,3% – як низькі.

У майбутньому *планують працювати* за професією 16,7% – точно, 43,3% – напевно так, 26,7% – не вирішили, 6,7% – скоріше ні, 6,7% – ні. Як зазначала О. Сорокіна, ми маємо прошарок студентів, які не планують працювати за фахом уже на даному етапі, оскільки обрали спеціальність лише за її універсальність.

Дуже добре підготовленими до професійної діяльності є 3,3% респондентів, 10% визначають хорошу готовність,

33,3% – середню, 53,3% – погану і 3,3% – дуже низьку. Тобто, більшість студентів, у принципі, реально оцінюють свої можливості, не перебільшують їх, імовірно, для них навчання – це набуття й удосконалення знань, умінь і навичок.

Академічна успішність описується у шістнадцятому запитанні та визначає, що на відмінно навчаються 6,7% респондентів, на 4,5 – 10%, на 4 – 60%, на 3,5 – 13,3% і на 3 – 10%. Якщо якісно порівняти зазначені відповіді з результатами попереднього запитання, то є підстави стверджувати, що студенти дещо критично оцінюють свої можливості, оскільки у більшості з них показники академічної успішності вищі, ніж самооцінка власних сил.

Останнє запитання стосується оцінки свого *матеріального становища*. Так, 56,7% респондентів оцінюють його як нормальне, 40% – як хороше та по 3,3% – відповідно як погане та дуже добре. Для більшості студентів матеріальне становище не стане перешкодою для навчання.

Ураховуючи відповіді на запитання опитувальника О. Кокуна, ми встановили, що підготовлені до виконання професійної діяльності на середньому рівні 53,3% респондентів, на рівні вище середнього – 36,7% і на низькому – 10%. Результати респондентів за рівнями професійного самовизначення розподілилися таким чином: дуже низький рівень у 3,3% студентів, низький – у 13,3%, середній – у 53,3%, вище середнього – у 26,7%, високий – у 3,3%. Готовність до самостійної роботи виражена на рівні вище середнього у 3,3% респондентів, на середньому рівні – у 86,6% і на низькому – в 3,3%. Отже, студенти першого курсу готові до навчальної діяльності, бажають її освоїти й мають упевненість у досягненні позитивного результату в своїй діяльності.

Особливості професійного становлення, визначені респондентами на основі суб'єктивних відчуттів, ми вже опи-

сали, тепер важливо розкрити результати за об'єктивними показниками.

Професійна ідентичність є важливим утворенням, що формується у процесі професіогенезу особистості. За методикою «Дослідження професійної ідентичності» (Л. Шнейдер) було встановлено, що *передчасна ідентичність* не характерна більшості досліджуваних першого курсу. Яскраво виражений статус визначається лише у 6,7% респондентів. Це варіант нав'язливої ідентичності, коли людина взагалі не приймала відповідальних рішень у житті. *Дифузна ідентичність* виражена у 10% осіб. У респондентів цієї групи немає стійких зв'язків, цінностей і переконань. Яскраво виражена *криза вибору* в 10% респондентів. Студенти цієї групи перебувають у стані пошуку ідентичності та виходу з кризи. *Досягнута ідентичність* зустрічається у 26,7% респондентів. Ця група характеризується сформованістю особистісно значущих цілей, цінностей, переконань, що є основою для спрямованості й усвідомленості життєвої орієнтації. *Псевдо-ідентичність* виражена у 46,6%. Респонденти заперечують свою унікальність, мають порушений механізм ідентифікації та відособлення з ознаками гіпертрофованості, порушення часових зв'язків життя, ригідності «Я-концепції», хворобливого неприйняття критики. Але за сприятливих умов навчально-професійної підготовки можливо формування досягнутої ідентичності.

Другим показником професійного становлення є мотиваційна складова. Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір; у модифікації А. Реана) дала нам змогу оцінити мотиваційні комплекси майбутньої професійної діяльності, які виражені у досліджуваних на даний момент. Оптимальним і збалансованим комплексом мотивів є $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$, де ВМ – це внутрішня мотивація на високому рівні або дорівнює зовнішній позитивній мотивації, ЗПМ – зовнішня позитивна мотивація на середньому рівні, ЗНМ – зовнішня негативна мотивація

на низькому рівні або дорівнює нулю. Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, тим більше навчальна і майбутня професійна діяльність мотивовані внутрішнім змістом професійної діяльності. Ефективність такої діяльності максимальна. Оптимальний мотиваційний комплекс зустрічається у більшості досліджуваних, а саме 56,7%. $BM = ЗПМ > ЗНМ$ характерно для 6,8% досліджуваних. $BM = ЗНМ > ЗПМ$ зустрічається у 10% респондентів, як і мотиваційні комплекси $ЗНМ > BM > ЗПМ$ і $ЗПМ > BM = ЗНМ$. $BM > ЗПМ = ЗНМ$ і $ЗНМ > ЗПМ > BM$ характерні для 3,3% досліджуваних.

Рівень самооцінки відображає ставлення особистості до самої себе, а також визначає рівень професійної ідентичності, тому важливо дослідити і цей аспект. За тестом «Хто Я?» (М. Кун, Т. Маркпартленд; у модифікації Румянцевої) було встановлено, що завищений рівень самооцінки характерний для 26,7% досліджуваних, адекватний рівень – для 46,7%, занижений – для 26,7%. Також ми виміряли рівень саморефлексії: 13,3% досліджуваних мають низький рівень саморефлексії, 33,3% – середній, 53,4% – високий. Орієнтація на сьогодні виражена у 97,8% досліджуваних, а на майбутнє лише у 2,2%.

Ми проаналізували ідентифікаційні характеристики трьох перших і трьох останніх позицій. Перші три групи характеристик є показником усвідомлення себе в цьому світі та значущих для особистості соціальних ролей або індивідуальних характеристик. Останні три характеристики, за К. Юнгом, це вираження нашого несвідомого, його максимальне розкриття. Коли закінчуються свідомі речі, починається світ малопізнаного, глибинно особистісного. Аналіз ідентифікаційних характеристик засвідчив, що для студентів першого курсу значущими є: «соціальне Я» – 31% характеристик, «комунікативне Я» – 4,3%, «фізичне Я» – 3,3%, «діяльнісне Я» – 4,3%, «перспективне Я» – 2,1%, «рефлексивне Я» – 55%.

Важливим аспектом нашої роботи є встановлення кореляційних зв'язків між професійно важливими якостями особистості студентів-першокурсників, які було отримано за допомогою тесту «Індивідуально-типологічний опитувальник» (Л. Собчик). Для співставлення даних за методиками результати було стандартизовано за усіма показниками.

За допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона було встановлено, що агравація корелює з екстраверсією ($-0,57$; $p \leq 0,001$), спонтанністю ($-0,58$; $p \leq 0,001$), інтроверсією ($0,65$; $p \leq 0,001$), лабільністю ($-0,56$; $p \leq 0,01$), самооцінкою ($-0,39$; $p \leq 0,05$). Ми можемо говорити, що для людини, яка має орієнтацію на оточуючий світ і характеризується високим рівнем відреагування на стимули зовнішнього середовища, не характерно перебільшувати інформацію. Ми виявили негативний, або зворотний, кореляційний зв'язок, який свідчить про те, що за зростання показника екстраверсії знижується рівень агравації. Протилежною характеристикою для екстраверсії є інтроверсія, з якою встановлено позитивний кореляційний зв'язок з агравацією, що свідчить про те, що за зростання зовнішньої пасивності при високому рівні інтрапсихічної активності відбувається посилення наявних проблем і складних особистісних якостей. Також агравація підсилюється за рахунок самодіяльності, здатності людини до самостійних вчинків і гнучкості психічних процесів. Негативний кореляційний зв'язок самооцінки й агравації свідчить про те, що за адекватного рівня самооцінки перебільшення певних речей не відбувається.

Екстраверсія має тісний кореляційний зв'язок з інтроверсією ($-0,49$; $p \leq 0,01$) і лабільністю ($0,55$; $p \leq 0,01$). Негативний кореляційний зв'язок між екстраверсією й інтроверсією загалом зрозумілий, оскільки це антонімічні характеристики. Крім того, такі показники свідчать, що у цьому віці дуже вираженою є тенденція або до усамітнення, або до соціального середовища. Їх поєднання не можливе. Екстраверти характеризуються здібністю до швидкого перебігу

нервових імпульсів, що стимулює активність у діяльності та швидке прийняття рішень. Вони достатньо відкриті до нової діяльності, легко засвоюють нову інформацію.

Спонтанність корелює з агресивністю (0,62; $p \leq 0,001$), ригідністю (-0,52; $p \leq 0,01$), сенситивністю (-0,49; $p \leq 0,01$). Агресивність, за отриманими результатами, має спонтанний характер, не залежить від обставин і не є чимось прихованим. Незаплановані заздалегідь ситуації можуть провокувати стани, пов'язані з емоційними переживаннями різної модальності. Ситуації, у яких необхідно встановлювати контакти з новими людьми, не викликають дискомфорту.

Агресивність у студентів першого курсу пов'язана з ригідністю (0,45; $p \leq 0,05$), сенситивністю (-0,38; $p \leq 0,05$), зовнішньою позитивною мотивацією (0,44; $p \leq 0,05$), зовнішньою негативною мотивацією (-0,6; $p \leq 0,001$). Як бачимо, агресивні тенденції можуть виникати в ситуаціях, що є як запланованими, так і спонтанними, але спостерігається втрата сенситивності, розуміння своїх відчуттів та емоцій, нечуттєвість до стану інших людей. Цікавим є той факт, що зовнішня позитивна мотивація провокує більший рівень агресії, ніж зовнішня негативна мотивація.

Ригідність корелює із сенситивністю (0,54; $p \leq 0,01$) і зовнішньою негативною мотивацією (-0,37; $p \leq 0,05$). Ригідність і спонтанність є протилежними характеристиками. Чим вищий рівень ригідності, тим менше особистості реагують на негативну критику зі сторони оточуючих, але вони стають більш чутливими до власного стану.

Зв'язок інтроверсії з лабільністю (-0,44; $p \leq 0,05$) свідчить про те, що інтроверти, на відміну від екстравертованих осіб групи першого курсу, менш соціалізовані, роботу виконують спокійно, нешвидко, методично, що пов'язано з особливостями перебігу нервових процесів.

У студентів першого курсу сенситивність пов'язана з тривожністю (0,57; $p \leq 0,001$): чим вищий рівень пережи-

вання з приводу власного здоров'я, стану іншого або ситуацій, що відбуваються навколо, тим вищий рівень тривожних особистісних або реактивних переживань. Негативна зовнішня оцінка (0,43; $p \leq 0,05$) також впливає на рівень відчуттів особистості. Тривожність корелює із зовнішньою негативною мотивацією (0,48; $p \leq 0,01$). Самооцінка (-0,38; $p \leq 0,05$) тривожних людей знижується в ситуаціях, що викликають негативні переживання, і навпаки: якщо людина в душевному спокої, її самооцінка у межах норми. Оцінка людей з оточення, яка має негативний зміст, викликає підвищені рівні тривоги.

Індивідуально-психологічна якість – лабільність – пов'язана із самооцінкою (-0,38; $p \leq 0,05$). Лабільність заважає адекватно оцінювати власну особистість. Це те, з чим на практиці найчастіше виникають проблеми, оскільки зазначена характеристика дає людині змогу реалізуватися в різних сферах, але не дає розуміння, що ближче до душі.

Професійна ідентичність не корелює з жодним із показників. Тобто, професійне становлення не набуває особливої значущості на даному етапі навчання.

Внутрішня мотивація пов'язана лише із зовнішньою позитивною мотивацією (0,56; $p \leq 0,01$), що свідчить про необхідність позитивної оцінки близькими, рідними або оточуючими людьми для формування власної мотивації, тобто на даному етапі мотивування працює за рахунок процесів інтеріоризації.

Висновки

Проведене дослідження дало нам підстави сформулювати низку емпіричних висновків: 1) нами встановлено, що студенти першого курсу нерационально використовують часові ресурси, лише третина студентів витрачають на підготовку оптимальну кількість годин, практично половина студентів витрачають час на позанавчальну діяльність, тобто на

те, що приносить задоволення і не потребує мотиваційно-вольових зусиль; 2) загальний рівень фізичного та психічного здоров'я, темпи нервово-психічної діяльності для студентів першого курсу не є перешкодою для навчання; 3) соціальні відносини, становище в колективі та взаємовідносини з викладачами є значущими на цьому етапі вікового розвитку; 4) майже усі досліджувані зазначають самостійність вибору професії психолога, що сприяє більш якісному й ефективно-му професійному навчанню, але є прошарок студентів, які розчарувалися у професії, також є респонденти, які обрали цю спеціальність, не плануючи працювати психологом, тобто за її універсальність і можливість використати знання, вміння та навички в інших сферах життя; 5) досягнута професійна ідентичність сформована у третини досліджуваних, вони характеризуються сформованою вольовою сферою, що важливо для виконання професійних обов'язків; 6) у студентів першого курсу виражені оптимальні мотиваційні комплекси $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$; 7) ідентифікаційні характеристики свідчать про значущість для досліджуваних соціальних характеристик, а також формування власної ідентичності, або персоналіті. Фізичний, діяльнісний і перспективний аспекти цікавлять студентів меншою мірою.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків полягають у продовженні вивчення особливостей формування особистості майбутніх психологів на різних етапах професійного становлення та порівнянні отриманих результатів.

Література

- Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.
- Панок В. Г. Професійне становлення професійних психологів: досвід та перспектива. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 135–141.

© Tanasiichuk Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.253-271>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

- Сорокіна О. Зміст уявлень студентів-психологів про специфіку майбутньої професійної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Психологія)*. 2016. № 3 (54). С 62–65.
- Товкач І. Є. Психологічний портрет студента-першокурсника. *Молодий вчений*. 2018. № 8. С. 94–98.
- Rascovar, A. M. (2015). Ego development and anxiety during emerging adulthood. *Masters Thesis*, Smith College. Northampton : MA. 37 p.
- Verger, P., Kovess-Masfety, S., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: Socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 44, 643–650.
- Wangeri, T., Kimani, E., & Mutweleli, S. M. (2012). Transitional challenges facing university first year students in Kenyan public universities: A Case of Kenyatta University. *Interdisciplinary Review of Economics and Management*, 1, 2, 43–50.

References

- Zeier, E. F. (2007). *Psikhologiya professionalnogo razvitiia [Psychology of professional development]*. Moskva : Izdatelskii tsentr «Akademiia» [in Russian].
- Panok, V. H. (2013). Profesiine stanovlennia profesiinykh psykholohiv: dosvid ta perspektyva [Professional formation of professional psychologists: experience and perspectives]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 135–141 [in Ukrainian].
- Sorokina, O. (2016). Zmist uivlen studentiv-psykholohiv pro spetsyfyku maybutnioi profesiinoi diialnosti [The ideas of students-psychologists about the specifics of future professional activity]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka. Seriya: Psichologiya – Pedagogical process: theory and practice. Series: Psychology*, 3 (54), 62–65 [in Ukrainian].
- Tovkach, I. Ye. (2018). Psykholohichnyi portret studenta-pershokursnyka [Psychological portrait of a first-year student]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 8, 94–98 [in Ukrainian].
- Rascovar, A. M. (2015). Ego development and anxiety during emerging adulthood. *Master's Thesis*, Smith College. Northampton : MA.
- Verger, P., Kovess-Masfety, S., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: Socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 44, 643–650.

Wangeri, T., Kimani, E., & Mutweleli, S. M. (2012). Transitional challenges facing university first year students in Kenyan public universities: A Case of Kenyatta University. *Interdisciplinary Review of Economics and Management*, 1, 2, 43–50.

Танасійчук Олена. Психологічні особливості професійного становлення майбутніх психологів

АНОТАЦІЯ

У статті описано результати діагностичної роботи зі студентами перших курсів спеціальності «Психологія». Основна **мета роботи** – висвітлити результати емпіричного дослідження індивідуально-типологічних особливостей студентів-психологів першого курсу навчання, враховуючи показники професійного становлення: професійну ідентичність, мотивацію професійної діяльності та специфіку професійної самореалізації й діяльності професії психолога.

Для дослідження було використано пакет діагностичного інструментарію, що включає такі **методики**, як: «Опитувальник для виявлення рівня професійної спрямованості та готовності студентів» (О. Кокун), методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір; у модифікації А. Реана), методика «Дослідження професійної ідентичності» (Л. Шнейдер), тест «Хто Я?» (М. Кун, Т. Маркпартленд; у модифікації Румянцевой), тест «Індивідуально-типологічний опитувальник» (Л. Собчик). Вибір методик обумовлено концепцією Е. Зеєра про чотири складові професійного становлення, до яких належать: мотиваційні складові професійної діяльності; сукупність знань, умінь і ціннісних орієнтацій для майбутньої професії; професійно важливі якості, що визначають продуктивність професійної самореалізації; особливості формування професійної компетентності.

У дослідженні взяло участь 30 студентів перших курсів спеціальності «Психологія» Херсонського державного університету. За **результатами дослідження** було виявлено кореляційні зв'язки між показниками індивідуально-типологічних характеристик із вираженою мотиваційною складовою до професійної діяльності, рівнем професійної ідентичності та самооцінкою особистості.

Висновок. Студенти-першокурсники мають тенденцію до утвердження в соціальній групі; соціальні відносини, становище в колективі та

взаємовідносини з викладачами є значущими на цьому етапі вікового розвитку; досягнута професійна ідентичність сформована лише у третини досліджуваних; у студентів першого курсу виражені оптимальні мотиваційні комплекси; загальний рівень фізичного та психічного здоров'я, темпи нервово-психічної діяльності для студентів першого курсу не є перешкодою для навчання; на цьому віковому етапі професійні досягнення не є пріоритетними, а значуще формування власної ідентичності.

Ключові слова: індивідуально-психологічний профіль, мотивація, професійна ідентичність, самооцінка, професіогенез.

Танасійчук Елена. Психологические особенности профессионального становления будущих психологов

АННОТАЦИЯ

В статье описаны результаты диагностической работы со студентами первых курсов специальности «Психология». Основной **целью работы** является ознакомление с результатами эмпирического исследования индивидуально-типологических особенностей студентов-психологов первого курса обучения, учитывая показатели профессионального становления: профессиональную идентичность, мотивацию профессиональной деятельности, специфику профессиональной самореализации и деятельности профессии психолога.

Для исследования был использован пакет диагностического инструментария, включавший следующие **методики**: «Опросник на выявление уровня профессиональной направленности и готовности студентов» (А. Кокун), методику «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир; в модификации А. Реана), методику «Исследование профессиональной идентичности» (Л. Шнейдер), тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Маркпартленд; в модификации Румянцевой), тест «Индивидуально-типологический опросник» (Л. Собчик). Выбор методик обусловлен концепцией Э. Зеера о четырех составляющих профессионального становления, среди которых: мотивационные составляющие профессиональной деятельности; совокупность знаний, умений и ценностных ориентаций для будущей профессии; профессионально важные качества, определяющие особенности профессиональной самореализации; специфика формирования профессиональной компетентности.

В исследовании приняло участие 30 студентов первых курсов специальности «Психология» Херсонского государственного университета. По результатам исследования были обнаружены корреляционные связи между показателями индивидуально-типологических характеристик с выраженной мотивационной составляющей в профессиональной деятельности, уровнем профессиональной идентичности и самооценкой личности.

Вывод. Студенты-первокурсники имеют тенденцию к утверждению в социальной группе; социальные отношения, положение в коллективе и взаимоотношения с преподавателями являются значимыми на этом этапе возрастного развития; достигнутая профессиональная идентичность сформирована у трети испытуемых; у студентов первого курса выраженными являются оптимальные мотивационные комплексы; общий уровень физического и психического здоровья, темпы нервно-психической деятельности для студентов первого курса не являются препятствием для обучения; на этом возрастном этапе профессиональные достижения не являются приоритетными, более значимым определяется формирование собственной идентичности.

Ключевые слова: индивидуально-психологический профиль, мотивация, профессиональная идентичность, самооценка, професиогенез.

Original manuscript received January 25, 2020

Revised manuscript accepted March 04, 2020

Psychological Training of the Development of Personality's Subjectivity at Adolescence

Психологічний тренінг розвитку суб'єктності особистості в підлітковому віці

Nataliia Ternovyk

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, International University of Economics and Humanities named after Stepan Demianchuk, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1425-2423>

Researcher ID: AАН-8779-2020

E-mail: nato4ka66@ukr.net

Наталія Терновик

Кандидат психологічних наук, доцент, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука, м. Рівне (Україна)

Nataliia Slavina

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3381-1291>

E-mail: Slavina_nat@ukr.net

Наталія Славіна

Кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський (Україна)

The author's contribution: N. Ternovyk – 50%, N. Slavina – 50%.

Авторський внесок: Н. Терновик – 50%, Н. Славіна – 50%.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Ternovyk Nataliia, Slavina Nataliia



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Ternovyk Nataliia, Slavina Nataliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.272-292>

ABSTRACT

The purpose of our research is to develop a comprehensive training program for the development of the personality's subjectivity at school age.

Methods of the research. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: the categorical method, the structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

The results of the research. It is noted that the category of «a subject» as a qualitative characteristic of human activity determines the place and role of the person in the world, his / her abilities to provide the activity, which actualize the processes of self-determination and personal development. In Psychology a subject is understood as a person who is the source of purposeful (and therefore – conscious) activity, subordinated to the «image of the desired future», that is the goal of personal development.

The concept of «the subject of mental activity» is considered to be the key one for our research. It is stated that a person as a subject has a direct regulatory effect on his / her own psyche and through the mediation of the psyche he / she affects the surrounding world, and the mature subject is able to become aware of his / her personality. A mature subject of mental activity is an individual who is aware of himself / herself as a creator of his / her own psyche, whose development, protection, restoration and correction (if it is necessary) is consciously set for some purpose and have to be purposefully exercised. Therefore, the mature subject of mental activity will reach the level of the subject of mental activity; that is conscious regulation, as well as reflection being its constituent, which are the criterion that distinguish these two levels of subjectivity. It is emphasized that the individual can be the subject of mental activity if the object is his / her own psyche in its functioning and development. It is proved that the subject appears in a case of awareness of the object. It is emphasized that it is impossible to realize the object without reflection, therefore, there is no subject without reflection.

There were developed exercises of training program for the development of the personality's subjectivity at the adolescence.

Conclusions. It was proved that for a purposeful influence on the development of a teenager, his / her cognitive activity, teachers would clearly present for themselves the image of subjectivity, which was reflected in certain aspects of the activity, such as: conditioned mental image of gained experience, needs, attitudes, emotions, goals and motives, having been determined by

manageability and selectivity of pupils' activity. To become a subject involves the emergence of processes of the development and prioritization of goals, problems and choices regarding the solution and formulation of tasks and solutions. So, subjectivity is purely socio-cultural unit in nature, since the ultimate cause of individual's actions is always characterized in time, space, meaning, and among direct and indirect participants in the activity.

Key words: *a subject, subjectivity, a subject of mental activity, cognitive activity, a subject of psychological activity, psychological training of the development of personality's subjectivity.*

Вступ

Раціогуманізація навчально-виховного процесу сучасної школи перш за все орієнтована на збереження винятковості й неповторності особистості кожного учня. Адже діти – це майбутнє суспільства і держави. Тому необхідно звернути увагу на розвиток їх суб'єктності й тих важливих якостей, які відображають індивідуальність особистості. Найширша можливість утілення в життя індивідуальних якостей дитини з'являється у навчальній діяльності. Їй не останнє місце у ній посідає створення ефективних психологічних умов для розвитку учнів як суб'єктів пізнавальної діяльності.

Безперечним є факт, що однією з укорінених тенденцій у шкільному викладанні є те, що учня сприймають більш як об'єкт педагогічного впливу, ніж як суб'єкт навчання (Михальчук, 2008). Учитель та учень перебувають у ситуації загрози виникнення непорозумінь і конфліктів. Особливо це стосується школярів підліткового віку з притаманними їм більш високим рівнем розвитку самосвідомості, здатністю до самореалізації та прагненням до самоствердження.

Отже, становлення підлітка, формування його самостійності, розвиток особистості як суб'єкта пізнавальної діяльності, найповніша реалізація творчого потенціалу школяра залишаються найактуальнішими завданнями навчально-виховного процесу сучасної школи.

Слід наголосити на тому, що поряд із психологією особистості, психологією індивідуальності як традиційними напрямками вітчизняної психології, активно намагається утвердити себе психологія суб'єктності. Як відомо, однією з найбільш загальних норм є образ суб'єкта (Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019). Суб'єкт у цьому контексті розглядається як джерело свідомої активності людини. Образ суб'єкта здійснює регулюючу функцію в суспільстві й історично розвивається у процесі соціальної практики. Його основні риси засвоюються особою під час спілкування й особливо активно під час навчання.

Перш ніж проявити себе у соціальній взаємодії, людина намагається передбачити свої дії, відбудувати образ себе в певній ситуації. Таке усвідомлення себе як діяча, як джерела своєї активності спирається на загальноприйняті уявлення про суб'єкта. Вони є основою рефлексій індивіда, бачення ним свого «Я» з боку інших.

Проте, в психологічній літературі не всі питання залишаються до кінця розв'язаними. Зокрема, до сих пір немає створеної цілісної тренінгової програми розвитку суб'єктності особистості в шкільному віці. Це і стало **метою** нашого дослідження.

Завдання статті

1. Окреслити категорію «суб'єкт» як якісну характеристику активності людини.
2. Обґрунтувати поняття «суб'єкт психічної активності».
3. Розробити вправи для тренінгової програми розвитку суб'єктності особистості в підлітковому віці.

Методи дослідження

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використовувалися такі теоретичні методи дослідження: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Результати та дискусії

Категорію «суб'єкт» як якісну характеристику активності людини визначає К. О. Абульханова-Славська та вказує, що це поняття обумовлює місце і роль людини у світі, здатність до діяльності, самодіяльності, самовизначення та розвитку (Абульханова-Славская, 1993: 109).

В. М. Титов під суб'єктом розуміє людину, яка є джерелом цілеспрямованої (а отже, свідомої) активності, підпорядкованої «образу потрібного майбутнього», тобто, – цілі (Титов, 1993: 143).

Досліджуючи генетичні аспекти суб'єктності, В. О. Татенко як ключове обирає поняття «суб'єкт психічної активності». Він зазначає, що людина в цій якості виявляє безпосередню регулятивну дію на власну психіку та посередництвом психіки впливає на оточуючий світ, а зрілий суб'єкт здатен до усвідомлення своєї суб'єктності. Зрілий суб'єкт психічної активності, на думку автора, є індивідом, який усвідомлює себе носієм і творцем власної психіки, розвиток якої, захист, відновлення та корекцію (у разі потреби) свідомо покладає собі за мету й цілеспрямовано здійснює (Татенко, 1993: 92–93). Справедливість наведеного визначення не викликає сумніву, якщо не заглиблюватися в онтогенез розвитку суб'єкта, запропонований автором. Із вищевикладеного стає зрозуміло, що зрілий суб'єкт психічної активності досягає рівня суб'єкта психічної діяльності; тобто, свідомо регуляція, а також і рефлексія як її складова, є тим критерієм, який розрізняє ці два рівні суб'єктності (Harre, 1983). В. О. Татенко підкреслює, що суб'єктом психічної активності індивід може мислитися у тому випадку, якщо об'єктом для нього виступає його власна психіка в її функціонуванні та розвитку (Татенко, 1993: 92–93). Тоді не зовсім зрозумілими є погляди автора щодо існування суб'єкта в пренатальному періоді. Адже сумнівно, що ненароджена людська істота здатна покладати власну психіку в якості об'єкта розвитку. А. В. Брушлинський зазначав,

що для новонародженого, який є початково активним уже в пренатальному періоді, ті чи інші компоненти оточуючої дійсності постають спочатку як подразники. Пізніше ті ж самі речі та явища усвідомлюються в якості об'єкта. Відтак, приходимо до висновку, що суб'єкт виникає тоді, коли відбувається усвідомлення об'єкта. Але усвідомити об'єкт без рефлексії неможливо. Отже, суб'єкт без рефлексії не існує (Брушлинський, 1994).

Визначивши зміст категорії суб'єктності, опишемо вправи з розробленої нами тренінгової програми «Розвиток суб'єктності особистості в підлітковому віці».

ЗАНЯТТЯ 1. ТЕМА: «СВІТ У МЕНІ...» (14 годин)

Мета: створення умов для кращого знайомства й визначення особливостей кожного учасника; створення сприятливого психологічного клімату.

Ведучий пропонує членам групи сісти в коло обличчям один до одного і розповісти про те, яку допомогу вони отримують від участі в тренінгу інформування.

Коли мова йде про самовизначення у вашому віці, то мають на увазі, звичайно, ваше майбутнє. І це, без сумніву правильно, хоча й однобічно. Насправді, мова повинна йти не тільки про майбутнє, але й про теперішнє.

Людина перш за все думає про своє теперішнє і саме в теперішньому вона прагне (свідомо чи стихійно) знайти своє місце в навколишньому світі. Тому тільки пошук і знаходження свого місця в сьогоденні житті роблять реальним та обміркованим пошук свого майбутнього. Яке ж місце в оточуючому світі шукає кожен із вас? На це запитання неможливо відповісти одразу.

Юнаки та дівчата, змінюючись у процесі свого розвитку, змінюють і свої погляди на оточуючих і навколишній світ. Відчуваючи своє дорослішання, відкриваючи свій внутрішній світ, вони шукають «сценарій» своєї нової поведінки.

Особистість у підлітковому віці пізнає світ, пізнає себе, при цьому рано чи пізно вона стикається з низкою запитань.

Наприклад, із такими: «Хто я є в цьому світі?», «Яке моє місце в ньому?», «Як ставиться до мене світ?», «Як я сам ставлюся до світу?». Пошуки відповідей на ці й подібні їм запитання можна назвати сутністю самовизначення у світі.

У віці 11–14 років визначити своє місце у житті означає, в першу чергу, визначити ставлення до самого себе і до оточуючих людей. Тому участь у тренінгу, перш за все, допоможе кожному з вас усвідомити свої стосунки з оточуючим світом; розібратися у важливих для вас питаннях; зрозуміти себе та знайти способи особистісного розвитку; зняти внутрішні напруження, конфлікти, пізнати свої сильні та слабкі сторони. Тренінг допоможе сформувати вміння досконалішого психологічного аналізу особистості; краще розібратися в тому, що з вами відбувається, чому так, а не інакше, складається ваше життя; будувати самих себе та впливати на своє власне життя.

Завдання 1. Гра «Ім'я».

Мета: дізнатися і запам'ятати імена всіх учасників тренінгу; зняти можливі ускладнення при спілкуванні.

Кожен учасник по колу називає імена всіх, хто представився, останній називає своє ім'я.

Завдання 2. Правила роботи у групі.

Мета: встановлення принципів роботи у групі.

Пропонуємо для вільного обговорення правила роботи у групі.

1. Активність, відповідальність кожного за результати роботи групи.

2. Постійність роботи у групі. Кожен учасник групи зобов'язаний відвідувати заняття впродовж усього часу, без перерви.

3. Закритість групи. Усе, що відбувається у групі, не повинно виноситися за її межі.

4. Відвертість і щирість. Усі члени групи повинні намагатися відкинути всі ролі й бути самими собою, спробувати говорити те, що вони думають, і виявляти те, що відчують.

5. Правило «Стоп!». Той член групи, який не бажає відповідати на певне запитання, брати участь у якійсь грі, бути відвертим, має право сказати: «Стоп!» і виключити себе з участі у процедурі.

Завдання 3. Знайомство.

Мета: формування першого враження одне про одного; створення клімату психологічної безпеки; формування настановлення на саморозуміння.

Учасникам роздається по 10–15 аркушів, на кожному з яких вони мають написати по одній своїй особистісній якості, а потім самі ж учасники розташують аркуші за значущістю. При обговоренні слід звернути увагу на те, які характеристики свого «Я» переважають у кожного з учасників – позитивні чи негативні: що для кожного є найбільш значущим у своїй особистості, наскільки яскраво виявляються якості, що займають останнє місце.

Завдання 4. Розминка.

Мета: зняття напруженості, втоми, створення доброзичливої атмосфери.

Гра «Хаші». Один із членів групи намагається проникнути в центр тісного кола, утвореного учасниками групи.

Завдання 5. Рефлексія «тут і тепер».

Мета: вироблення навичку рефлексії.

1. Дати поняття рефлексії та пояснити учасникам необхідність її здійснення на початку і в кінці кожної зустрічі.

Інформування

Спостерігаючи за собою, своїми вчинками, думками, переживаннями, людина часто стикається з їх неоднозначністю, суперечливістю. Вона прагне зрозуміти, що в них істинне, а що ні. Цей пошук відбувається у процесі діалогу. Внутрішній діалог із самим собою або з іншою людиною дає можливість особистості стати на позицію дослідника стосовно самої себе. Це пов'язано з тим, що у процесі діалогу в людини розвивається рефлексія. Рефлексія (з лат. «reflexio» – повернення назад) – процес пізнання людиною са-

мої себе, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань, роздумів про саму себе, усвідомлення того, як сприймають і оцінюють її інші.

Рефлексія не тільки дає змогу пізнати себе, але й сприяє дорослішанню особистості. Пізнаючи себе, вона все більше звільняється від некритичного сприйняття впливу оточуючих. Чим сильніше розвинута рефлексія, тим більше хлопці та дівчата стають спроможними розв'язувати завдання, які перед ними виникають.

2. Запропонувати кожному учаснику висловити своє розуміння того, що відбувається у групі та з групою, описати свої почуття і переживання, думки, які виникають у процесі роботи.

3. Оцінити за десятибальною шкалою ступінь втоми, інтересу до роботи.

Завдання на самопізнання.

Мета: усвідомлення свого психологічного стану; вироблення навичок аналізу своєї особистості, поведінки.

Запропонувати учням почати вести вдома щоденник, у якому описувати все те, що з ними відбувається під час тренінгу. Аналізувати причини виникнення тих чи інших переживань, почуттів, реакцій на події у групі.

Завдання:

а) пригадайте сьогоднішню роботу в групі та завершіть такі фрази:

- Я зрозумів...;
- Мене здивувало...;
- Я відчув...;
- Думаю...;
- Сьогодні мене дратувало...;
- Мені дуже сподобалося...;

б) напишіть психологічний автопортрет. Спробуйте побачити себе збоку. Можна написати, які особисті якості у вас найяскравіші.

ЗАНЯТТЯ 2. ТЕМА: «СВІТ НАВКОЛО МЕНЕ» (12 годин)

Мета: допомогти учасникам зафіксувати і на цій основі почати розвивати свої вміння бачити, відчувати, адекватно сприймати себе й інших людей.

Завдання 1. Рефлексія.

Мета: розвиток навичок рефлексії, самодіагностики своїх станів.

Ведучий пропонує всім сісти в коло і просить кожного учасника описати свій стан у цей момент, визначити причину наявного емоційного стану.

Дізнатися в учнів про виконання завдання на самопізнання (як упорались, які виникли труднощі, чому). Попросити одного з учасників прочитати фрагмент зі щоденника. Після цього всі учасники описують свої відчуття, що виникли під час прослуховування, і мають визначити почуття автора, які він переживав при написанні. Сам автор підтверджує або спростовує гіпотезу.

Завдання 2. Фраза.

Мета: допомогти учасникам усвідомити ступінь свого вміння визначати стан іншої людини за невербальними компонентами спілкування.

Ведучий пропонує 2–3 учасникам вийти за двері та подумати, яким чином кожен із них може зобразити за допомогою міміки, жестів, інтонації стан, у якому він знаходиться у цей період життя. Потім кожен із них виконує це завдання перед членами групи, а вони мають якомога точніше визначити цей стан у процесі загального обговорення.

Завдання 3. Бачення інших.

Мета: визначення вміння учасників бачити, адекватно сприймати інших людей.

Ведучий називає одного з учасників. Усі разом мають відтворити його поведінку, настрій, висловлювання, пози від самого початку заняття і до цього моменту.

Завдання 4. Розминка.

Мета: зняття напруження.

Гра «Стебельце на вітрі». Один із членів групи стає в центр кола і закриває очі. Усі інші стоять обличчям до кола, щільно один біля одного, і, витягнувши руки перед собою, починають розхитувати того, хто всередині кола.

Завдання на самопізнання.

Мета: формування вмінь аналізувати особистісні якості та поведінку інших людей.

Написати міні-твір «Яким я бачу кожного учасника тренінгу», використовуючи метод асоціацій.

ЗАНЯТТЯ 3. ТЕМА: «Я ОЧИМА СВІТУ» (12 годин)

Мета: надати можливість учасникам побачити себе очима інших людей; співвіднести оцінку та самооцінку членів групи; корекція сприйняття себе й інших.

Завдання 1. Аналіз асоціацій.

Мета: надати можливість кожному члену групи дізнатися, як його сприймають інші учасники; корекція власного сприйняття інших людей.

Зібрати у членів групи щоденники, попередивши, що імена авторів асоціацій називатися не будуть.

Запропонувати учасникам упродовж 1–2 хвилин уважно подивитися один на одного. Далі попросити всіх обрати зручну позу, заплющити очі й спробувати уявити того учасника, про якого йде мова (ведучий зачитує щоденники).

Після закінчення процедури учасники діляться своїми враженнями. Ведучий може дізнатися, кого з учасників було легко уявити, а кого складно, і чому.

Завдання 2. Чорне і біле крісло.

Мета: формування більш адекватної самооцінки; самопізнання учасників; корекція особистих недоліків.

Узяти два крісла, одне з них накрити білою тканиною, а інше – чорною. Запропонувати одному з учасників зайняти біле крісло, всі інші члени групи по черзі сідають у чорне крісло і говорять учаснику, який зайняв біле крісло, про

його недоліки, які, на їхню думку, заважають йому в спілкуванні.

Цю процедуру проводять із тими учасниками групи, у яких спостерігається явно неадекватна самооцінка. Членам групи із завищеною самооцінкою ведучий пропонує зайняти біле крісло, а із заниженою – чорне.

Завдання 3. На вашу думку...

Мета: фіксація уваги учасників на своїх особистісних якостях; корекція сприйняття себе.

Учасники діляться на однакові підгрупи. Кожна підгрупа утворює концентричне коло. Члени групи, які стоять у внутрішньому колі, повертаються обличчям до учасників, які стоять у зовнішньому колі, й стають один навпроти одного. Потім член кожної пари внутрішнього кола починає тихо говорити партнеру, як він його сприймає, які почуття він викликає, які особистісні якості впливають на групу. За сигналом ведучого внутрішнє коло зміщується вправо на одного учасника. Перша частина процедури закінчується, коли учасники пройдуть по колу, на висхідну позицію. У другій частині процедури аналогічно висловлюють свою думку члени групи, які стоять у зовнішньому колі.

Завдання 4. Розминка.

Мета: зняття напруження і втоми.

Гра «Ходьба». Кожен учасник групи вигадує, що він зображатиме («ходьба над прірвою», «рух проти натовпу» тощо). Потім кожен учасник імітує дію, а інші намагаються відгадати, що саме він зображує.

Завдання на самопізнання.

Мета: вироблення навичку рефлексії.

Спробуйте уважно подивитися на себе і детально описати в щоденнику причини своїх почуттів, переживань, думок, дій від самого початку зустрічі групи до закінчення. Особливо глибоко проаналізуйте ті моменти, коли ви були незгодні з думкою групи та поводитися не до кінця відверто.

Наприкінці заняття кожен учасник оцінює за десятибальною шкалою своє включення в роботу групи.

ЗАНЯТТЯ 4. ТЕМА: ОБРАЗ «Я» (14 годин)

Мета: сприяння осмисленню, переживанню власного «Я»; пробудження потреби в самовдосконаленні шляхом створення ситуацій нового бачення себе.

Орієнтовний зміст заняття

1. Рефлексія щодо минулого заняття.

Які стани ви переживали в період між заняттями? Який настрій переважав? Чи був стан піднесення, спокою відразу після заняття? Упродовж якого часу вам удалося його зберегти? Як ви реагували на негативні впливи?

2. Творча розминка «Привіт, я радий тебе бачити...»

Учасники групи звертаються один до одного по черзі. На закінчення фрази: «Привіт, я радий тебе бачити...» – потрібно сказати щось хороше, приємне, але обов'язково від усієї душі, щиро.

Завдання 1. Я в дитинстві.

Мета: актуалізація емоційної пам'яті.

Ведучий пропонує учасникам групи пригадати, яким чином у дитинстві вони усвідомлювали свою індивідуальність. Слід описати ті обставини, які помітно вплинули на розвиток відчуття, що ви – окрема істота. Необхідно відповісти на запитання: «Що сприяло виникненню у вас почуття власної унікальності?»

Інформування

Ведучий має дати учасникам групи загальні уявлення про образ «Я» особистості. Наше «Я» – це відображення самого себе у свідомості людини. Безумовно, «Я» – це продукт самопізнання, але сприймає й усвідомлює себе людина цілісно, в усіх своїх іпостасях. Існує фізичне «Я» – моє тіло, моя зовнішність, мій фізичний стан. Емоційне «Я» – мої почуття та переживання, настрої. Інтелектуальне і розумове «Я» – світ моїх думок. Нарешті, людина сприймає себе як істоту соціальну, включену в систему стосунків з іншими

людьми, у свою професійну діяльність, яка має певні цінності, інтереси, установки. Це – соціальне «Я».

Отже, наше «Я» можна вважати результатом складної інтеграції в єдине ціле різних психічних функцій і властивостей людини.

Тепер спробуємо розібратися у своєму індивідуальному «Я» й осмислити, яку роль відіграє образ «Я» в самосвідомості та самовдосконаленні людини. Оскільки «Я» – це відображення самого себе, відповідно, у кожного формується свій образ «Я», або, як називають це психологи, «Я-концепція». «Я-концепція» – сукупність усіх уявлень індивіда про себе, настановлень, спрямованих на себе: «Хто я?»

Завдання 2. Хто я?

Мета: вироблення вмінь аналізувати свою «Я-концепцію».

Напишіть у стовпчик цифри від 1 до 20 і 20 разів дайте відповідь на запитання «Хто я?»; використовуйте для опису себе характеристики, риси, почуття й інтереси, починаючи кожне речення із займенника «Я – ...». По закінченню роботи кожен може прочитати свій перелік решті групи та відрефлексувати ті відчуття, почуття, емоції, думки, що виникли у процесі виконання цього завдання.

Після цього учасники утворюють групи з 2–3 осіб і зачитують один одному власні самоописи, одночасно заповнюючи запропоновану нижче схему. Це завдання дає змогу виявити особливості індивідуального самосприйняття, осмислити, наскільки цілісним є образ власного «Я».

«Я» ТІЛЕСНЕ	«Я» ЕМОЦІЙНЕ
«Я» РОЗУМОВЕ	«Я» СОЦІАЛЬНЕ

Завдання 3. Хто моє «Я»?

Мета: розвиток здатності до заглибленого самопізнання (з використанням фонові музики).

Заплющте очі, повністю розслабтеся, відключіться від усього зовнішнього та повністю зануртеся в себе, відчуйте своє тіло, свій настрій. Подумки повторюйте: «Перед моєю

внутрішньою уявою з'являється образ. Образ стає все чіткішим. Образ ясно стоїть переді мною. Образ показує мені, хто є я».

Рефлексія

Чи змогли ви викликати образ? Які відчуття, почуття ви при цьому переживали? Що перешкоджало вам зробити цей образ чіткішим? Які ваші враження? Що нового ви відкрили для себе?

Завдання 4. Шукаємо секрет.

Мета: вироблення здатності до аналізу глибинних характеристик особистості.

Спробуйте віднайти в собі приховані можливості таким чином. Уявіть, що безглуздий учений створив робота, який являє собою вашу точну копію. Ваш двійник ідентичний вам у всіх деталях. Але оскільки він – знаряддя зла, ви не хотіли б, щоб люди приймали його за вас.

Що є у вас такого, що неможливо продублювати? Як люди, які добре вас знають, могли б виявити підміну?

Якщо є хтось, хто знає ваш секрет, чи міг би він скористатися цим для того, щоб ідентифікувати вас?

Ви відкрили всі секрети, проте робот спромігся відтворити все в точності. Який найважливіший секрет ви відкриєте в останню чергу, щоб і самому переконатися, що ви – це саме ви, а не ваша копія?

Запитання для обговорення

Із чого складаються ваші уявлення про самих себе?

Яку роль відіграє самооцінка в формуванні образу «Я»?

Чому образ «Я» не завжди відповідає нашій істинній сутності?

Які почуття у вас виникали при виконанні вправи?

Завдання на самопізнання.

1. Напишіть собі листа. Спробуйте в ньому дати ваше реальне бачення себе. Будьте максимально відверті. Опишіть усе, що вас хвилює, тішить, що заважає в своєму самовираженні. Нехай це буде лист-звернення до самого себе.

Можете ваше звернення записати на магнітофон. Услужайтеся в себе! Що містить ваше послання – тривогу, надію, радість? Чи немає у ваших повідомленнях суперечностей? Візьміть за правило робити це щоразу, коли вам важко, коли відчуваєте необхідність виявити свої почуття, краще зрозуміти себе, свої мотиви.

2. Ознайомтесь із моделлю саморозкриття «Вікно Джогарі» (Рудестам, 1990: 74–75).

Висновки

Отже, для цілеспрямованого впливу на розвиток підлітка у пізнавальній діяльності працівники освіти повинні чітко уявити образ суб'єктності, який і відображається в певних аспектах активності, таких як: обумовленість психічного образу минулим досвідом, потребами, установками, емоціями, цілями і мотивами, що визначають керованість і вибірковість діяльності. Становлення суб'єкта передбачає виникнення процесів розвитку та надання пріоритету цілям, проблемам і виборам щодо розв'язання та формування задач і реалізацій рішень. Так, суб'єктність має суто соціокультурну природу, оскільки кінцева причина дій індивіда завжди охарактеризована у часі, просторі, значенні та серед прямих і непрямих учасників активності.

У наступних наших публікаціях ми продовжуватимемо описувати вправи з розробленої нами тренінгової програми «Розвиток суб'єктності особистості в підлітковому віці».

Література

- Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. Москва : Наука, 1993. 287 с.
- Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
- Максименко С., Ткач Б., Литвинчук Л., Онуфрієва Л. Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика.*

2019. № 26 (1). С. 246–264. URL : <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.

Михальчук Н. О. Діалогічна взаємодія школярів з іншомовним текстом в детермінації становлення їх суб'єктності. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць «Наукові записки РДГУ»*. Рівне, 2008. Вип. 41. С. 127–133.

Рудестам Н. Групповая психотерапия. Москва, 1990. С. 74–75.

Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності: природа, функції, розвиток. *Психологія суб'єктної активності особистості*. Київ : Інститут психології АПН України, 1993. С. 91–93.

Титов В. М. Методологічні проблеми взаємовідношення суб'єкта і діяльності. *Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. Матеріали конференції*. Київ, 1993. Т. 3. С. 142–149.

Harre, R. (1983). *Personal being*. Oxford : Blackwell. 56 p.

References

Abulkhanova-Slavskaia, K. A. (1993). *O subiekte psikhicheskoi deiatelnosti [Issue about the subject of mental activity]*. Moskva : Nauka [in Russian].

Brushlinskii, A. V. (1994). *Problemy psikhologii subiekta [Problems of the Subject's Psychology]*. Moskva : Institut psikhologii RAN [in Russian].

Maksymenko, S., Tkach, B., Lytvynchuk, L., & Onufriieva, L. (2019). Neuro-psikhoholinhvistychnе doslidzhennia politychnykh hasel iz zovnishnoi reklamy [A neuropsycholinguistic research of political slogans from outdoor advertising]. *Psycholinguistics. Psykhoholinhvistyka. Psikhoholinhvistika – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 26 (1), 246–264. Retrieved from <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715> [in Ukrainian].

Mykhalchuck, N. O. (2008). Dialohichna vzaiemodiia shkoliariv z inshomovnym tekstem v determinatsii stanovlennia yikh subiektnosti [Dialogical interaction of pupils with texts written in foreign language in the determination of schoolchildren's subjectivity]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity: Zb. nauk. prats «Naukovi zapysky RDHU» – Updating the content, forms and methods of education and upbringing at the educational establishments: Collection of scientific articles «Scientific Notes of RSGU»*, 41, 127–133. Rivne [in Ukrainian].

Rudestam, N. (1990). *Gruppovaiia psikhoterapiia [Group Psychotherapy]*. Moskva [in Russian].

- Tatenko, V. O. (1993). Subiekt psykhičnoj aktyvnosti: pryroda, funktsii, rozvytok [The subject of mental activity: nature, functions, development]. *Psykholohiia subiektnoi aktyvnosti osobystosti – Psychology of subjective activity of the personality*, (pp. 91–93). Kyiv : Instytut psykholohii APN Ukrainy [in Ukrainian].
- Tytov, V. M. (1993). Metodolohichni problemy vzaiemovidnoshennia subiekta i diialnosti [Methodological problems of the relationship between the subject and the activity]. *Aktualni problemy psykholohii: tradytsii i suchasnist – Actual problems of psychology: traditions and modern life. Proceedings of the conference*, 3, 142–149. Kyiv [in Ukrainian].
- Harre, R. (1983). *Personal being*. Oxford : Blackwell.

Терновик Наталія, Славіна Наталія. Психологічний тренінг розвитку суб'єктності особистості в підлітковому віці

АНОТАЦІЯ

Мета нашого дослідження – розробити цілісну тренінгову програму розвитку суб'єктності особистості в шкільному віці.

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні **методи дослідження**: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Результати дослідження. Зазначено, що категорія «суб'єкт» як якісна характеристика активності людини зумовлює місце і роль людини у світі, здатність до діяльності, самодіяльності, самовизначення та розвитку. В психології під суб'єктом розуміється людина, яка є джерелом цілеспрямованої (а отже, свідомої) активності, підпорядкованої «образу потрібного майбутнього», тобто, – цілі.

Визначено, що ключовим має бути поняття «суб'єкт психічної активності». Зазначено, що людина в цій якості виявляє безпосередню регулятивну дію на власну психіку та посередництвом психіки впливає на оточуючий світ, а зрілий суб'єкт здатен до усвідомлення своєї суб'єктності. Зрілим суб'єктом психічної активності є індивід, який усвідомлює себе носієм і творцем власної психіки, розвиток якої, захист, відновлення та корекцію (у разі потреби) свідомо покладає собі за мету й цілеспрямовано здійснює. Отже, зрілий суб'єкт психічної активності досягатиме рівня суб'єкта психічної діяльності; тобто, свідомо регуляція, а також і рефлексія як її складова, є тим критерієм, який розрізняє ці два

рівні суб'єктності. Наголошено, що суб'єктом психічної активності індивід може мислитися у тому випадку, якщо об'єктом для нього виступає його власна психіка у її функціонуванні й розвитку. Доведено, що суб'єкт виникає тоді, коли відбувається усвідомлення об'єкта. Підкреслено, що усвідомити об'єкт без рефлексії неможливо, отже, суб'єкт без рефлексії не існує.

Розроблено вправи для тренінгової програми розвитку суб'єктності особистості в підлітковому віці.

Висновок. Доведено, що для цілеспрямованого впливу на розвиток підлітка у пізнавальній діяльності працівники освіти повинні чітко уявити образ суб'єктності, який і відображається в певних аспектах активності, таких як: обумовленість психічного образу минулим досвідом, потребами, установками, емоціями, цілями і мотивами, що визначають керованість і вибірковість діяльності. Становлення суб'єкта передбачає виникнення процесів розвитку та надання пріоритету цілям, проблемам і виборам щодо розв'язання й формування задач і реалізації рішень. Так, суб'єктність має суто соціокультурну природу, оскільки кінцева причина дій індивіда завжди охарактеризована у часі, просторі, значенні та серед прямих і непрямих учасників активності.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, суб'єкт психічної активності, пізнавальна діяльність, суб'єкт психічної діяльності, тренінгова програма розвитку суб'єктності особистості.

Терновик Наталія, Славина Наталія. Психологический тренинг развития субъектности личности в подростковом возрасте

АННОТАЦИЯ

Цель нашего исследования – разработать целостную тренинговую программу развития субъектности личности в школьном возрасте.

Для решения поставленных в работе задач использовались следующие теоретические **методы исследования:** категориальный, структурно-функциональный анализ, систематизация, моделирование, обобщение.

Результаты исследования. Отмечено, что категория «субъект» как качественная характеристика активности человека предопределяет место и роль человека в мире, способность к деятельности, самодеятельности, самоопределению и развитию. В психологии под «субъект-

© Ternovyk Nataliia, Slavina Nataliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.272-292>

том» понимается личность, которая является источником целенаправленной (а, следовательно, – сознательной) активности, подчиненной «образу ожидаемого будущего», то есть – цели этого будущего.

Определено, что ключевым в парадигме нашего исследования должно быть понятие «субъект психической активности». Отмечено, что человек в этом качестве обнаруживает непосредственное регулятивное действие на собственную психику, и посредством психики влияет на окружающий мир, а зрелый субъект способен к осознанию своей субъектности. Зрелым субъектом психической активности является индивид, осознающий себя носителем и творцом собственной психики, развитие которого, защиту, восстановление и коррекцию (в случае необходимости) сознательно возлагает на себя и целенаправленно осуществляет. Итак, зрелый субъект психической активности будет достигать уровня субъекта психической деятельности; то есть, сознательная регуляция, а также и рефлексия как ее составляющая, являются теми критериями, которые различают эти два уровня субъектности. Отмечено, что субъектом психической активности индивид может быть в том случае, если объектом для него выступает его собственная психика в ее функционировании и развитии. Доказано, что субъект возникает тогда, когда происходит осознание объекта. Подчеркнуто, что осознать объект без рефлексии невозможно, следовательно, субъект без рефлексии не существует.

Разработаны упражнения для тренинговой программы по развитию субъектности личности в подростковом возрасте.

Вывод. Доказано, что для целенаправленного влияния на развитие личности в познавательной деятельности учителя должны четко эксплицитировать образ субъектности, который и отражается в определенных аспектах активности, таких как: обусловленность психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, которые, в свою очередь, определяют степень управляемости и избирательности деятельности. Становление субъекта предполагает возникновение процессов развития и актуализирование приоритетных целей, формирование задач, проблем и выбора их решения. Таким образом, субъектность имеет сугубо социокультурную природу, поскольку конечная причина действий индивида всегда четко задается определенными характеристиками во времени, пространстве, значении, а также среди прямых и косвенных участников активности.

Ключевые слова: *субъект, субъектность, субъект психической активности, познавательная деятельность, субъект психической деятельности, тренинговая программа развития субъектности личности.*

Original manuscript received January 30, 2020

Revised manuscript accepted March 10, 2020

The Facilitation in the Structure of Cognitive Activity at the English Lessons at Secondary Schools

Місце фасилітації у структурі пізнавальної діяльності на уроках англійської мови в закладах середньої освіти

Nataliia Khupavtseva

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Rivne State University of the Humanities, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-7686>

Researcher ID: AAC-2156-2019

E-mail: natalahupavceva@gmail.com

Наталія Хупавцева

Кандидат психологічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне (Україна)

ABSTRACT

The purpose of our research is to analyze all components of cognitive activity in terms of their facilitative function, including, in some cases, English lessons.

Methods of the research. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

The results of the research. It was justified that any activity contained in its structure some blocks interacting with each other: the first block – the block of needs, motives, interests; the second block – the operational one, which contains

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Khupavtseva Nataliia



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Khupavtseva Nataliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.293-312>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

293

the system of operations, actions and their goals; the third block – the block of business and interpersonal communication related to any kind of cognitive activity at the English lessons.

It was proved that there was a pattern that made it possible to change interpersonal relationships in a group of students (updating the 1st block), and not to act directly from the point of view of these relationships, but to organize the cognitive activity of pupils (updating the 2nd block). Purposeful restructuring of these stages and goals of the activity (updating the 2nd block), due to the direct dependence on many external factors, will change the nature of the relationships in the group (updating the 1st block). In turn, the changes of interpersonal relationships (updating the 3d block) facilitates changes in the 1st and the 2nd blocks, which will help to shape the needs, motives, interests of pupils. Based on this regularity, we can clearly outline the role of facilitation in the data of interacting blocks of cognitive activity. Facilitation involves changing the position of a methodologist, a teacher in the process of teaching. By updating at the level of all blocks, the teacher skillfully facilitates (manages, directs, assists) pupils in their learning activities. Therefore, there is a certain new formation, where the main figure is the schoolboy / schoolgirl as the subject of his / her own cognitive activity; a methodologist (a teacher) only uses all the opportunities of the educational environment, directs the student's activities in order to further development of his / her personality.

The following functions of facilitation are offered: the function of stimulation, the function of actualization, the function of forming the sovereignty of the pupils' personalities, managing the educational process, the function of interaction, the function of creative educational environment.

Conclusions. *It was proved that all the exercises proposed by the author were facultative in their content. The facilitative context contains the tables offered by the teacher as samples and models at the beginning of each exercise. Pupils used to feel the facilitative relationships do not simply modify the educational environment, but radically transform it. Thus, the environment itself becomes a condition of their success in each situation. Interpersonal relationships of recognition of value, acceptance, trust created in the environment are the incentive for pupils to participation in their creative activities. These relationships, we believe, are largely effective in facilitating learning. First of all, expressiveness and «naturalness» are not the artificiality of the facilitator, the willingness to be a personality, to have and to feel the feelings and thoughts of a certain moment. When this «authenticity» includes attitudes of value, care, trust and respect for*

each pupil, the climate for the effective learning process can be created. When all these factors include sensory and empathetic listening to its content, then there is a climate of release that stimulates self-initiation of pupils who study.

Key words: *facilitative interaction, cognitive activity, facilitative context, creative educational environment, needs, motives, interests, operational block, block of business and interpersonal communication.*

Вступ

Фасилітація розглядається в психологічній літературі як специфічна діяльність, підпорядкована законам атрибутивного аналізу, запропонованого J. A. Fodor, M. Garrett і T. G. Bever (Fodor, Garrett & Bever, 1968: 36–48). Такий аналіз створює певний алгоритм дій суб'єктів міжособистісної взаємодії, з огляду на який кожне поняття відображає явище, а модель поняття, при цьому, відображає саме поняття. Модель поняття діяльності й модель явища не є одним і тим самим явищем. Поняття має відображати атрибути, компоненти, функції та структуру явища. Модель поняття може відображати, наприклад, лише атрибути явища та їх структуру, зазначають R. W. Gardner, D. N. Jackson і S. Messick (Gardner, Jackson & Messick, 1960). Отже, поняття «фасилітація» відображає усвідомлену і цілеспрямовану діяльність як явище, властиве, в першу чергу, викладачеві. Тому можна виокремити атрибути фасилітації: 1) діяльність; 2) суб'єкт діяльності; 3) функції суб'єкта; 4) функції діяльності; 5) мотиви діяльності; 6) мета діяльності; 7) способи виконання діяльності; 8) предмет діяльності; 9) метод реалізації діяльності; 10) засоби, актуальні для реалізації діяльності; 11) результат діяльності (рис. 1).

Проте, стосовно фасилітативної взаємодії на уроках іноземної мови, то не всі питання є до кінця розв'язаними в психологічній літературі. Зокрема, слід проаналізувати всі виокремлені компоненти пізнавальної діяльності з точки зору їх фасилітативної функції, що й стало метою нашого дослідження.

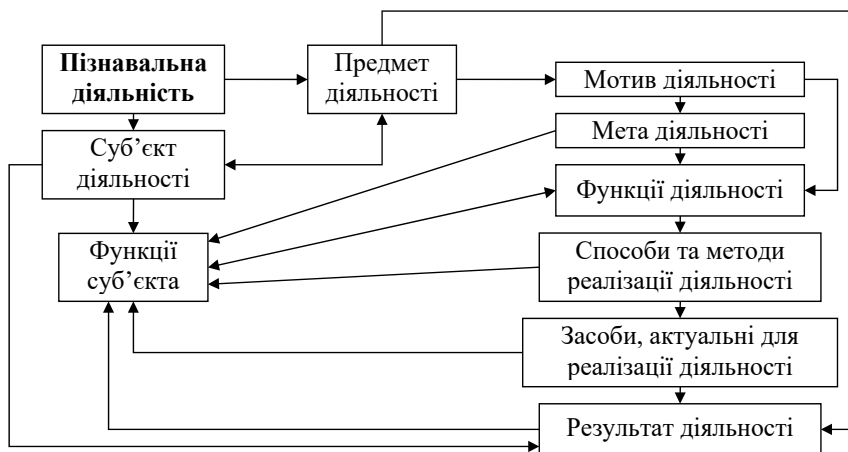


Рис. 1. Структура пізнавальної діяльності школярів у закладах середньої освіти

Завдання статті

1. Виокремити блоки пізнавальної діяльності.
2. Схарактеризувати прямі та зворотні зв'язки між компонентами блоків, зробити висновки щодо їх фасилітативного впливу на розвиток особистості учня.
3. Обґрунтувати місце фасилітації у структурі блоків пізнавальної діяльності.
4. Запропонувати *функції фасилітації*.
5. Розробити вправи для школярів на уроках іноземної (англійської) мови з урахуванням, по-перше, місця фасилітації у структурі блоків пізнавальної діяльності, по-друге, виокремлених нами функцій фасилітації.

Методи дослідження

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні методи дослідження: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Результати та дискусії

Розглянемо кожен із виокремлених компонентів, адже всі вони властиві для фасилітативної взаємодії. Загально-відомим є те, що діяльність – це основа, засіб і позитивна умова розвитку особистості. Діяльність – це доцільне перетворення людьми навколишньої дійсності. О. М. Леонтьєв називав діяльність одиницею життя, опосередкованою психічним відображенням (Леонтьєв, 1983: 141). «Поза діяльністю не існує ні засобів діяльності, ні знаків, ні предметів мистецтва; поза діяльністю немає самих людей», – зазначає Г. П. Щедровицький (Щедровицкий, 1994: 35).

Отже, діяльність є цілеспрямованою, багатоступеневою активністю людини. «Цілеспрямована» – оскільки «предмет» постає її метою. «Багатоступенева» – оскільки включає в свою структуру дії, вторинну мотивацію, що визначаються метою та завданнями діяльності як такої. Це, своєю чергою, забезпечує актуалізацію особистістю основної мети-мотиву виконання діяльності. І, нарешті, операція діяльності відрізняється від дії тим, що вона позначається не метою, а умовами діяльності, у яких зазначена мета експлікується. Відрізнити дії від діяльності та від операцій вельми необхідно.

Процес фасилітації в навчальній діяльності не можна розуміти спрощено. Брати участь у діяльності та навчатися усвідомлено – це досить різні речі. Дія, якщо вона нав'язується командою методистів, учителів, педагогів тощо, здійснюється під тиском на учня, тоді вона сприймається без будь-якого сенсу, як так звана «тимчасова» необхідність.

У психології визнано такі атрибути особистості: її свідомість і активність; атрибути психіки – суб'єктивність, активність, адаптивність; атрибути свідомості – переживання, знання і ставлення; атрибути діяльності – активність, усвідомлення, цілеспрямованість, умотивованість тощо.

Усі ці атрибути безпосередньо чи опосередковано включені до пізнавального процесу. Але в традиційній репродук-

тивній системі навчання такі атрибути, як «свідомість», «активність», «суб'єктивність», «ставлення», «цілеспрямованість», «умотивованість», є ніби константними, незмінними компонентами. Психологи стверджують, що вони лише беруть участь у розгорнутій діяльності, що включає: планування, організацію, виконання, аналіз результатів, спілкування в референтній групі. Отже, суб'єкт навчання отримує доступ до усвідомлення сенсу пізнавальної діяльності. Тільки на цій основі у людини можуть формуватися змістові мотиви, ціннісні орієнтації і, в кінцевому рахунку, спрямованість особистості та взаємостосунки з іншими (Швалб, 2013: 20). Ця формула «фасилітативно доцільної діяльності» (*термін автора – Н. Х.*) відображає схему «відтворення нових знань» (Щедровицький, 1994), апробовану нами у процесі пізнавальної діяльності, та застосовуватиметься з метою обґрунтування фасилітації як окремого виду діяльності.

Навчання на уроках у закладах середньої освіти має на увазі завдання організації спеціальної діяльності, з певною конкретною метою. Будь-яка діяльність містить у своїй структурі деякі блоки, що взаємодіють між собою (Максименко, 2005):

- *I блок* – блок потреб, мотивів, інтересів;
- *II блок* – операційно-дієвий, який уміщує систему операцій, дій та їх цілей;
- *III блок* – блок ділового та міжособистісного спілкування, пов'язаний із діяльністю.

Прямі та зворотні зв'язки між компонентами блоків свідчать про те, що зміни в одному блоці призводять до змін в інших. Ці зміни можуть відбуватися як у конструктивному напрямку, так і в деструктивному, що, своєю чергою, призведе до розвитку або гальмування пізнавальної діяльності.

Отже, можна запропонувати закономірність, що уможливує зміну міжособистісних взаємостосунків у групі школярів (актуалізація I блоку), для чого слід здійснювати ді-

яльність не безпосередньо з огляду на ці взаємостосунки, а на організацію пізнавальної діяльності учнів (актуалізація II блоку). Цілеспрямована перебудова етапів і цілей діяльності (актуалізація II блоку), в силу прямої залежності від багатьох зовнішніх чинників, змінить характер взаємостосунків у групі (актуалізація I блоку). Своєю чергою, зміна міжособистісних взаємостосунків (актуалізація III блоку) фасилітує зміни в I та II блоках, що сприятиме формуванню потреб, мотивів, інтересів школярів (рис. 2). Виходячи з наведеної закономірності, ми можемо безпомилково окреслити роль фасилітації у цих взаємодіючих між собою блоках пізнавальної діяльності. Фасилітація передбачає зміни позиції методиста, вчителя, педагога у процесі навчання. Актуалізуючись на рівні всіх блоків, учитель уміло фасилітує (управляє, спрямовує, допомагає) учням у їх навчальній діяльності. Отже, з'являється певне новоутворення, у якому головною фігурою є сам школяр як суб'єкт власної пізнавальної діяльності; методист (учитель) лише використовує всі можливості освітнього середовища, спрямовує діяльність учня з метою подальшого розвитку його особистості.



Рис. 2. Місце фасилітації у структурі блоків пізнавальної діяльності

Отже, фасилітація є специфічним видом діяльності вчителя. Ще у стародавній Греції говорили, що довший шлях у навчанні – через настановлення, а короткий – через при-

клад. Саме цей «короткий шлях» у пізнанні й покликани показати вчителі-фасилітатори. У фасилітативній взаємодії суб'єктом діяльності може бути індивід (група, колектив), який чітко усвідомлює свої власні мотиви, цілі й способи виконання майбутньої пізнавальної діяльності та готовий за будь-яких умов її реалізувати.

Ми вважаємо, що *функціями фасилітації* є:

- функція стимулювання;
- функція актуалізації;
- функція формування суверенності особистості школяра;
- функція управління освітнім процесом;
- функція інтерактивної взаємодії;
- функція створення творчого освітнього середовища.

З урахуванням рекомендацій Н. О. Михальчук (Михальчук, 2004: 171–179) щодо фасилітативного навчання, нами було розроблено вправи для школярів на уроках іноземної (англійської) мови. Ці вправи розроблено нами, по-перше, з урахуванням місця фасилітації у структурі блоків пізнавальної діяльності, по-друге, виокремлених нами функцій фасилітації. Так, темою уроку є «Weekend meals», урок проводиться в 5-му класі. Учитель пропонує учням текст:

«My dad works in a bank. He works there from Monday to Friday. He helps people. He counts money, and he uses the computer. His job is important. He is an important man at the bank.

Dad also works at home. On weekends he cooks dinner. Usually he fixes Italian food. On Saturdays he makes spaghetti. On Sundays he makes pizza. Sometimes he fries chicken or fixes Chinese food. My mother watches and helps. She cuts the vegetables. She tosses the salad. I wash the dishes.

Some people say it is strange for a man to cook. My dad enjoys his hobby. Cooking relaxes him. His father was a weekend cook, too».

Exercise 1. Capital letters for nationalities and for the days of the week.

Names of nationalities begin with capital letters:

Italian Chinese Venezuelan American

The days of the week begin with capital letters, too.

Sunday Monday Tuesday Wednesday

Thursday Friday Saturday

Copy the sentences, and make all the corrections that are necessary.

1. my father is a weekend cook
2. he works at a bank on monday, tuesday, wednesday, thursday, and friday
3. he cooks on saturday and sunday
4. usually he cooks Italian spaghetti
5. pizza is italian food
6. dad makes spaghetti on saturdays
7. my dad likes to cook chinese food
8. my mother and i help my dad
9. it is good for my dad to cook
10. his hobby relaxes him

Exercise 2. Grammar: Third person s forms. Spelling of present tense verbs.

Notice that verbs in the present tense take an ending with he, she, and it. The spelling of this ending may be s or es.

I help we help

you help you help

he helps

she helps

it helps they help

Almost all verbs add s in the third person singular. Write the forms below with the correct spelling.

He works (work, know, count, make, use). She cuts (cut, help, cook, dance).

A few verbs add **-es** in the third person singular. They are verbs that end in **s**, **z**, **sh**, **ch**, or **x**. Write the forms below with the correct spelling.

He fixes (fix, finish, relax, rush).

She watches (watch, toss, wash, teach).

If a verb ends in a consonant and **-y**, change the **y** to **i** before adding **-es**. If the verb ends in a vowel and **-y**, simply add **s**; Write the forms below with the correct spelling.

He tries (try, fry, study, hurry, carry, marry).

She says (say, enjoy, play, stay, buy, pay).

The verb have is irregular. The third person singular form is has. He has a cookbook.

Exercise 3. Grammar: Subject-verb agreement.

Rewrite the sentences below, adding the correct form of the verb. Remember that he, she, and it take **-s** forms.

1. Most women cook the dinners at home. (cook)
2. My mother cooks most of the time. (cook)
3. She _____ dinner on Mondays, Tuesdays, Wednesdays, and Thursdays. (make)
4. My father _____ Italian food on the weekends. (fix)
5. My brother and I _____ the dishes. (wash)
6. We _____ the salad, too. (help with)
7. I _____ to cook already. (know how)
8. Cooking _____ my father. (relax)
9. Important people _____ and _____ all day. (rush, hurry)
10. Often they _____ a hobby after work. (enjoy)

Exercise 4. Grammar: Object pronouns.

These are the forms of pronouns when they are the object of a verb or a preposition.

	I / me	we / us
	you / your	you / your
he / him	they / them	she / her it / its

Rewrite each sentence and substitute an object pronoun for each noun. Follow the example.

- a. My father helps people. My father helps them.
- b. My father uses the computer.
- c. My mother washes the vegetables.
- d. I cut the vegetables.
- e. My dad enjoys cooking.
- f. He enjoys helping my mother.
- g. Cooking relaxes my father.
- h. My mother teaches my father to cook.
- i. My dad teaches his son.
- j. My mother helps my dad and me.

Exercise 5. Grammar: Sentence Construction Sentence patterns with verbs other than be.

You also have learned three sentence patterns with the verb to be:

Noun phrase	+	be	+	Noun phrase
Noun phrase	+	be	+	Adjective
Noun phrase	+	be	+	Adverb phrase

Other verbs can also be put in groups, according to the kinds of words that come after them. A verb that takes an object after it is a transitive verb (TV). Transitive verbs are in this pattern:

My father cooks dinner.

Noun phrase + Verb + Noun phrase (TV)

On the left there is a list of subjects. On the right there is a list of noun phrases that can be used as objects. Choose a subject and a verb and match them with the object to make a sentence. You may need to add -s or -es to the verb.

Make as many sentences as you can.

<u>Noun phrase</u>	+	<u>Verb</u>	+	<u>Noun phrase</u>
My father		cook		dinner him his
Cooking		relax		hobby his wife
He		enjoy		the vegetables
My mother		help		the salad the

She	wash	dishes pizza
I	fix	and spaghetti
We	eat	

Verbs that cannot take an object are intransitive verbs (InV). Intransitive verbs are in two patterns:
My mother works. My father works in a bank.
Noun phrase + Verb
Noun phrase + Verb + Adverbial phrase

On the left there is a list of subjects. On the right there is a list of adverb phrases that can be used with intransitive verbs. Choose a subject and a verb and match them with an adverb phrase to make a sentence. You may need to add -s or -es to the verb. Make as many sentences as you can.

<u>Noun phrase</u>	+	<u>Verb</u>	+	<u>Noun phrase</u>
My father		work		very hard in
My mother		cook		a bank on the
He				weekend in the
She		relax		kitchen after
We				work together
I				

Exercise 6. Grammar: Adverbs of frequency with the be verb.

Adverbs of frequency tell how often something happens. These words come after a form of the verb to be:
Father is never late.
Mother is usually busy.
Junior is always hungry.

Below there is a schedule that tells where each person in the family is during the week. Look at the schedule, and then write all the sentences with ad- verbs of frequency in the correct position. Use this scale as a guide:

7 days a week = always;	5 or 6 = usually;
4 = often;	2 or 3 = sometimes;
1 = rarely;	and 0 = never.

The person	Sun-day	Mon-day	Tues-day	Wednes-day	Thurs-day	Fri-day	Satur-day
Dad	at home	at the bank	at the bank	at the bank	at the bank	at the bank	at home
Mother	at home	at work	at home	at work	at home	at work	at home
Junior	at home	at school	at school	at school	at school	at school	at home

1. Dad is _____ at the bank.
2. Junior is _____ at school.
3. Mother is _____ at home.
4. She is _____ at work.
5. They are _____ at home on the weekends.
6. They are _____ at home on Mondays.

Adverbs of frequency with other main verbs

The adverbs of frequency come before other main verbs besides *to be*.

Junior always helps at home.

Father sometimes cooks dinner.

Mother often works in the kitchen.

Look at the schedule below. It is a plan of the activity for a week for a family. Write all the sentences below with adverbs of frequency, telling how often each person works.

The action	Sun.—	Mon.—	Tues.—	Wed.—	Thurs.—	Fri.—	Sat.—
Cook dinner—.	Dad—.	Mother—.	Mother—.	Mother—.	Mother—.	Mother—.	Dad—.
Cutt vegetables—.	Mother—.	Junior—.	Junior—.	Junior—.	Junior—.	Dad—.	Mother—.
Toss the salad—.	Mother—.	Mother—.	Mother—.	Mother—.	Mother—.	Dad—.	Mother—.
Wash the dishes—.	Junior—.	Junior—.	Junior—.	Junior—.	Junior—.	Junior—.	Junior—.

1. Junior _____ washes the dishes.
2. Mother and Dad _____ wash the dishes.
3. Mother _____ tosses the salad.
4. Junior _____ tosses the salad.

5. Mother _____ cooks dinner.
6. Dad _____ cooks dinner.
7. Dad _____ cuts vegetables.
8. Junior _____ cuts vegetables.
9. Mother _____ cuts vegetables.
10. These people _____ work together.

Exercise 7. Grammar: Adverbs of time at the beginning of the sentence.

Sometimes adverbs of time can be at the beginning of a sentence. Rewrite these sentences and place the adverb or a phrase at the beginning.

1. Nobody is at home on Mondays. On Mondays nobody is at home.
2. Dad works at the bank from Monday to Friday.
3. Mom teaches at school on Mondays, Wednesdays, and Fridays.
4. Junior is usually at school.
5. Everybody is at home on weekends.
6. Dad often cooks spaghetti or pizza.
7. Mother sometimes goes out to work.
8. She usually rushes home to fix dinner.
9. Mother works very hard on Fridays.
10. Dad usually helps her with the salad on Fridays.

Exercise 8. Composition. Responding to questions.

Make a chart to show where the people in your family are every day.

Name	Sunday	Monday	Tues-day	Wednes-day	Thurs-day	Friday	Satur-day

Find a partner in the class and discuss your chart with him / her. Ask him / her questions about his / her time chart, too. Then write a paragraph to answer these questions: Where is everyone on week days? Where is everyone on weekends? Where is usually your mother? Where is usually your father? Where are you?

Exercise 8. Composition (test).

Write a composition and tell who does some kinds of work in your family.

Висновки

Усі запропоновані нами вправи є фасилітативними за своїм змістом. Фасилітативний контекст уміщують підставновчі таблиці, пропоновані вчителем зразки та моделі на початку кожної вправи.

Учні, які звикли до фасилітативних відносин, є достатньо мірою сміливими, вони не просто модифікують освітнє середовище, а докорінно перетворюють його. Отже, саме середовище стає умовою їх ситуації успіху. Міжособистісні взаємостосунки визнання цінності, прийняття, довіри, створені в середовищі, є для учнів стимулом до участі у творчій діяльності. Ці взаємостосунки, ми вважаємо, є достатньо ефективними у сприянні навчанню. Перш за все, це експресивність і «натуральність», нештучність самого фасилітатора, готовність бути особистістю, бути і жити почуттями й думками певного моменту. Коли ця «справжність» включає в себе ціннісне ставлення, турботу, довіру і повагу до учня, клімат для ефективного процесу навчання можна вважати створеним. Коли ж це все включає до свого змісту чуттєве й емпатійне слухання, тоді дійсно існує клімат вивільнення, стимулюючий самоініціювання навчання і зростання.

Література

Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінг-*

© Khupavtseva Nataliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.293-312>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

- вистика*. 2018. Вип. 24 (1). С. 97–117. DOI 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.
- Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1983. Т. 2. 318 с.
- Максименко С. Д. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення? Від самопізнання – до своєї професії. *Шкільний світ. Психолог*. Київ, 2005. № 1. С. 15–18.
- Михалчук Н. О. Комунікативний метод навчання іноземних мов у контексті трансформації вищої освіти в простір кроскультурного спілкування. *Філологічні студії. Науковий часопис*. Луцьк, 2004. № 4. С. 171–179.
- Швалб Ю. М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты. Киев : Основа, 2013. 240 с.
- Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва : Издательство «Школы культурной политики», 1994. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3961>.
- Fodor, J. A., Garrett, M., & Bever, T. G. (1968). Some syntactic determinants of sentential complexity. *Perception and Psychophysics*, (pp. 36–48). Oxford : Oxford University Press.
- Gardner, R. W., Jackson, D. N., & Messick, S. (1960). Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. *Psychological*, 2, 8, 148.

References

- Honcharuck, N., & Onufriieva, L. (2018). Psykholohichniy analiz rivnyi pobudovy komunikatyvnykh dii [Psychological analysis of levels of communicative actions' constructing]. *Psycholinguistics. Psykhoholohivistyka. Psikhoholohivistyka – Psycholinguistics*, 24 (1), 97–117. DOI 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117 [in Ukrainian].
- Leontiev, A. N. (1983). *Izbrannyye psikhologicheskyye proizvedeniya [Selected Psychological Articles]*. V. V. Davydov (Ed.). (Vol. 2). Moskva : Pedagogika [in Russian].
- Maksymenko, S. D. (2005). Rozvytok osobystosti – rozhortannia chy novoutvorennia? Vid samopiznannia – do svoiei profesii [Person's development – deployment or new formation? From self-cognition – to his / her profession]. *Shkilnyi svit. Psykhoholoh – The school world. Psychologist*, 1, 15–18. Kyiv [in Ukrainian].
- Mykhalchuk, N. O. (2004). Komunikatyvnyi metod navchannia inozemnykh mov u konteksti transformatsii vyshchoi osvity v prostir kroskulturnoho spilkuvannia [Communicative method of teaching foreign languages in the context of transformation of higher education into

- a cross-cultural communication]. *Filolohichni studii. Naukovyi chasopys – Philological studios. Scientific journal*, 4, 171–179. Lutsk [in Ukrainian].
- Shvalb, Yu. M. (2013). *Metodologiya i teoriia ekspertnoi deiatelnosti: psikhologicheskie aspekty [Methodology and theory of expert's activity: psychological aspects]*. Kiev : Osnova [in Russian].
- Shchedrovitskii, G. P. (1994). *Izbrannyye trudy [Selected Articles]*. Moskva : Izdatelstvo «Shkoly kulturnoi politiki». Retrieved from <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3961> [in Russian].
- Fodor, J. A., Garrett, M., & Bever, T. G. (1968). Some syntactic determinants of sentential complexity. *Perception and Psychophysics*, (pp. 36–48). Oxford : Oxford University Press.
- Gardner, R. W., Jackson, D. N., & Messick, S. (1960). Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. *Psychological Issues*, 2, 8, 148.

Хупавцева Наталія. Місце фасилітації у структурі пізнавальної діяльності на уроках англійської мови в закладах середньої освіти

АНОТАЦІЯ

Мета нашого дослідження – проаналізувати всі компоненти пізнавальної діяльності з точки зору їх фасилітативної функції, дотично, зокрема, до уроків англійської мови.

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні методи дослідження: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Результати дослідження. Обґрунтовано, що будь-яка діяльність містить у своїй структурі деякі блоки, що взаємодіють між собою: I блок – блок потреб, мотивів, інтересів; II блок – операційно-дієвий, який уміщує систему операцій, дій та їх цілей; III блок – блок ділового та міжособистісного спілкування, пов'язаний із діяльністю.

Доведено, що існує закономірність, що уможливорює зміну міжособистісних взаємостосунків у групі школярів (актуалізація I блоку), для чого слід здійснювати діяльність не безпосередньо з огляду на ці взаємостосунки, а на організацію пізнавальної діяльності учнів (актуалізація II блоку). Цілеспрямована перебудова етапів і цілей діяльності (актуалізація II блоку), в силу прямої залежності від багатьох зовнішніх чинників, змінить характер взаємостосунків у групі (актуалізація I блоку). Своєю чергою, зміна міжособистісних взаємостосунків (актуалізація III блоку) фа-

© Khupavtseva Nataliia

силітує зміни в I та II блоках, що сприятиме формуванню потреб, мотивів, інтересів школярів. Виходячи з наведеної закономірності, ми можемо безпомилково окреслити роль фасилітації у цих взаємодіючих між собою блоках пізнавальної діяльності. Фасилітація передбачає зміни позиції методиста, вчителя, педагога у процесі навчання. Актуалізуючись на рівні всіх блоків, учитель уміло фасилітує (управляє, спрямовує, допомагає) учням у їх навчальній діяльності. Отже, з'являється певне новоутворення, у якому головною фігурою є сам школяр як суб'єкт власної пізнавальної діяльності; методист (учитель) лише використовує всі можливості освітнього середовища, спрямовує діяльність учня з метою подальшого розвитку його особистості.

Запропоновано функції фасилітації, такі як: функція стимулювання; функція актуалізації; функція формування суверенності особистості школяра; функція управління освітнім процесом; функція інтерактивної взаємодії; функція створення творчого освітнього середовища.

Висновок. Доведено, що всі запропоновані авторкою статті вправи є фасилітативними за своїм змістом. Фасилітативний контекст уміщують підстановчі таблиці, пропоновані вчителем зразки та моделі на початку кожної вправи. Учні, які звикли до фасилітативних відносин, є достатньою мірою сміливими, вони не просто модифікують освітнє середовище, а докорінно перетворюють його. Отже, саме середовище стає умовою їх ситуації успіху. Міжособистісні взаємостосунки визнання цінності, прийняття, довіри, створені в середовищі, є для учнів стимулом до участі у творчій діяльності. Ці взаємостосунки, ми вважаємо, є достатньо ефективними у сприянні навчанню. Перш за все, це експресивність і «натуральність», нештучність самого фасилітатора, готовність бути особистістю, бути і жити почуттями і думками певного моменту. Коли ця «справжність» включає в себе ціннісне ставлення, турботу, довіру і повагу до учня, клімат для ефективного процесу навчання можна вважати створеним. Коли ж це все включає до свого змісту чуттєве й емпатійне слухання, тоді дійсно існує клімат вивільнення, стимулюючий самоініціювання навчання і зростання.

Ключові слова: фасилітативна взаємодія, пізнавальна діяльність, фасилітативний контекст, творче освітнє середовище, потреби, мотиви, інтереси, операційно-дієвий блок, блок ділового та міжособистісного спілкування.

Хупавцева Наталия. Место фасилитации в структуре познавательной деятельности на уроках английского языка в учреждениях среднего образования

АННОТАЦИЯ

Цель нашего **исследования** – проанализировать все компоненты познавательной деятельности с точки зрения их фасилитативной функции, касательно, в частности, уроков английского языка.

Для решения поставленных в работе задач использованы следующие теоретические **методы исследования**: категориальный, структурно-функциональный анализ, методы систематизации, моделирования, обобщения.

Результаты исследования. Обосновано, что любая деятельность включает в свою структуру отдельные блоки, которые взаимодействуют между собой: I блок – блок потребностей, мотивов, интересов; II блок – операционально-действенный, содержащий систему операций, действий и их целей; III блок – блок делового и межличностного общения, связанный непосредственно с деятельностью.

Доказано, что существует закономерность, учитывая которую возможно изменить межличностные взаимоотношения в группе школьников (актуализация I блока), для чего следует осуществлять деятельность не непосредственно учитывая эти взаимоотношения, а с учетом правил организации познавательной деятельности учащихся (актуализация II блока). Целенаправленная перестройка этапов и целей деятельности (актуализация II блока), в силу своей прямой зависимости от многих внешних факторов, способна изменить характер взаимоотношений в группе (актуализация II блока). В свою очередь, изменение межличностных взаимоотношений (актуализация III блока) фасилитирует изменения в I и II блоках, что будет способствовать формированию потребностей, мотивов, интересов школьников. Исходя из данной закономерности, мы можем безошибочно определить роль фасилитации в парадигме взаимодействующих между собой блоков познавательной деятельности. Фасилитация предусматривает изменение позиции методиста, учителя, педагога в процессе обучения. Актуализируясь на уровне всех блоков, учитель умело фасилитирует (управляет, направляет, помогает) ученикам в их учебной деятельности. Таким образом, появляется определенное новообразование, в структуре которого главной фи-

© Khupavtseva Nataliia

гурой является сам школьник как субъект собственной познавательной деятельности; методист (учитель) только использует все возможности образовательной среды, направляет деятельность ученика с целью дальнейшего развития его личности.

Предложены функции фасилитации: функция стимулирования; функция актуализации; функция формирования суверенности личности школьника; функция управления образовательным процессом; функция интерактивного взаимодействия; функция создания творческой образовательной среды.

Вывод. Доказано, что все предложенные автором статьи упражнения являются фасилитативными по своему содержанию. Фасилитативный контекст содержат таблицы, предлагаемые учителем образцы и модели в начале каждого упражнения. Ученики, которые привыкли к фасилитативным отношениям, являются в достаточной степени смелыми, они не просто модифицируют образовательную среду, а коренным образом преобразуют ее. Таким образом, сама среда становится условием их ситуации успеха. Межличностные взаимоотношения признания ценности, принятия, доверия, созданные в среде, являются для учащихся стимулом к участию в творческой деятельности. Эти взаимоотношения, мы считаем, во многом являются эффективными в содействии обучению. Прежде всего, это экспрессивность и «натуральность», неискусственность самого фасилитатора, готовность быть личностью, быть и жить чувствами и мыслями определенного момента. Когда эта «подлинность» включает в себя ценностное отношение, заботу, доверие и уважение к ученику, климат для эффективного процесса обучения можно считать созданным. Когда же это все включает в свое содержание чувственное и эмпатийное слушание, тогда действительно существует парадигма освобождения, стимулирующая самоиницирование обучения и личностного роста.

Ключевые слова: фасилитативное взаимодействие, познавательная деятельность, фасилитативный контекст, творческая образовательная среда, потребности, мотивы, интересы, операционно-действенный блок, блок делового и межличностного общения.

Original manuscript received January 29, 2020

Revised manuscript accepted February 22, 2020

The Strategies of Psychological Richness of Personality

Стратегії ресурсної насиченості особистості

Olena Shtepa

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5396-3279>

Researcher ID: S-9557-2018

E-mail: Olena.Shtepa@lnu.edu.ua

Олена Штепа

Кандидат психологічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів (Україна)

ABSTRACT

The aim of the article is empirical identification of the strategies of psychological richness of personality.

Methods of the study. The psychological survey is applied including the following techniques: personal resourcefulness questionnaire, psychological resourcefulness questionnaire, diagnostic questionnaire of existential resources indicators, virtue and strength of character questionnaire, crisis coping questionnaire, psychological well-being questionnaire, methods of assessment and prediction of psychological development of situations of interpersonal interaction. The methods of mathematical and statistical analysis, like one-way ANOVA, cluster analysis, classification analysis have been used. The research was implemented using the Goldmark's model, which involved alternative hypotheses and determined the practical and theoretical significance of the

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Shtepa Olena



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Shtepa Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.313-338>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

313

results of the research. The methods of verification and interpretation have been implemented.

The results of the research. According to the results of verification the following strategies of psychological richness are singled out: personality perfectness, personality maturity, existential perfectness, existential motivation, basic beliefs. The hardiness is shown to be doubtfully defined as the strategy of the psychological richness of personality. According to the results of the classification analysis, it is determined that the strategy of personality perfectness implies the possibilities of life self-fulfillment of personality (the predictor's rank is 100%). The analysis of the correlation between strategies of personality's psychological richness in the structure of personal self-fulfillment proves the strategy of personality's perfectness is only 5%, while the strategy of existential fulfillment is 55%, and its predictor's rank is 23%. The results of classification analysis using the k-averages method showed, that there were two types of opportunities for personal self-fulfillment that differed in terms of the strategy of existential fulfillment.

Conclusions. The strategies of psychological richness of personality are characterized as a reflexively predetermined distribution of psychological factors in the areas of intentional experience, encompassed by wisdom of a man. The empirical indicators of strategies of personality's psychological richness are the systemic reflection, wisdom, psychological resources of personality. Each of the defined strategies is interpreted to characterize certain functions in the person's reflective image of his / her own possible life self-fulfillment. The characteristics of the functions of psychological richness of personality are relevant for predicting and analyzing the effectiveness of productive functioning of personality.

Key words: strategies of psychological richness of personality, psychological resources, systemic reflection, possibilities of life self-fulfillment, wisdom, strategizing of psychological richness of personality.

Вступ

Аналіз ресурсної насиченості особистості, яку було схарактеризовано як «рефлексивно зумовлену здатність перетворення кількісного вмісту її психологічних ресурсів» (Штепа, 2020: 233), показав важливість з'ясування характеру зазначених перемін. Зокрема, у дослідженнях Д. Леонтьєва узагальнено, що (не)достатність ресурсів зумовлює

рівень психологічного благополуччя особистості (Леонт'єв, 2016: 22). На погляд І. Титова (Титов, 2019: 156), на продуктивність мобілізації ресурсів впливає рефлексія, що, своєю чергою, зумовлена розв'язанням людиною певних життєвих труднощів (Савчин, 2016: 239). О. Рязанцевою також обґрунтовано, що саме у контексті ситуації психологічної кризи виявляються процеси втрати, мобілізації та накопичення певних ресурсів (Рязанцева, 2012: 55). На основі вказаного можна зробити висновок, що нестача психологічних ресурсів спричиняє труднощі якомога повнішої та щасливої самореалізації людини. Водночас характеристика особи в неklasичній психології як суб'єкта інтерпретації (Пушкарєв, 2012: 20) дала нам змогу стверджувати, що не життєві труднощі є наслідком дефіциту ресурсів, а недоцільне спрямування людиною власних ресурсів зумовлює її особистісні кризи. У реалізованому нами дослідженні щодо компонентів ресурсної насиченості було доведено, що важливішою за кількість наявних у людини ресурсів є її здатність ними оперувати, відтак, ресурсна насиченість може визначатися у певних стратегіях (Штепа, 2020: 247).

У філософському тлумаченні «стратегія – це мудрість, помножена на точно обраний вектор атаки з оцінкою ресурсної обмеженості» (Квінт, 2016: 16). У прикладному аспекті стратегію характеризують як план конкурентної гри, що вибудовується через формулювання місії, цінностей, мотивації, критеріїв досягнень (Collis & Rukstad, 2008: 3). У неklasичній психології як стратегії особистості характеризують «особистісні динамічні властивості, що значною мірою можуть бути усвідомлювані людиною, тобто обираються нею, і характеризують її спрямованість» (Леонт'єв, 2010). На основі характеристики особистісних ресурсів як гнучких властивостей особистості (state-like) (Іванова, 2018: 87), не протиставлення стану і процесу в неklasичній філософії (Черникова, 2007: 44), можливостей (не)довільної активації ресурсів (Хазова, 2014: 50), а також визначення ресурсів у

співвідношенні з життєвими задачами (Леонтьев, 2014: 98) і внутрішньою суб'єктивною реальністю (Низовских, 2014: 367), ми припустили, що стратегіями ресурсної насиченості можуть бути певною мірою рефлексовані людиною динамічні особистісні властивості, які характеризують її внутрішній світ і ставлення до себе й інших людей.

Психологічну реальність особистості в сучасній неklasичній психології характеризують через феномен «Я» людини і пов'язану з ним мотиваційну спрямованість (Капустин, 2017: 70). Життєві задачі у сучасній психології означено як «спосіб реалізації найважливіших форм самопрогнозування», що «задають масштаб і продуктивність самоздійснення» (Як будувати власне життя..., 2012: 55). Отже, стратегування особистості слід відрізнити від екзистенціювання. Останнє, згідно з М. Савчиним (Савчин, 2016: 199), чиниться стосовно цінностей особистості. Стратегування ресурсної насиченості особистості, на наш погляд, відбувається відносно її інтенційності – «структури, у якій осмислюється людиною її минулий досвід і конструюється майбутній» (Мау, 1969).

На основі здійсненого теоретичного аналізу ми охарактеризували стратегування ресурсної насиченості особистості як рефлексивно зумовлений розподіл психологічних ресурсів за напрямками інтенційного досвіду, що охоплюється мудрістю людини. Для психологічної практики актуалізування ресурсів особистості важливою є емпірична верифікація розподілу і спрямування ресурсної насиченості, проте на тепер така перевірка не здійснювалася через недостатність емпіричних методик діагностики психологічних ресурсів. Вважаємо, що визначення напрямів стратегування ресурсної насиченості може надати підстав для характеристики ефективності функціонування особистості.

Мета дослідження – емпірично визначити напрями стратегування ресурсної насиченості особистості.

Завдання статті

1. Представити емпіричні показники стратегування ресурсної насиченості.
2. Представити емпіричне обґрунтування спрямування компонент ресурсної насиченості за певними її стратегіями.
3. Проінтерпретувати відповідність емпіричних результатів верифікації напрямів стратегій ресурсної насиченості до показників стратегування.

Методи та методики дослідження

Уміст ресурсної насиченості було емпірично визначено за показниками, обґрунтованими у дослідженні О. Штепи (Штепа, 2020: 234), а саме: ресурси психологічного виживання, психологічне благополуччя, сили характеру, персональна ресурсність, екзистенційні ресурси, когерентність, толерантність до невизначеності, психологічна ресурсність. Також ми долучили до визначених показників ресурси взаємин, які можна проінтерпретувати як такі на основі даних психодіагностичної методики оцінки та прогнозування психологічного розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії О. Бандаренко. Для визначення системної рефлексії застосовано опитувальник рефлексії Д. Леонтьєва, Є. Осіна. Для визначення мудрості виокремлено дані за шкалою «Мудрість» опитувальника «Сили характеру» (методика Values in Action К. Петерсона і М. Селігмана; в адаптації І. Буровіхіної, Д. Леонтьєва, Є. Осіна).

Емпіричними дескрипторами стратегій ресурсної насиченості особистості було допущено такі, що, на наш погляд, характеризують самоздійснення і визначають спрямованість особистості, а саме: екзистенційну здійсненність, особистісну здійсненність, екзистенційну мотивацію, базові переконання, життестійкість, особистісну зрілість.

Зазначені стратегії було діагностовано за допомогою відповідних методик, зокрема шкали екзистенції (Existenzskala) А. Ленгле та К. Орглера (в адаптації С. Кривцової), опиту-

вальника особистісної здійсненності О. Штепи, опитувальника екзистенційної здійсненності (екзистенційних мотивацій) В. Шумського, Є. Уколової, Є. Осіна, Я. Лупандіна, шкали базових переконань Р. Янова-Бульмана, тесту життєстійкості (опитувальник Hardiness Survey С. Мадді; в адаптації Д. Леонтєва і Є. Рассказової), опитувальника особистісної зрілості О. Штепи.

Емпіричними критеріями інтерпретування певної особистісної динамічної властивості як стратегії ресурсної насиченості нами визначено такі: 1) дискримінантна модель ресурсної насиченості містить певну динамічну властивість; 2) дискримінантна модель мудрості містить певну динамічну властивість; 3) певна компонента ресурсної насиченості вміщується дискримінантною моделлю системної рефлексії; 4) певна динамічна властивість вміщується дискримінантною моделлю системної рефлексії; 5) певні компоненти ресурсної насиченості зумовлюють зміни окресленої динамічної властивості; 6) певні компоненти ресурсної насиченості є предикторами окресленої динамічної властивості. Вважаємо прийнятним на основі характеристики феномену «Я» людини (Капустин, 2017: 70) й означення інтенційності (May, 1969) припустити, що нерозподілена за певними напрямками сукупність психологічних ресурсів є *можливістю* життєвого самоздійснення особистості.

У дослідженні взяли участь 367 осіб (із них 59% жінок, 41% чоловіків) віком від 22 до 52 років ($M = 38,1$) (студенти-магістранти, які навчаються на денній і заочній формах навчання за напрямками психології й освітньої педагогіки, слухачі Інституту доуніверситетської та післядипломної освіти за напрямками права і філології, менеджери середньої ланки, офісні працівники). Дослідження реалізовано за моделлю Голдмарка, що передбачає висунення альтернативних гіпотез і визначення практичної й теоретичної значущості результатів дослідження.

Результати та дискусії

Із метою встановити допустимість емпіричної моделі ресурсної насиченості, доповненої компонентою ресурсів взаємин, було здійснено дискримінантний аналіз, що показав коректність класифікування на 90,7%. Дані дискримінантної моделі ресурсної насиченості, що містить усі верифіковані компоненти, розраховано за прийнятного значення Wilks' Lambda (0,38). Із метою визначити, чи певні динамічні властивості можна допускати як стратегії ресурсної насиченості, було здійснено дискримінантний аналіз, що показав коректність класифікування на 65,5% за високого значення Wilks' Lambda (0,68) (табл. 1).

Таблиця 1

Дискримінантна модель стратегій ресурсної насиченості
(на основі 6 компонент, показник Wilks' Lambda 0,68;
показник класифікування – загальний рівень
ресурсної насиченості)

Стратегії ресурсної насиченості	Wilks – Lambda	Partial – Lambda	F-remove – (2,412)	p-level	Toler.	1-Toler. – (R-Sqr.)
Екзистенційна здійсненність	0,79	0,85	34,25	0,00	0,59	0,40
Екзистенційна мотивація	0,72	0,94	11,08	0,00	0,74	0,25
Особистісна здійсненність	0,71	0,96	7,79	0,00	0,64	0,35
Базові переконання	0,69	0,98	4,04	0,01	0,88	0,11
Життєстійкість	0,69	0,97	4,36	0,01	0,76	0,23
Особистісна зрілість	0,69	0,98	3,74	0,02	0,71	0,28

За результатами дискримінантного аналізу було встановлено, що допустимо надалі аналізувати екзистенційну здійсненність, особистісну здійсненність, екзистенційну мо-

тивацію, базові переконання, життєстійкість, особистісну зрілість як можливі стратегії саме ресурсної насиченості.

Із метою з'ясувати вираженість стратегій ресурсної насиченості відносно її компонент було здійснено багатофакторний аналіз, який кумулятивно пояснив 68% дисперсії та показав структурування аналізованих показників за шістьма факторами (табл. 2).

Таблиця 2

Результати багатофакторного аналізу показників
компонент і стратегій ресурсної насиченості

Показники компонент і стратегій ресурсної насиченості	Factor 1 (23%)	Factor 2 (15,5%)	Factor 3 (8,2%)	Factor 4 (7,2%)	Factor 5 (7,1%)	Factor 6 (6,7%)
Психологічна ресурсність	0,88	0,12	-0,02	0,05	-0,05	0,00
Психологічне благополуччя	0,66	0,04	0,21	0,02	0,18	0,15
Толерантність до невизначеності	0,07	0,01	-0,10	0,06	0,83	0,00
Когерентність	0,69	-0,01	-0,09	0,05	0,01	-0,28
Екзистенційні ресурси	0,46	0,03	0,18	-0,03	0,44	0,08
Сили характеру	0,47	-0,01	0,51	-0,01	0,26	-0,14
Ресурси психологічного виживання	0,81	0,05	-0,13	0,05	0,03	0,00
Персональна ресурсність	0,04	0,11	0,03	-0,00	-0,02	-0,93
Ресурси взаємин	0,13	-0,02	-0,88	0,00	0,14	-0,01
Стратегія: особистісна здійсненність	0,24	0,70	0,01	0,36	-0,11	-0,08
Стратегія: особистісна зрілість	0,17	0,79	0,05	0,15	-0,01	-0,04
Стратегія: життєстійкість	-0,02	0,76	-0,05	-0,13	-0,02	0,06
Стратегія: екзистенційна здійсненність	0,19	0,24	0,09	0,71	-0,23	0,13
Стратегія: екзистенційна мотивація	-0,10	0,82	0,02	0,02	0,14	-0,12
Стратегія: базові переконання	-0,07	-0,04	-0,09	0,74	0,29	-0,10

Результати багатофакторного аналізу продемонстрували чітку вираженість компонент і можливих стратегій ресурсної насиченості та їх відокремленість, що дало нам змогу інтерпретувати стратегії як форми вираження ресурсного змісту особистості.

Для того, щоб з'ясувати, чи певні компоненти ресурсної насиченості є чинниками означеної динамічної властивості, було здійснено однофакторний дисперсійний аналіз. За його результатами (табл. 4, SS – Effect) було встановлено, що психологічна і персональна ресурсність, когерентність і ресурси психологічного виживання зумовлюють зміни особистісної здійсненності як можливості стратегії ресурсної насиченості; персональна ресурсність і ресурси психологічного виживання – особистісної зрілості; ресурси психологічного виживання – екзистенційної здійсненності; персональна ресурсність – екзистенційної мотивації; толерантність до невизначеності й ресурси психологічного виживання – базових переконань. Саме ресурси психологічного виживання зумовлюють зміни у чотирьох із шести можливих стратегій ресурсної насиченості. Для того, щоб з'ясувати, чи певні компоненти ресурсної насиченості є предикторами означеної динамічної властивості, було здійснено класифікаційний аналіз за методом Predictor Variable Rankings (табл. 3).

Слід підкреслити, що психологічне благополуччя є 100% предиктором як для екзистенційної здійсненності, так і для базових переконань.

Із метою встановити, чи дійсно певні ресурси розподіляються за вираженими стратегіями ресурсної насиченості, було застосовано дискримінантний аналіз, за результатами якого з'ясовано, що коректність класифікування за дискримінантними моделями передбачуваних стратегій певних компонент ресурсної насиченості є у межах 49–77% за значення Wilks' Lambda 0,91–0,97, що свідчить про високу достовірність даних. Дискримінантна модель системної рефлексії містила усі передбачувані стратегії з коректністю класифікування 92% за значення Wilks' Lambda 0,78.

Таблиця 3

Результати класифікаційного аналізу компонент ресурсної насиченості як предикторів її стратегій (ранг предиктора*)

Компоненти ресурсної насиченості	Стратегії ресурсної насиченості					
	Особистісна здійсненість	Особистісна зрілість	Життє-стійкість	Екзистенційна здійсненість	Екзистенційна мотивація	Базові переконання
Психологічна ресурсність	100	37	97	76	74	24
Психологічне благополуччя	28	45	41	100	41	100
Толерантність до невизначеності	58	48	65	73	65	68
Когерентність	91	100	58	55	40	96
Екзистенційні ресурси	48	83	100	55	47	96
Сили характеру	33	72	77	93	64	61
Ресурси психологічного виживання	81	65	62	66	100	66
Персональна ресурсність	12	22	37	55	19	78
Ресурси взаємин	89	97	67	77	15	90

Дискримінантна модель системної рефлексії містила такі компоненти ресурсної насиченості, як психологічна ресурсність, психологічне благополуччя, когерентність, сили характеру, персональна ресурсність, ресурси взаємин (коректність класифікування 57% за значення Wilks' Lambda 0,91). Дискримінантна модель системної рефлексії не містила таких ресурсів, як екзистенційні ресурси, ресурси психологічного виживання, толерантність до невизначеності. Дискримінантна модель мудрості містила усі передбачувані стратегії (коректність класифікування 78% за значення Wilks' Lambda 0,90) й усі компоненти ресурсної насиченості (коректність класифікування 83% за значення Wilks' Lambda 0,63).

© Shtepa Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.313-338>

Таблиця 4

Систематизація головних результатів емпіричної верифікації стратегій ресурсної насиченості особистості

Компоненти ресурсної насиченості	Стратегії ресурсної насиченості					
	Особистісна здійсненність* (*)	Життєвий-стійкість* (*)	Екзистенційна здійсненність* (*)	Екзистенційна мотивація* (*)	Базові переконання* (*)	
1	2	3	4	5	6	7
Психологічна ресурсність* (*)	Зумовленість: SS – Effect (1232,4) MS – Effect (30,810) F (1,75); p (0,004) Вектор: 100%		Вектор: 97%	Вектор: 76%	Вектор: 74%	
Персональна ресурсність* (*)	Зумовленість: SS – Effect (1185,92) MS – Effect (56,472) F (3,35); p (0,000)	Зумовленість: SS – Effect (4626,18) MS – Effect (220,294) F (2,95); p (0,000)			Зумовленість: SS – Effect (56999,72) MS – Effect (2714,272) F (2,50); p (0,000)	Вектор: 78%
Психологічне благополуччя* (*)				Вектор: 100%		Вектор: 100%

© Shtepa Olena

Продовження табл. 4

1	2	3	4	5	6	7
Сили характеру* (*)		Вектор: 72%	Вектор: 77%	Вектор: 93%	Вектор: 64%	Вектор: 61%
Ресурси взаємин* (*)	Вектор: 89%	Вектор: 97%	Вектор: 67%	Вектор: 77%		Вектор: 90%
Когерентність* (*)	Зумовленість: SS – Effect (628,90) MS – Effect (44,921) F (2,32); p (0,006) Вектор: 91%	Вектор: 100%				Вектор: 96%
Екзистенційні ресурси (*)		Вектор: 83%	Вектор: 100%			Вектор: 96%
Ресурси психологічного виживання (*)	Зумовленість: SS – Effect (779,1) MS – Effect (97,39) F (5,63); p (0,000) Вектор: 81%	Зумовленість: SS – Effect (4626,18) MS – Effect (220,294) F (2,95); p (0,000) Вектор: 65%	Вектор: 62%	Зумовленість: SS – Effect (103143,8) MS – Effect (12892,98) F (3,12); p (0,002) Вектор: 66%	Вектор: 100%	Зумовленість: SS – Effect (5983,0) MS – Effect (95405) F (3,22); p (0,001) Вектор: 66%

Продовження табл. 4

1	2	3	4	5	6	7
Толерантність до невизначеності (*)			Вектор: 65%	Вектор: 73%	Вектор: 65%	Зумовленість: SS – Effect (12226,2) MS – Effect (421,594) F (1,84); p (0,006) Вектор: 68%

Умовні позначення: ■ – дані дискримінантного аналізу щодо вмiщення компонент ресурсної насиченостi певною стратегiєю; * – дані дискримiнантного аналізу щодо вмiщення компонент i стратегiй ресурсної насиченостi системною рефлексiєю; (*) – дані дискримiнантного аналізу щодо вмiщення компонент i стратегiй ресурсної насиченостi мудрiстю як чеснотою; **зумовленiсть:** SS – Effect – дані однофакторного дисперсiйного аналізу компонент ресурсної насиченостi як чинникiв i певних стратегiй ($p < 0,01$); **вектор (%)** – дані класифiкацiйного аналізу компонент ресурсної насиченостi як предикторiв i певних стратегiй (ранг предиктора: 0 – min, 100 – max; вмiщено дані предикторiв iз рангом $> 60\%$).

Узагальнені результати верифікації стратегій ресурсної насиченості за встановленими показниками вміщено у табл. 4.

Відповідно до еталонного визначення стратегії за В. Квинт (2016: 16), емпіричними критеріями характеристики стратегії ресурсної насиченості було визначено такі: мудрість – за даними дискримінантного аналізу щодо вміщення компонент і стратегій ресурсної насиченості мудрістю як чеснотою; вектор – за даними класифікаційного аналізу компонент ресурсної насиченості як предикторів її певних стратегій; оцінка ресурсної обмеженості – за даними дискримінантного аналізу щодо вміщення компонент ресурсної насиченості певною стратегією, а також даними однофакторного дисперсійного аналізу компонент ресурсної насиченості як чинників її певних стратегій. На основі емпіричних даних можна стверджувати, що повною мірою цим критеріям стратегії відповідають такі динамічні властивості особистості, як особистісна здійсненність, особистісна зрілість, екзистенційна здійсненність, екзистенційна мотивація, базові переконання. Для зарахування життєстійкості до стратегій саме ресурсної насиченості немає підстав за критерієм ресурсної обмеженості, оскільки у нашому дослідженні не було виявлено, що певні психологічні ресурси зумовлюють зміни рівня життєстійкості.

Із метою характеристики сумірності стратегій ресурсної насиченості було застосовано кореляційний аналіз (табл. 5).

Результати кореляційного аналізу показали, що найменш тісними є зв'язки стратегії базових переконань з іншими стратегіями ресурсної насиченості особистості.

За допомогою класифікаційного аналізу (метод Predictor Variable Rankings) було встановлено, якою мірою певні стратегії ресурсної насиченості є предикторами можливості життєвого самоздійснення особистості (табл. 6).

Таблиця 5

Інтеркореляції стратегій ресурсної насиченості

Стратегії ресурсної насиченості	Особистісна здійсненність	Особистісна зрілість	Екзистенційна здійсненність	Екзистенційна мотивація	Базові переконання
Особистісна здійсненність	1,00				
Особистісна зрілість	0,53***	1,00			
Екзистенційна здійсненність	0,47***	0,32***	1,00		
Екзистенційна мотивація	0,50***	0,61***	0,10*	1,00	
Базові переконання	0,10*	0,10*	0,14**	0,12*	1,00

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Таблиця 6

Результати класифікаційного аналізу стратегій ресурсної насиченості як предикторів можливого життєвого самоздійснення особистості

Стратегії ресурсної насиченості	Ранг предиктора*
Особистісна здійсненність	100
Особистісна зрілість	37
Екзистенційна здійсненність	23
Екзистенційна мотивація	9
Базові переконання	26

Примітка: *ранг предиктора: 0 – min, 100 – max.

Результати класифікаційного аналізу звертають значну увагу на те, що найвагомніше визначає можливість життєвого самоздійснення особистості саме стратегія особистісної

здійсненності (ранг 100%). Водночас аналіз співвідношення представленості стратегій ресурсної насиченості у кількісно фіксованій можливості життєвого самоздійснення особистості вказує на те, що стратегія особистісної здійсненності реалізується в емпіричній особистості лише на 5% (рис. 1).

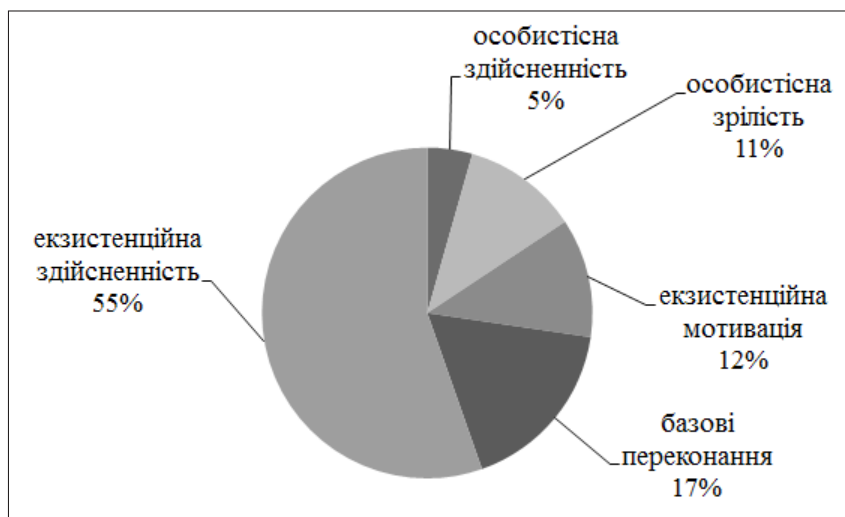
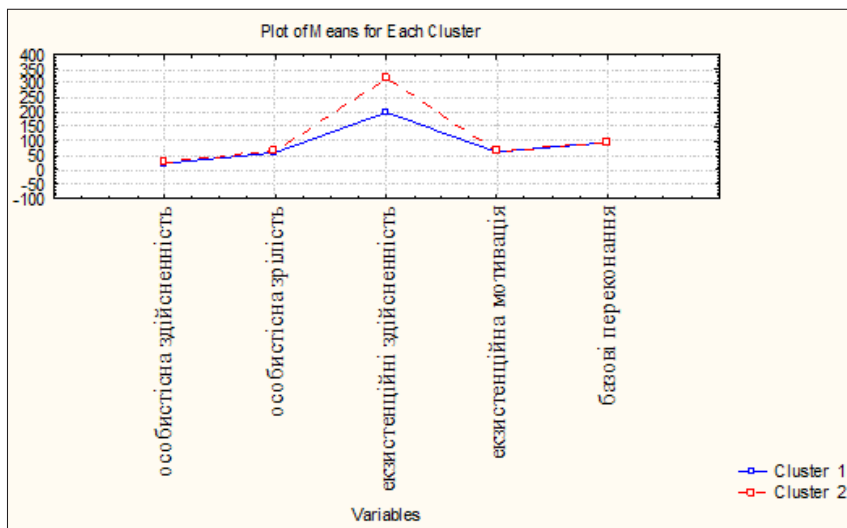


Рис. 1. Співвідношення стратегій ресурсної насиченості щодо можливості життєвого самоздійснення особистості

Понад половину (55%) можливості життєвого самоздійснення скеровується стратегією екзистенційної здійсненності (її ранг як предиктора складає 23%). Вважаємо, що виявлене співвідношення значущості певних стратегій ресурсної здійсненності та їх кількісної вагомості для можливості життєвого самоздійснення особистості свідчить про різні функції стратегій.

Із метою встановити наявність кількісних показників зміни співвідношення стратегій ресурсної насиченості було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз, за результатами якого встановлено, що кожна зі стратегій ресурс-

ної насиченості зумовлює зміни рівня усіх інших стратегій. Водночас результати кластерного аналізу методом k -середніх показали, що можна охарактеризувати два типи можливості життєвого самоздійснення особистості, які різняться за показником стратегії екзистенційної здійсненності (рис. 2).



Умовні позначення: cluster 1 – знижений рівень екзистенційної здійсненності; cluster 2 – завищений тип екзистенційної здійсненності.

Рис. 2. Можливості життєвого самоздійснення особистості за показником стратегії екзистенційної здійсненності

Дані кількісних показників зміни співвідношення стратегій ресурсної насиченості дають підстави вважати, що екзистенційна здійсненність є атрактором можливості життєвого самоздійснення особистості.

На основі виведених критеріїв стратегії та результатів емпіричної верифікації напрямів стратегування ресурсної насиченості особистості можна стверджувати, що особистісна здійсненність, особистісна зрілість, екзистенційна здійс-

ненність, екзистенційна мотивація, базові переконання є рефлексованими стратегіями ресурсної насиченості особистості, реалізація яких створює можливості життєвого самоздійснення. Оскільки рефлексія є умовою свідомого скерування особою психологічних ресурсів за певними напрямками можливості життєвого самоздійснення, то доцільніше схарактеризувати можливість життєвого самоздійснення не стільки, як власне динамічний стан, скільки «образ психічного стану» (Прохоров & Артищева, 2012: 63), який характеризується злиттям знання, переживання і ставлення людини до події, а механізмами його виникнення і закріплення є внутрішні враження та зіставлення зі змістом минулого досвіду (Прохоров & Артищева, 2012: 64). Допускаємо, що у структурі можливості життєвого самоздійснення стратегія особистісної зрілості характеризує ставлення, стратегія екзистенційної мотивації – переживання, стратегія базових переконань – знання особистості щодо можливості самоздійснення. На основі емпіричних даних вважаємо, що стратегії екзистенційної здійсненності й особистісної здійсненності є механізмами утворення образу психічного стану уможливлення самоздійснення. Зокрема, стратегія екзистенційної здійсненності, що передбачає відкритість новому досвіду, є механізмом представлення враження у внутрішній картині світу людини, а стратегія особистісної здійсненності – механізмом зіставлення наявного і нового досвіду особистості. Указане, на наш погляд, підтверджує, що стратегування ресурсної насиченості особистості відбувається відносно її інтенційності.

Висновки

Із перспективною метою характеристики ефективності функціонування особистості в емпіричний спосіб було здійснено виокремлення стратегій ресурсної насиченості особистості. Локусом стратегування визначено інтенційність особистості, тому стратегування ресурсної насиченості сха-

рактизовано як рефлексивно зумовлений розподіл психологічних ресурсів за напрямками інтенційного досвіду, що охоплюється мудрістю людини. Емпіричними показниками стратегування ресурсної насиченості визначено системну рефлексію, мудрість, психологічні ресурси особистості. Емпіричне обґрунтування спрямування компонент ресурсної насиченості за певними її стратегіями здійснено за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу, дискримінантного і класифікаційного аналізу. Передбачалося, що такі динамічні особистісні властивості людини, як особистісна здійсненність, особистісна зрілість, екзистенційна здійсненність, екзистенційна мотивація, базові переконання, життєстійкість, є стратегіями ресурсної насиченості. Кожна із зазначених динамічних властивостей відносно одна одної були альтернативними гіпотезами, адже лише за результатами аналізу за висунутими емпіричними показниками стратегування було встановлено, чи є окреслені властивості стратегіями ресурсної насиченості. За результатами верифікації виокремлено такі стратегії ресурсної насиченості, як: особистісна здійсненність, особистісна зрілість, екзистенційна здійсненність, екзистенційна мотивація, базові переконання. Показано, що життєстійкість сумнівно допускати стратегією саме ресурсної насиченості особистості. Проінтерпретовано, що кожна з визначених стратегій характеризує певні функції в рефлексивно створюваному людиною образі власного можливого життєвого самоздійснення. Оскільки не стратегії утворюють ресурсну насиченість, а психологічні ресурси спрямовуються за стратегіями, то доцільно вказати, що ціллю устремління ресурсів є можливість життєвого самоздійснення. Відтак, стратегування психологічних ресурсів, на наш погляд, є не потребою особи, а виявом її суб'єктної активності. Вважаємо, що подальша характеристика функцій психологічних ресурсів буде актуальною для прогнозування й аналізу ефективності функціонування особистості.

Література

- Иванова Т., Леонтьев Д., Осин Е., Рассказова Е., Кошелева Н. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности. *Организационная психология*. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121. URL : <https://www.orgpsyjournal.hse.ru>.
- Капустин С. А. Вклад У. Джемса в представления о личности как психологической реальности. *Национальный психологический журнал*. 2017. № 1 (25). С. 62– 69. DOI 10.11621/nprj.2017.01.08.
- Квинт В. Л. Поиск и исследование философских корней теории стратегии. Взаимосвязь философского и стратегического мышления. *Управленческое консультирование*. 2016. № 1. С. 15–21.
- Леонтьев Д. А. Перспективы неклассической психодиагностики. *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2010. № 4 (12). URL : <http://psystudy.ru.0421000116/0031>.
- Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях. *Культурно-историческая психология*. 2014. Т. 10, № 3. С. 97–106.
- Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62. С. 18–37.
- Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование личностного развития: монография. Москва – Берлин : Директ-Медиа, 2014. 405 с.
- Прохоров А. О., Артищева Л. В. Образ психического состояния: динамические и структурные характеристики. *Экспериментальная психология*. 2012. Т. 5, № 2. С. 63–73.
- Пушкарев Ю. И. Личность как субъект адаптации и субъект интерпретации: системно-герменевтический подход к изучению личности: монография. Белгород : ИД «Белгород», 2012. 209 с.
- Рязанцева О. Ю. Экзистенциальные ресурсы лиц, переживающих психологический кризис: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одесса : Ужнюукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, 2012. 343 с.
- Савчин М. Здатності особистості: монографія. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
- Титов И. Г. Принципы постнеклассической психологии. *Теоретичні дослідження у психології*: монографічна серія / укл. В. О. Медінцев. 2019. Т. VII. С. 150–176. DOI 10.24411/2616-6860-2019-00005.
- Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика. *Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова*. 2014. Т. 20, № 41. С. 47–53.
- Черникова И. В. Постнеклассическая наука и философия процесса. Томск : Изд-во НТЛ, 2007. 252 с.

Штепа О. С. Ресурсна насиченість особистості. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. Вип. 47. С. 231–252. URL : doi.org/10.32626/2227-6246.2020-47.231-252.

Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: наук. монографія / за наук. ред. Т. М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 512 с.

Collis, David J., & Rukstad, Michael J. (2008). Can you say what your strategy is? *Harvard Business Review*. April. (Reprint R0804E), (pp. 1–10). URL : www.hbr.org.

May, R. (1969). *Love and Will*. New York : W. W. Norton & Co. 352 p. URL : <http://goodreads.com>.

References

- Ivanova, T., Leontiev, D., Osin, E., Rasskazova, E., & Kosheleva, N. (2018). Sovremennyye problemy izucheniia lichnostnykh resursov v professionalnoi deiatelnosti [Modern problems of the study of personality's resources in professional activities]. *Organizatsionnaia psikhologiya – Organizational psychology*, 8 (1), 85–121. Retrieved from <https://www.orgpsyjournal.hse.ru> [in Russian].
- Kapustin, S. A. (2017). Vklad W. James v predstavleniia o lichnosti kak psikhologicheskoi realnosti [W. James's contribution to the concept of personality as a psychological reality]. *Natsionalnyi psikhologicheskii zhurnal – National psychological journal*, 1 (25), 62–69. DOI 10.11621/npj.2017.01.08 [in Russian].
- Kvint, V. L. (2016). Poisk i issledovanie filosofskikh kornei teorii strategii. Vzaimosviaz filosofskogo i strategicheskogo myshleniia [Search and study of the philosophical origin of strategy theory. The relationship of philosophical and strategic thinking]. *Upravlencheskoie konsultirovaniie – Management Consulting*, 1, 15–21 [in Russian].
- Leontiev, D. A. (2010). Perspektivy neklassicheskoi psikhodiagnostiki [Prospects for non-classical psychodiagnostics]. *Psikhologicheskie issledovaniia – Psychological research*. Retrieved from <http://psystudy.ru.0421000116/0031> [in Russian].
- Leontiev, D. A. (2014). Razvitiie lichnosti v norme i v zatrudnennykh usloviakh. [Personality development under normal and difficult conditions]. *Kulturno-istoricheskaiia psikhologiya – Cultural and historical psychology*, 10 (3), 97–106 [in Russian].

- Leontiev, D. A. (2016). Samoregulatsiia, resursy i lichnostnyi potentsial [Self-regulation, resources and personal potential]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal – Siberian Psychological Journal*, 62, 18–37 [in Russian].
- Nizovskikh, N. A. (2014). *Chelovek kak avtor samogo sebja: psikhosemanticheskoie issledovaniie lichnostnogo razvitiia [Man as an author of himself: a psychosemantic study of personal development]*. Moskva – Berlin : Direkt-Media [in Russian].
- Prokhorov, A. O., & Artishcheva, L. V. (2012). Obraz psikhicheskogo sostoianii: dinamicheskie i strukturnye kharakteristiki [The image of a mental state: dynamic and structural characteristics]. *Eksperimentalnaia psikhologiya – Experimental Psychology*, 5 (2), 63–73 [in Russian].
- Pushkarev, Yu. I. (2012). *Lichnost kak subiekt adaptatsii i subiekt interpretatsii: sistemno-germenevticheskii podkhod k izucheniiu lichnosti [Personality as a subject of adaptation and a subject of interpretation: a system-hermeneutic approach to the study of personality]*. Belgorod : ID «Belgorod» [in Russian].
- Riazantseva, E. Yu. (2012). Ekzistentsialnye resursy lits, perezhivaiushchikh psikhologicheskii krizis [Existential resources of people having been in a psychological crisis]. *Candidate's thesis*. Odessa : Yuzhnoukrainskii natsionalnyi pedagogicheskii universitet imeni K. D. Ushinskogo [in Russian].
- Savchyn, M. (2016). *Zdatnosti osobystosti [Abilities of personality]*. Kyiv : VTs «Akademiia» [in Ukrainian].
- Titov, I. G. (2019). Printsipy postneklassicheskoi psikhologii [Principles of post-non-classical psychology]. V. O. Miedintsev (Ed.). *Teoretychni doslidzhennia u psykhologii – Theoretical researches in psychology*, VII, 150–176. DOI 10.24411/2616-6860-2019-00005 [in Russian].
- Khazova, S. A. (2014). Mentalnye resursy subiekta: priroda, funktsii, dinamika. [Mental resources of the subject: nature, functions, dynamics]. *Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaia rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika. Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova – Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics. Bulletin of KSU named after N. A. Nekrasov*, 20, 47–53 [in Russian].
- Chernikova, I. B. (2007). *Postneklassicheskaja nauka i filosofija protsessa [Post-non-classical science and philosophy of process]*. Tomsk : Izd-vo NTL [in Russian].
- Shtepa, O. S. (2020). Resursna nasychenist osobystosti [Resource's richness of personality]. *Problemy suchasnoi psykhologii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Po-*

- dilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 47, 231–252. Kamianets-Podilskyi : TOV «Drukarnia «Ruta»». Retrieved from doi.org/10.32626/2227-6246.2020-47.231-252 [in Ukrainian].*
- Тютаренко, Т. М. (Ed.). (2012). *Yak budувaty vlasne maibutnie: zhyttie-vi zavdannia osobystosti [How to build your future: personal life goals]*. National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Institute of Social and Political Psychology. Kirovohrad : IMEKS-LTD [in Ukrainian].
- Collis, David J., & Rukstad, Michael J. (2008). Can you say what your strategy is? *Harvard Business Review*. April. (Reprint R0804E), 1–10. Retrieved from www.hbr.org.
- May, R. (1969). *Love and Will*. New York : W. W. Norton & Co. Retrieved from <http://goodreads.com>.

Штепа Олена. Стратегії ресурсної насиченості особистості

АНОТАЦІЯ

Мета дослідження – емпірично визначити напрями стратегування ресурсної насиченості особистості.

Методи. Застосовано психологічне опитування з використанням таких методик, як: опитувальник персональної ресурсності, опитувальник психологічної ресурсності, тест-опитувальник діагностики показників екзистенційних ресурсів, опитувальник чеснот і сил характеру, опитувальник стратегій подолання кризового стану, опитувальник психологічного благополуччя, шкала когерентності, методика визначення інтолерантності до невизначеності, методика оцінки та прогнозування психологічного розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії. Застосовано такі методи математико-статистичного аналізу, як однофакторний дисперсійний аналіз, кластерний аналіз, класифікаційний аналіз. Дослідження реалізовано за моделлю Голдмарка, що передбачає висунення альтернативних гіпотез і визначення практичної й теоретичної значущості результатів дослідження. Реалізовано метод верифікації й інтерпретації.

Результати дослідження. За результатами верифікації виокремлено такі стратегії ресурсної насиченості, як: особистісна здійсненність, особистісна зрілість, екзистенційна здійсненність, екзистенційна мо-

тивація, базові переконання (коректність дискримінування становить 65,5% за значення Wilks' Lambda 0,68). Показано, що життєстійкість сумнівно допускати стратегією саме ресурсної насиченості особистості. За результатами класифікаційного аналізу встановлено, що найвагоміше визначає можливість життєвого самоздійснення особистості саме стратегія особистісної здійсненності (ранг предиктора 100%). Аналіз співвідношення представленості стратегій ресурсної насиченості у структурі життєвого самоздійснення особистості вказує на те, що стратегія особистісної здійсненності має у ній частку лише 5%, водночас стратегія екзистенційної здійсненності – 55%, а її ранг як предиктора складає 23%. Результати кластерного аналізу методом *k*-середніх показали, що можна охарактеризувати два типи можливості життєвого самоздійснення особистості, які різняться за показником стратегії екзистенційної здійсненності.

Висновок. Стратегування ресурсної насиченості схарактеризовано як рефлексивно зумовлений розподіл психологічних ресурсів за напрямками інтенційного досвіду, що охоплюється мудрістю людини. Емпіричними показниками стратегування ресурсної насиченості визначено системну рефлексію, мудрість, психологічні ресурси особистості. Проінтерпретовано, що кожна з визначених стратегій характеризує певні функції в рефлексивно створюваному людиною образі власного можливого життєвого самоздійснення. Характеристика функцій психологічних ресурсів є актуальною для прогнозування й аналізу ефективності функціонування особистості.

Ключові слова: стратегії ресурсної насиченості, психологічні ресурси, системна рефлексія, можливості життєвого самоздійснення, мудрість, стратегування психологічних ресурсів.

Штепа Елена. Стратегии ресурсной насыщенности личности

АННОТАЦИЯ

Цель исследования – эмпирически определить направления стратегирования ресурсной насыщенности личности.

Методы. Применен психологический опрос с использованием опросника персональной ресурсности, опросника психологической ресурсности, тест-опросника диагностики показателей экзистенциальных ресурсов, опросника добродетелей и сил характера, опросника стратегий

© Shtepa Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.313-338>

преодоления кризисного состояния, опросника психологического благополучия, шкалы когерентности, методики определения толерантности к неопределенности, методики оценки и прогнозирования развития ситуаций межличностного взаимодействия. Применены такие методы математико-статистического анализа, как однофакторный дисперсионный анализ, кластерный и классификационный анализ. Исследование реализовано по модели Голдмарка, предполагающей выдвижение альтернативных гипотез и определение практической и теоретической значимости результатов исследования. Применены методы верификации и интерпретации.

Результаты исследования. На основе результатов верификации выделены такие стратегии ресурсной насыщенности: личностная исполненность, личностная зрелость, экзистенциальная исполненность, экзистенциальная мотивация, базовые убеждения (корректность дискриминирования составила 65,5% при значении Wilks' Lambda 0,68). Существуют основания для сомнений в том, что жизнестойкость следует считать стратегией именно ресурсной насыщенности личности. На основе результатов классификационного анализа установлено, что наиболее значимо определяет возможность жизненного самоосуществления личности именно стратегия личностной исполненности (ранг предиктора 100%). Анализ соотношения представленности стратегий ресурсной насыщенности в структуре жизненного самоосуществления личности указывает на то, что стратегия личностной исполненности составляет в ней лишь 5%, в то время как стратегия экзистенциальной исполненности – 55% (ее ранг как предиктора составляет 23%). Результаты кластерного анализа методом *k*-средних показали, что можно характеризовать два типа возможности жизненного самоосуществления личности, которые различаются по показателю стратегии.

Вывод. Стратегирование ресурсной насыщенности личности охарактеризовано как рефлексивно обусловленное распределение психологических ресурсов по направлениям интенционального опыта, охваченного мудростью человека. Эмпирическими показателями стратегирования ресурсной насыщенности личности определены системная рефлексия, мудрость, психологические ресурсы личности. Проинтерпретировано, что каждая из установленных стратегий характеризует определенные функции в рефлексивно создаваемом человеком образе его возможного жизненного самоосуществления. Характеристика функций психологиче-

ских ресурсов может быть актуальной для прогнозирования и анализа эффективности функционирования личности.

Ключевые слова: *стратегии ресурсной насыщенности, психологические ресурсы, системная рефлексия, возможности жизненного самоосуществления, мудрость, стратегирование психологических ресурсов.*

Original manuscript received February 03, 2020

Revised manuscript accepted March 11, 2020

Scientific publication

Problems of modern psychology

Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,
G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

Issue 48

English translation

O. V. Moshtak

Signed for printing 15.04.2020.

60x84/16 Format.

Times New Roman Type.

Offset paper. Lithographic printing.

Edition 300 copies.

Printed in the LLC «Printing House «Ruta»
(Certificate DK № 4060 of 29.04.2011)
1, Parkhomenka street, Kamianets-Podilskyi, 32300.
Tel/Fax: (03849) 42250, E-mail: drukruta@ukr.net.

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Випуск 48

Переклад англійською мовою О. В. Моштак

Підписано до друку 15.04.2020 р.
Формат 60x84/16.
Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 19,76.
Тираж 300 прим.

Віддруковано ТОВ «Друкарня «Рута»
(свід. Серія ДК №4060 від 29.04.2011 р.),
м. Кам'янець-Подільський, вул. Пархоменка, 1.
Тел. (03849) 42250, E-mail: drukruta@ukr.net.